POWER dla rozwoju

Wpływ unijnego programu na kapitał ludzki i społeczny rzeszowskich studentów

Sławomir Bździuch

POWER dla rozwoju

Wpływ unijnego programu na kapitał ludzki i społeczny rzeszowskich studentów

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2025

Recenzowali
dr hab. ADAM BARTOSZEK, prof. UŚ
dr hab. MAGDALENA SZPUNAR, prof. UŚ

Opracowanie redakcyjne i korekta
BERNADETA LEKACZ

Opracowanie techniczne i łamanie
WOJCIECH PĄCZEK – Green Mamba Design

Korekta techniczna
JULIA SOŃSKA-LAMPART

Projekt okładki
WOJCIECH PĄCZEK

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2025

ISBN 978-83-8277-322-4

DOI: 10.15584/978-83-8277-322-4

2227

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./fax 17 872 14 26
e-mail: wydawnictwo@ur.edu.pl; https://wydawnictwo.ur.edu.pl
wydanie I; format B5; ark. wyd. 12; ark. druk. 12,25; zlec. red. 72/2025

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Wstęp 7

Rozdział 1
Pojęcie kapitału społecznego i ludzkiego w wybranych koncepcjach teoretycznych . . . 13
Wprowadzenie 13
1.1. Kapitał społeczny – ogólna charakterystyka 15
1.1.1. Wybrane koncepcje teoretyczne kapitału społecznego 17
1.2. Kapitał ludzki – ogólna charakterystyka 31
1.2.1. Wybrane koncepcje teoretyczne kapitału ludzkiego 32
1.3. Niematerialne formy kapitału a rozwój społeczny 40
1.3.1. Rola kapitału społecznego i kapitału ludzkiego w działalności organizacji pozarządowych 45

Rozdział 2
Socjologiczne koncepcje młodzieży akademickiej a polskie szkolnictwo wyższe 51
Wprowadzenie 51
2.1. Młodzież jako kategoria społeczna 53
2.1.1. Młodzież akademicka 55
2.2. Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące młodzieży 60
2.2.1. Teorie młodzieży w ujęciu Karla Mannheima, Samuela N. Eisenstadta i Rolanda Ingleharta 65
2.3. Młodzież akademicka a okres przejścia z edukacji na rynek pracy 70
2.4. Szkolnictwo wyższe w Polsce w liczbach 77

Rozdział 3
Wpływ uczestnictwa w PO WER na zaangażowanie społeczne i zasoby kompetencji studentów – założenia i metodyka badań 84
3.1. Cel i zakres badań własnych 84
3.2. Problemy i hipotezy badawcze 85
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze 88
3.4. Dobór i zasięg próby badawczej 90

Rozdział 4
Kapitał ludzki – analiza badań empirycznych 93
Wprowadzenie 93
4.1. Kapitał ludzki studentów uczelni rzeszowskich 98
4.1.1. Kompetencje miękkie 98
4.1.2. Indeks kompetencji miękkich 117

4.1.3. Indeks zdrowia ... 119
4.1.4. Indeks aktywności w samorozwoju ... 121
4.2. Kapitał ludzki w opinii kierowników projektów współfinansowanych z PO WER ... 123
4.3. Poziom kapitału ludzkiego studentów uczelni rzeszowskich w podziale na płeć ... 133
4.4. Kapitał ludzki – podsumowanie badań empirycznych ... 137

Rozdział 5
Kapitał społeczny – analiza badań empirycznych ... 140
5.1. Zaufanie ... 141
5.1.1. Poziom zaufania uogólnionego ... 142
5.1.2. Indeks zaufania ... 143
5.2. Aktywności w organizacjach o charakterze społecznym ... 145
5.2.1. Koła naukowe ... 146
5.2.2. Samorząd studentów ... 148
5.2.3. Organizacje pozarządowe ... 153
5.2.4. Indeks aktywności organizacyjnej ... 156
5.3. Partycypacja wyborcza ... 159
5.3.1. Indeks partycypacji wyborczej ... 160
5.4. Indeks aktywności społecznej ... 162
5.5. Kapitał społeczny w opinii kierowników projektów PO WER ... 165
5.6. Poziom kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich w podziale na płeć ... 170
5.7. Kapitał społeczny – podsumowanie badań empirycznych ... 173

Zakończenie ... 177

Bibliografia ... 181

Spis tabel, wykresów i rysunków ... 189

Wstęp

Kapitał ludzki oraz kapitał społeczny należą do grupy zagadnień, które są przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat powszechne stało się podkreślanie znaczenia tych niematerialnych form kapitału, szczególnie w kontekście rozwoju społecznego i gospodarczego[1]. Najbardziej jest to widoczne w obszarze nauk społecznych, gdzie wymienione w pierwszym zdaniu pojęcia, jak również związane z nimi problemy badawcze już na dobre zadomowiły się w ramach dyskursu naukowego[2].

Dla autora niniejszej publikacji problematyka kapitału ludzkiego i kapitału społecznego także stanowi ciekawy przedmiot rozważań. Źródło tego zainteresowania w tym wypadku jest związane w głównej mierze z doświadczeniami oraz spostrzeżeniami wynikającymi z wykonywanej pracy zawodowej; autor niniejszej książki w latach 2016–2023 zajmował się realizacją projektów współfinansowanych z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) w Uniwersytecie Rzeszowskim.

Dodatkowo celowość podjęcia wskazanej tematyki wiąże się z tym, że dotychczas nie prowadzono analiz odnoszących się do rozwoju wśród studentów jednocześnie obydwu niematerialnych form kapitału. W szczególności w polskiej literaturze socjologicznej brakuje opracowań, których przedmiotem jest znaczenie przedsięwzięć finansowanych z PO WER dla kształtowania się kapitału ludzkiego i społecznego. Niniejsza publikacja stanowi próbę uzupełnienia stanu wiedzy w przedstawionym wyżej zakresie.

Równie ważnym czynnikiem doboru tematyki badawczej było to, iż jawi się ona jako doniosła społecznie. Wagę omawianych form kapitału niejednokrotnie podkreśla się w pracach związanych z tak istotnymi zagadnieniami, jak: społeczeństwo obywatelskie, zasoby ludzkie czy rozwój gospodarczy. Wskazane powyżej obszary badawcze, w szczególności problematyka rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, pozostają w centrum zainteresowań naukowych autora niniejszego opracowania.

Zakres oddziaływania omawianych form kapitału ma charakter relatywnie szeroki, jednak na potrzeby tej publikacji został celowo zawężony. W odnie-

---

[1] M. Gitling, *Zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji* [w:] *Społeczno-prawne wyzwania gospodarki, biznesu i zarządzania*, red. L. Karczewski, H.A. Kretek, Oficyna Wydawnicza PO, Opole 2016, s. 131.

[2] H. Kotarski, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, Wyd. UR, Rzeszów 2013, s. 7.

sieniu do kapitału ludzkiego analizie poddano jego wybrane aspekty, takie jak poziom wykształcenia, doświadczenie oraz kompetencje jednostkowe. Trudniej uchwycić jest ten jednostkowy charakter w przypadku kapitału społecznego, gdyż zwykle określa się go jako zasób przypisany jakiejś grupie, na który składają się relacje w niej występujące, normy, którymi kieruje się dana grupa, oraz wartości, które regulują przestrzeganie norm[3]. Ponadto prowadząc analizy kapitału społecznego, należy pamiętać, iż jego fundamentem jest, jak podkreśla Elżbieta Jędrych, zaufanie. Podobnie rolę zaufania jako kluczowego aspektu kapitału społecznego uwypukla Piotr Sztompka, który przywołując z pracy Jamesa S. Colemana przykład dotyczący nowojorskich chasydów, wskazuje na korzyści płynące z wysokiego poziomu tej wartości[4]. Wskazane wyżej najważniejsze cechy kapitału społecznego można odnieść w pewnym uproszczeniu do jednostki, która jest członkiem określonej grupy, gdyż uważa się, iż członkowie danej grupy korzystają z kapitału społecznego w sposób równy, w związku z czym każdy uczestnik danej struktury korzysta z całości kapitału w niej zgromadzonego.

Nie ulega wątpliwości, że kapitał ludzki i kapitał społeczny odgrywają istotną rolę w procesach rozwoju społeczno-gospodarczego. Z tego względu szczególnie istotne staje się zrozumienie mechanizmów oraz uwarunkowań kształtowania się tych form kapitału wśród młodego pokolenia, które w niedalekiej przyszłości będzie współodpowiedzialne za kierunki i dynamikę tego rozwoju. Niewątpliwie obszarem, w którym akumulacja kapitału ludzkiego i społecznego może być najbardziej efektywna, jest sektor szkolnictwa wyższego. Wynika to z faktu, iż w trakcie kształcenia na poziomie wyższym młodzi ludzie znajdują się w bardzo szczególnym okresie swojego życia. Jest to czas przejścia z młodości do dorosłości, który generuje u nich bardzo duże zapotrzebowanie na rozwój kompetencji czy relacji społecznych. Okres ten określany jako tranzycja cechuje się podejmowaniem pierwszych aktywności związanych ze zdobyciem doświadczenia czy próbą łączenia nauki z pracą[5]. Edukację, zdobywanie pierwszego doświadczenia zawodowego czy angażowanie się w różne aktywności przez młodych ludzi uznaje się za ważny czynnik wpływający na zwiększenie poziomu niematerialnych form kapitału.

Dodatkowo trzeba zwrócić uwagę, że jedną z ról szkół wyższych jest podejmowanie działań określanych jako trzecia misja uczelni, czyli angażowanie się

---

[3] E. Jędrych, *Kapitał społeczny. Ukryty potencjał organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 7.

[4] P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Znak, Kraków 2016, s. 288.

[5] B. Jakimiuk, *Aktywność młodzieży akademickiej w procesie przygotowania do kariery* [w:] *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, red. D. Kukla, Wyd. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2017, s. 71.

w rozwój społeczny na poziomie cywilizacyjnym, ekonomicznym, moralnym czy nawet etycznym[6]. Tego typu działalność sprzyja przede wszystkim budowaniu kapitału społecznego w przestrzeni, w której funkcjonuje dana uczelnia. Z zaangażowania uczelni służącego rozwojowi tej formy kapitału mają możliwość skorzystać również uczestnicy edukacji na poziomie wyższym. Wynika to także z faktu, iż studenci, podejmując działania w przestrzeni społecznej, są traktowani jako przedstawiciele instytucji szkolnictwa wyższego, przez co korzystają z jej autorytetu.

Wreszcie należy odnotować, że uczelnie nie zawsze posiadają odpowiednie środki, aby efektywnie rozwijać omawiane niematerialne formy kapitału. Wynika to z faktu, iż zazwyczaj skupiają się one na swoich najważniejszych zadaniach, tj. działalności badawczej oraz edukacji na poziomie wyższym. Wprawdzie edukacja ta jest składową kapitału ludzkiego, aczkolwiek stanowi ona tylko jeden z elementów tej formy kapitału.

Mając na uwadze rolę, jaką odgrywa kapitał ludzki i społeczny w rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy, szkoły wyższe podejmowały działania zmierzające do pozyskania zewnętrznych źródeł finansowania wspierających te procesy. Jednym z kluczowych instrumentów wsparcia był Europejski Fundusz Społeczny, który w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) przeznaczył znaczące środki na rzecz sektora szkolnictwa wyższego, w szczególności na projekty ukierunkowane na rozwój kompetencji studentów. Program, realizowany w latach 2014–2020, obejmował szeroki zakres interwencji w obszarach edukacji, rynku pracy, włączenia społecznego oraz modernizacji instytucjonalnej uczelni[7]. Szczególne znaczenie miała oś priorytetowa „Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju", w ramach której zaplanowano alokację ponad 1,2 mld euro na działania związane z podnoszeniem jakości kształcenia, internacjonalizacją, rozwojem kadr oraz zwiększaniem dostępności oferty edukacyjnej. Łączna wartość projektów realizowanych przez uczelnie w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) wyniosła około 5 mld złotych, co stanowiło istotny instrument wsparcia w procesie dostosowywania szkolnictwa wyższego do zmieniających się uwarunkowań społeczno-gospodarczych oraz rosnących oczekiwań współczesnego rynku pracy.

Wybrany przedmiot badań zdeterminował określoną konstrukcję publikacji. Składa się ona z pięciu rozdziałów, wstępu, zakończenia, bibliografii i aneksu. W książce wyróżniono trzy części: teoretyczną, metodologiczną oraz empiryczną. Rozdziały pierwszy i drugi mają charakter teoretyczny

[6] A. Piotrowska-Piątek, *Aktywność szkół wyższych w Polsce na rzecz rozwoju społeczności lokalnych – dyskusja wokół pojęcia trzeciej misji uczelni*, „Optimum. Studia Ekonomiczne" 2015, nr 6(78), s. 100.

[7] Strona Internetowa Komisji Europejskiej, https://ec.europa.eu/ (6.10.2022).

(i opisowy), rozdział trzeci zawiera założenia metodologiczne, natomiast rozdziały czwarty i piąty mają charakter empiryczny.

W pierwszym rozdziale dokonano charakterystyki pojęć „kapitał społeczny" i „kapitał ludzki" oraz wskazano na rolę niematerialnych form kapitału w kontekście rozwoju społecznego ze szczególnym uwzględnieniem działalności organizacji pozarządowych. Wśród wybranych koncepcji teoretycznych dotyczących kapitału społecznego przywołano przede wszystkim poglądy takich autorów, jak: Pierre Bourdieu, James S. Coleman, Robert Putnam oraz Francis Fukuyama. Powyższe ujęcia zostały uzupełnione o rozważania Alejandro Portesa, który podkreślał, iż kapitał społeczny może też sprzyjać zjawiskom niekorzystnym społecznie, i w związku z tym zaproponował pojęcie „negatywny kapitał społeczny". Podobnie Elżbieta Jędrych stwierdziła, iż kapitał społeczny występujący w nadmiarze może stać się szkodliwy. Dokonując charakterystyki kapitału ludzko, odwołano się do koncepcji Gary'ego S. Beckera, Jacoba Mincera, Roberta Lucasa. Ponadto przytoczono definicje tej formy kapitału obecne w polskiej literaturze, autorstwa m.in. Stanisława Domańskiego czy Anny Gizy-Poleszczuk. Wreszcie omówiono rolę organizacji pozarządowych w kreacji niematerialnych form kapitału oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

W rozdziale drugim przedstawiono charakterystykę młodzieży akademickiej. Odwołując się do dociekań Mariana Niezgody oraz Piotra Sztompki, wykazano, iż młodzież jest kategorią społeczną, a w ramach niej na potrzeby niniejszej pracy wyodrębniono podkategorię, którą stanowi młodzież akademicka. W dalszej części rozdziału w odniesieniu do rozważań Daniela Markowskiego oraz Aleksandra Zandeckiego dokonano analizy kluczowych cech charakteryzujących młodzież akademicką, ze szczególnym uwzględnieniem jej specyficznego statusu jako uczestników systemu szkolnictwa wyższego. Następnie przedstawiono syntetyczny obraz sektora szkolnictwa wyższego w Polsce, uwzględniając dynamikę zmian liczby studentów w latach 2010–2020 oraz dane dotyczące populacji studentów zagranicznych studiujących w polskich uczelniach. W zakończeniu rozdziału skoncentrowano się na analizie specyfiki młodzieży akademickiej w kontekście jej aktywności zawodowej. Zwrócono uwagę na fakt, iż okres kształcenia na poziomie wyższym pełni funkcję etapu przejściowego pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy, co czyni go szczególnie istotnym z perspektywy procesów społecznej integracji młodych dorosłych.

Rozdział trzeci poświęcono metodologii badań własnych. Omówiono w nim cel i zakres badań realizowanych w ramach publikacji. Przedstawiono problemy i hipotezy badawcze oraz zmienne i wskaźniki. Następnie zaprezentowano dobór metod, technik i narzędzi badawczych. Zwrócono uwagę, iż w celu uzyskania większej rzetelności badań oraz trafności wnioskowania zastosowano triangulację metod badawczych poprzez realizację badania

ankietowego wśród studentów rzeszowskich uczelni, przeprowadzenie wywiadów z kierownikami projektów współfinansowanych z PO WER oraz analizę danych zastanych (*desk research*). Przedstawiony został także dobór próby wykorzystany w badaniach ilościowych oraz dobór próby wykorzystany w badaniach jakościowych. Wskazano, że w ramach badań ilościowych uzyskano 1642 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy ankiety. Badaniami jakościowymi było objętych 10 kierowników projektów reprezentujących poszczególne rzeszowskie uczelnie. W rozdziale tym dokonano również krótkiej charakterystyki uczelni objętych badaniem:

Rozdział czwarty dotyczył analizy materiału empirycznego uzyskanego w ramach badań poświęconych kapitałowi ludzkiemu. Dodatkowo w tej części publikacji zaprezentowano informacje dotyczące liczby i wartości projektów współfinansowanych z PO WER na rzeszowskich uczelniach oraz omówiono dane zebrane w ramach metryczki użytej w badaniach ankietowych wśród studentów. Wspomniana analiza materiału empirycznego w ramach tego rozdziału opierała się na weryfikacji poszczególnych wskaźników kapitału ludzkiego pod kątem uczestnictwa we wsparciu z PO WER. W tym celu na podstawie odpowiedzi uzyskanych w ramach przeprowadzonych badań ankietowych utworzono trzy indeksy (kompetencji miękkich, zdrowia, aktywności w samorozwoju) odpowiadające wskaźnikom omawianej formy kapitału. Na ich podstawie utworzono zagregowany indeks kapitału ludzkiego, który następnie poddano analizie statystycznej w dwóch ujęciach. W pierwszym etapie dokonano jego porównania ze względu na zmienną płeć respondentów, natomiast w drugim etapie przeanalizowano zależność pomiędzy poziomem kapitału ludzkiego a udziałem studentów w projektach współfinansowanych z PO WER. W tym rozdziale uwzględniono też analizę materiału jakościowego uzyskanego w wyniku przeprowadzenia wywiadów z kierownikami projektów realizowanych w ramach PO WER.

W rozdziale piątym analizowano materiał empiryczny zebrany w ramach prowadzonych badań nad kapitałem społecznym. Analiza ta została przeprowadzona w oparciu o cztery indeksy (zaufania, aktywności organizacyjnej, partycypacji wyborczej, aktywności społecznej) odpowiadające wybranym wskaźnikom kapitału społecznego. Podobnie jak w przypadku kapitału ludzkiego, ze wspomnianych powyżej indeksów utworzono indeks kapitału społecznego, który został zweryfikowany pod kątem płci respondenta oraz uczestnictwa we wsparciu z PO WER. Dodatkowo w tym rozdziale przeprowadzono analizę materiału jakościowego pozyskanego w ramach wywiadów z kierownikami projektów współfinansowanych z PO WER, która w tym wypadku dotyczyła pytań traktujących o kapitale społecznym.

Część empiryczna niniejszej publikacji została szczegółowo zaprezentowana z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi analizy ilościowej, w tym graficznego zobrazowania wyników w postaci wykresów oraz zestawień tabe-

larycznych, co pozwoliło na przejrzyste i uporządkowane przedstawienie uzyskanych danych. Analizy te stanowiły podstawę do interpretacji zależności pomiędzy wybranymi zmiennymi odnoszącymi się do kapitału ludzkiego i społecznego studentów.

Zamykające opracowanie zakończenie zawiera syntetyczne ujęcie kluczowych rezultatów badań empirycznych, będących odpowiedzią na przyjęte hipotezy badawcze oraz pytania problemowe. W tej części wskazano również ogólne wnioski wynikające z przeprowadzonej analizy oraz sformułowano postulaty badawcze, których realizacja może się przyczynić do pogłębienia wiedzy na temat mechanizmów kształtowania się niematerialnych form kapitału wśród młodzieży akademickiej, a także do rozwoju dalszych badań w tym obszarze.

Rozdział 1

Pojęcie kapitału społecznego i ludzkiego w wybranych koncepcjach teoretycznych

Wprowadzenie

Bardzo często, charakteryzując ogólnie współczesne społeczeństwo, mówi się, że jest oparte na wiedzy i dąży do kreacji coraz to nowszych, często innowacyjnych technologii. Aby sprostać pojawiającym się kolejnym wyzwaniom zglobalizowanego świata, każda gospodarka potrzebuje wyspecjalizowanych kadr, posiadających odpowiedni zasób wiedzy, umiejętności, doświadczenia. Ważnym elementem, determinującym zrównoważony rozwój społeczno-gospodarczy, jest także wzajemne przenikanie się sektora prywatnego, publicznego i społecznego, co ma wpływ na niwelowanie różnic rozwojowych w poszczególnych regionach. Owo przenikanie opiera się na następujących elementach: zaufaniu, współpracy, wzajemnie powiązanych sieciach społecznych.

Wskazane wyżej kluczowe składowe współczesnej gospodarki określamy jako kapitał ludzki oraz kapitał społeczny. Terminy te w obecnych czasach zyskały na znaczeniu i są zdecydowanie częściej akcentowane w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego niż np. kapitał finansowy. Obydwa wyżej wymienione rodzaje kapitału są zaliczane do jego niematerialnych form. Ich główne cechy sprawiają, iż są niełatwe w pomiarze, co może komplikować wykorzystywanie ich w interpretacji zachodzących przemian. Jednak pomimo wskazanych trudności z pomiarem rola, jaką przypisuje się omawianym formom kapitału w rozwoju systemu gospodarczego oraz demokratycznego, sprawia, że są one przedmiotem zainteresowania w ramach różnych dziedzin nauki oraz publicystyki.

Jak już wspomniano, zagadnienia związane z funkcjonowaniem niematerialnych form kapitału są przedmiotem zainteresowania różnych dziedzin naukowych, w niniejszej publikacji przyjęto jednak przede wszystkim perspektywę socjologiczną, gdzie kapitał jest bardzo często traktowany na równi z pojęciem „zasoby”[8]. Takie spojrzenie na termin „kapitał” wydaje się zbyt szerokie, gdyż pojęcie „zasoby” swoim zakresem obejmuje ogół dóbr znajdujących się w posiadaniu jednostki. W tym wypadku można uznać, iż kapitał jest pewną

[8] M. Ziółkowski, *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 9.

formą zasobów, która odpowiednio wykorzystywana, może być pomnożona, wymieniana za inne zasoby, jak również może ulegać konwersji. W związku z tym należałoby uznać, iż zasób jest czymś, co jest w posiadaniu danej jednostki, kapitał zaś jest takim rodzajem zasobu, który można, a nawet należy wykorzystywać w sposób aktywny, gdyż niewykorzystywany ma tendencję do zanikania. Zjawisko utraty wartości kapitału wynikające z jego niewykorzystywania w szczególny sposób odnosi się do kapitału ludzkiego i społecznego, które mogą ulegać degradacji zarówno w ujęci jednostkowym, jak i zbiorowym.

Prowadząc rozważania nad wspomnianymi formami kapitału, należy podkreślić, iż pojęcie „kapitał ludzki" ma swój rodowód w naukach ekonomicznych. Do najważniejszych jego składowych zaliczamy: wiedzę, umiejętności, doświadczenie oraz zdrowie danej jednostki. Kapitał ten ma za zadanie pomóc osiągnąć jednostce wyznaczony przez nią cel ekonomiczny.

Kapitał społeczny ma natomiast charakter socjologiczny, gdyż przejawia się w stosunkach społecznych i kreowanych sieciach relacji. Najważniejsze jego cechy to: zaufanie, zasada wzajemności, współpraca, odpowiedzialność. Mają one za zadanie ułatwić podejmowanie działań korzystnych dla demokratyzacji społeczeństwa. Marek Ziółkowski w swoim opracowaniu w odniesieniu do kapitału społecznego podkreślił, iż pojęcie to „stało się dzisiaj pozytywnym bohaterem wielu narracji o współczesności"[9].

Interesującym faktem dotyczącym wskazanych form kapitału jest to, iż można je rozpatrywać w kontekście jednostki oraz w charakterze zbiorowym. Ich jednostkowy charakter jest częściej akcentowany zwłaszcza w odniesieniu do kapitału ludzkiego, aczkolwiek rola przypisywana tym formom kapitału oraz ich znaczenie w rozwoju społeczno-gospodarczym zdecydowanie wykracza poza tę perspektywę. Uważa się, iż wysoki ich poziom wpływa korzystnie na rozwój całego społeczeństwa, nawet tej części, która nie uczestniczy bezpośrednio w tworzeniu kapitału społecznego ani w rozwoju kapitału ludzkiego.

Niematerialne formy kapitału mają jednak to do siebie, iż nie biorą się znikąd, a ich kreacja to proces długotrwały. Kapitał ludzki jednostka buduje właściwie przez całe swoje życie, a kluczowym etapem jego rozwoju jest edukacja na poziomie wyższym, gdyż dzięki odpowiedniemu poziomowi wykształcenia jednostka może zdobyć pracę adekwatną do jej aspiracji. Uczelnie są również dobrą platformą do rozpoczęcia na szerszą skalę rozwoju kapitału społecznego, co wynika z funkcjonowania w ich ramach różnego rodzaju struktur, które dają możliwość rozwijania relacji np. w oparciu o istniejące organizacje studenckie, takie jak koła naukowe czy samorząd studentów.

W związku z tym zanim w ramach niniejszej publikacji zostanie poruszona tematyka odnosząca się do roli uczelni oraz młodzieży akademickiej w rozwoju kapitału społecznego i ludzkiego, najpierw w ramach tego roz-

[9] *Ibidem*.

działu zostanie podjęta próba usystematyzowania zagadnień teoretycznych związanych z omawianymi formami kapitału. Natomiast w dalszej jego części zostanie omówione oddziaływanie tych niematerialnych form kapitału na rozwój społeczno-gospodarczy.

1.1. Kapitał społeczny – ogólna charakterystyka

Kategoria kapitału społecznego na trwałe wpisała się w interdyscyplinarny dyskurs naukowy, stanowiąc istotny przedmiot analiz teoretycznych i empirycznych w obrębie takich dyscyplin, jak socjologia, ekonomia oraz nauki o polityce. Atrybuty przypisywane kapitałowi społecznemu – takie jak zaufanie, normy współpracy czy sieci relacji – pozwalają formułować wniosek, iż zarówno jego poziom, jak i jakość odgrywają istotną rolę w kształtowaniu konkurencyjności i zdolności innowacyjnej gospodarki. Rola kapitału społecznego jako jednego z czynników wspierających zrównoważony rozwoju jest szczególnie akcentowana przez Bank Światowy, który w raporcie *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*[10] poświęcił wiele uwagi omawianej formie kapitału. Autorzy raportu w swoich rozważaniach posłużyli się jednym z najważniejszych wskaźników kapitału społecznego, jakim jest poziom zaufania, badając różnice pomiędzy państwami wchodzącymi w skład OECD[11] oraz państwami spoza tej organizacji[12]. Wykazano, że wyższy poziom zaufania społecznego, charakterystyczny dla pierwszej grupy państw, koreluje z większą efektywnością w wykorzystaniu dostępnych zasobów na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego.

Teoria kapitału społecznego ma charakter interdyscyplinarny, a szczególną rolę w definiowaniu tej formy kapitału odegrały nauki ekonomiczne i socjologiczne. W związku z tym, iż ujęcie socjologiczne z punktu widzenia niniejszej publikacji jest najistotniejsze, rozważania nad tą niematerialną formą kapitału będą oscylowały wokół wymienionego ujęcia, z uwzględnieniem jego ekonomicznego rodowodu.

Z perspektywy socjologicznej kapitał społeczny ujmowany jest jako zespół uwarunkowań społecznych oraz elementów kultury zbiorowej, które w sposób mierzalny wpływają na podnoszenie poziomu dobrobytu jednostek funk-

[10] *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*, red. G.-M. Lange, Q. Wodon, K. Carey, The World Bank, Washington 2018, s. 33.

[11] OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) – organizacja międzynarodowa o profilu ekonomicznym skupiająca 38 wysoko rozwiniętych i demokratycznych państw. Utworzona na mocy Konwencji o organizacji współpracy gospodarczej i rozwoju podpisanej w Paryżu przez 20 państw 14 grudnia 1960 r.

[12] *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*, red. G.-M. Lange, Q. Wodon, K. Carey, The World Bank, Washington 2018, s. 164.

cjonujących w ramach danej wspólnoty społecznej[13]. Pojawienie się terminu „kapitał społeczny" w naukach socjologicznych wynika z dostrzeżenia, iż relacje międzyludzkie mogą stanowić zasób, który wykorzystany przez jednostkę bądź grupę, wpływa na bardziej efektywną realizację różnorodnych celów[14]. W sposób syntetyczny do zagadnienia kapitału społecznego podszedł Cezary Trutkowski, który wskazał, iż gdy jednostki w danej zbiorowości starają się regularnie współdziałać w realizacji określonych celów, prowadzi to do trwałych i pozytywnych skutków zarówno dla jednostki, jak i całej społeczności[15].

Kapitał społeczny jest pojęciem wieloznacznym, gdyż wprowadzono go celem wyjaśnienia i wykorzystania w praktyce relacji zachodzących pomiędzy zjawiskami ekonomicznymi a życiem społecznym[16]. Na nieuchwytność tego pojęcia zwrócił uwagę Steven N. Durlauf, wskazując, iż definicja omawianej formy kapitału różni się w poszczególnych pracach badawczych, co znajduje odzwierciedlenie w posługiwaniu się tym terminem w różnych dziedzinach nauki[17]. W związku z tym szczególnie istotne wydaje się przyjęcie podejścia interdyscyplinarnego, które stanowiło punkt wyjścia dla rozważań prowadzonych w niniejszej publikacji.

Dokonując ogólnej analizy pojęcia „kapitał społeczny", nie sposób scharakteryzować go w sposób pełny. Pozostaje jedynie możliwość wskazania pewnych składowych, które są najczęściej wykorzystywane przy definiowaniu tego terminu. Do elementów tych Manohar Pawar zalicza przede wszystkim: zaufanie, różnorodne relacje, normy, wspólne wartości, formalne i nieformalne powiązania społeczne warunkujące działanie, dzielenie się informacjami[18]. Elementy te odzwierciedlają bardzo szeroki zakres oddziaływania zjawisk społecznych na sytuację gospodarczą. Z tego powodu w literaturze przedmiotu dominuje przekonanie, że teoria kapitału społecznego wciąż znajduje się w fazie rozwoju, a poszczególne definicje używane są przez różnych autorów dość swobodnie[19], co dodatkowo utrudnia wypracowanie jednoznacznej definicji. Jednocześnie popularność publikacji z zakresu kapitału społecznego

---

[13] J. Bartkowski, *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007, s. 54.

[14] H. Kotarski, *Kapitał ludzki…*, s. 17.

[15] C. Trutkowski, S. Mendes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Scholar, Warszawa 2005, s. 46.

[16] D. Moroń, *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wyd. UWr, Wrocław 2009, s. 170.

[17] S.N. Durlauf, *On the Empirics of Social Capital*, „The Economic Journal" 2002, vol. 112, no. 483, s. 460.

[18] M. Pawar, *"Social" "capital"?*, „The Social Science Journal" 2006, vol. 43, s. 21–226.

[19] M. Kwiatkowski, *Kapitał społeczny* [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 107.

w literaturze międzynarodowej wiąże się m.in. z podejmowaniem kolejnych prób uporządkowania terminologii.

Z perspektywy dotychczasowych rozważań widać, że w dalszym ciągu uznaje się za istotne prowadzenie zarówno rozważań teoretycznych, jak i analiz empirycznych dotyczących zjawiska kapitału społecznego, gdyż odnosi się ono do obszaru aktywności ludzkiej, który wciąż nie został w pełni zbadany[20]. W sposób bardziej praktyczny zainteresowanie tą tematyką tłumaczy kubańsko-amerykański socjolog Alejandro Portes, twierdząc, iż heurystyczna siła kapitału społecznego opiera się na dwóch źródłach. Po pierwsze, koncepcja kapitału społecznego ogniskuje uwagę na pozytywnych konsekwencjach pogłębiających się relacji społecznych, jednocześnie unikając akcentowania jej mniej atrakcyjnych cech. Po drugie, implikuje te pozytywne konsekwencje do szerszej dyskusji o kapitale, zwracając uwagę na to, iż również jego niepieniężne formy mogą stanowić źródło ważnych korzyści, często analogicznych do tych, które może dawać kapitał finansowy[21].

W związku z powyższym aby wnikliwie przeanalizować pojęcie „kapitał społeczny" na potrzeby niniejszej publikacji, konieczne będzie odniesienie się do głównych nurtów badań nad tym zjawiskiem. Szczególną rolę w tym wypadku odegrają klasyczne teorie kapitału społecznego stanowiące dla wielu badaczy wstęp do rozważań. To najbardziej znane ujęcie odnajdujemy u wybitnych znawców tematu, którymi są: Pierre Bourdieu, James S. Coleman, Francis Fukuyama, Robert D. Putnam[22]. Analiza pojęcia kapitału społecznego dokonana przez nich wprowadza już pewną systematyczność, w odróżnieniu od wcześniejszego piśmiennictwa. Jednocześnie trzeba podkreślić, że pozytywny wpływ relacji międzyludzkich na rozwój społeczny był akcentowany zdecydowanie wcześniej niż czas sformułowania wskazanych klasycznych teorii, co przedstawiono w kolejnym podrozdziale.

1.1.1. Wybrane koncepcje teoretyczne kapitału społecznego

Pierwszą osobą, która pokusiła się o nazwanie kapitałem społecznym korzyści płynących z interakcji społecznych, był pochodzący z Wirginii Zachodniej Lyda Judson Hanifan. Będąc inspektorem szkół wiejskich, pisał o zaangażowaniu społecznym, odnosząc termin „kapitał społeczny" do dobrej woli, sympatii, towarzystwa, a przede wszystkim wzajemnych stosunków, określając te kategorie jako kluczowe w budowaniu wspólnoty. Hanifan uważał, iż kapitał społeczny

[20] M. Klimowicz, W. Bokajło, *Kapitał społeczny – interpretacje, impresje, operacjonalizacja*, CeDeWu, Warszawa 2010, s. 11.

[21] A. Portes, *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, „Annual Review of Sociology" 1998, vol. 24, s. 1–24.

[22] D. Moroń, *Kapitał społeczny – próba definicji* [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. D. Moroń, Wyd. UWr, Wrocław 2009, s. 26.

można określić jako „namacalne dobra, [które] liczą się najbardziej w codziennym życiu ludzi, a są nimi: braterstwo, dobra wola, towarzystwo, sympatia, życzliwość i wzajemne stosunki, czyli to wszystko, co kształtuje wspólnotę. […] Jednostka, która jest pozostawiona sama sobie, jest społecznie bezradna. […] Społeczność postrzegana jako całość odnosi korzyść ze współpracy wszystkich jej części, a jednostka uczestnicząca we wspólnocie będzie miała okazje doświadczyć pomocy, współczucia, solidarności swoich sąsiadów”[23].

Teoretyczne założenia kapitału społecznego biorą swój początek w badaniach z zakresu socjologii ekonomicznej nad zróżnicowaniem rozwoju gospodarczego. Najważniejszymi pracami, które w swym zakresie obejmowały zagadnienia stanowiące elementy składowe kapitału społecznego, były m.in. dzieła niemieckiego socjologa Maxa Webera. Na szczególną uwagę zasługuje praca traktująca o religijnych korzeniach współczesnego kapitalizmu – *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*[24]. Wśród innych autorów warto wymienić austriackiego ekonomistę Josepha Schumpetera, który utożsamiał kapitalizm z przedsiębiorczością[25], oraz amerykańskiego socjologa Edwarda Banfielda, który podkreślał problem braku zaufania w kontekście rozwoju lokalnego[26]. Nie mniej ważną rolę w propagowaniu zagadnienia kapitału społecznego odegrał szwedzki ekonomista i socjolog oraz laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii, Gunnar Myrdal, który w swoich publikacjach opisał zjawisko tzw. przyczynowości kołowej, które wskazywało na pogłębianie się wyjściowego stanu niedorozwoju w odniesieniu do występujących uwarunkowań społecznych. Sformułował on tezę, iż niedostateczne rozwinięcie relacji społecznych stanowiące skutek podejmowanych działań staje się jedną z przyczyn trwania w stanie niedorozwoju społeczno-gospodarczego[27].

Wzmianki o kapitale społecznym pojawiły się również na przełomie lat 60. i 70. XX w. m.in. w pracy amerykańsko-kanadyjskiej dziennikarki Jane Jacobs, która starała się uwypuklić rolę występowania dobrych sąsiedzkich relacji w odniesieniu do wielkich miast (metropolii). Jej zdaniem kapitał społeczny generowany był w nieformalnych kontaktach pomiędzy sąsiadami, które miały generować poczucie lokalnej więzi oraz wpływać na wzrost zaufania. Twierdziła ona, iż wspieranie przypadkowych i z pozoru nieistotnych kontaktów na ulicy może mieć ogromny wpływ na bogactwo życia publicznego w mieście[28].

---

[23] L.J. Hanifan, *The Rural School Community Center*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1916, vol. 67, no. 1, s. 130–131.

[24] M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* [w:] *idem*, *Szkice z socjologii religii*, Książki i Wiedza, Warszawa 1995.

[25] J. Schumpeter, *Teoria wzrostu gospodarczego*, PWE, Warszawa 1960.

[26] E. Banfield, *The Moral Basic of a Backward Society*, The Free Press, Glencoe 1958.

[27] G. Myrdal, *Drogi wyjścia z zacofania*, PIW, Warszawa 1974, s. 86.

[28] Za: A. MacGillivray, P. Walker, *Local Social Capital: Making it Work on the Ground* [w:] *Social Capital: Critical Perspectives*, red. S. Baron, J. Field, T. Schuller, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 197.

Rolę kapitału społecznego w swoich pracach bardzo mocno akcentował amerykański ekonomista Glenn Loury, który krytykował neoklasyczne podejście do indywidualnych inwestycji w kapitał ludzki jako zjawiska wyjaśniającego nierówności w dochodach Afroamerykanów w porównaniu z resztą społeczeństwa. W jednej ze swoich publikacji napisał: „Pochodzenie społeczne jednostki ma oczywisty i ważny wpływ na ilość zasobów, które ostatecznie zostaną w nią zainwestowane. W związku z tym przydatne może być zastosowanie pojęcia «kapitału społecznego» do przedstawienia konsekwencji pozycji społecznej w ułatwianiu nabywania standardowych cech kapitału ludzkiego"[29]. Loury nie podjął się próby zdefiniowania terminu „kapitał społeczny", aczkolwiek z jego rozważań możemy wywnioskować, iż pojęcie to w jego ujęciu określało zasoby społeczne nieodzowne w nabywaniu umiejętności o wartości ekonomicznej.

Dotychczasowe rozważania przedstawione w ramach niniejszego podrozdziału odnosiły się do pojęcia „kapitał społeczny" w ujęciu ogólnym, przy czym żaden z omawianych autorów nie podjął próby jego pogłębionej, systematycznej analizy. Próby bardziej zaawansowanej konceptualizacji i uporządkowania tego zjawiska pojawiły się dopiero w pracach takich autorów, jak: Pierre Bourdieu, James S. Coleman, Robert Putnam oraz Francis Fukuyama. To one przyczyniły się do upowszechnienia tezy, iż wzajemne relacje i stosunki społeczne występujące pomiędzy jednostkami odgrywają nie mniejszą rolę niż inne formy kapitału[30].

Autorem, który pojęcie „kapitał społeczny" wprowadził do współczesnej teorii socjologii, był francuski socjolog Pierre Bourdieu. Według niego tę formę kapitału powinno się definiować jako „zespół zasobów rzeczywistych oraz potencjalnych, które wynikają z posiadania mniej lub bardziej trwałej sieci związków opierających się na znajomości, wzajemnym uznaniu czy wiarygodności lub inaczej mówiąc można to określić jako przynależność do grupy, w ramach której członkowie mogą korzystać z potencjału wygenerowanego w sposób kolektywny"[31]. Bycie członkiem takiej grupy może stanowić źródło przewagi wynikającej z wytworzonych wewnątrz niej relacji. Poszczególne jednostki poprzez możliwość korzystania ze zakumulowanego kapitału mogą w sposób pełniejszy wykorzystać swoje umiejętności oraz doświadczenie. Przewagi, jakie jednostce daje grupa, wynikają nie ze zgromadzonych dóbr, ale z sumy kontaktów, których odpowiednie wykorzystanie może decydować o sukcesie bądź porażce członka grupy, aczkolwiek jak ta przewaga zostanie

[29] G.C. Loury, *The Economics of Discrimination: Getting to the Core of the Problem*, „Harvard Journal of African-American Public Policy" 1992, no. 1, s. 91–110.

[30] S. Bździuch, *Kapitał społeczny a rozwój regionalny*, „Młoda Humanistyka" 2018, nr 3, s. 2.

[31] P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 104.

wykorzystana, zależy tylko od determinacji zainteresowanego. Tak definiowany kapitał społeczny może pomóc w wyjaśnieniu różnic, jakie uwidaczniają się w poziomie oraz jakości życia ludzi w państwach posiadających podobny potencjał ekonomiczny.

Analizując rozważania francuskiego socjologa, dostrzegamy, iż jego koncepcja w sposób istotny podkreśla znaczenie kapitału społecznego. Bourdieu wskazuje trzy podstawowe formy kapitału: ekonomiczny (który obejmuje zasoby materialne), kulturowy (wynikający z występującej stratyfikacji) oraz społeczny. Z tych trzech podstawowych form kapitału wynikają dwie formy stanowiące ich pochodne, a mianowicie kapitał symboliczny, oraz kapitał polityczny – stanowiące szczególną odmianę kapitału społecznego[32]. Kapitał symboliczny w rozumieniu prezentowany przez Bourdieu jest tzw. sprzężeniem trzech podstawowych form kapitału wskazanych przez tego autora. Zdaniem Adriana Lisa i Anny Szerenos określa on „kompetencje, poziom możliwości, a tym samym szanse na odniesienie sukcesu przez dany podmiot życia społecznego"[33]. Kapitał polityczny natomiast stanowi specyficzny podtyp kapitału społecznego. W rozumieniu Edmunda Wnuka-Lipińskiego oznacza on ogół indywidualnych cech człowieka, który został nabyty w wyniku aktywności politycznej, a wypracowany przez niego status społeczny jest pochodną postrzegania go przez „elitę władzy"[34].

Dla Bourdieu kapitał społeczny stanowi dobro prywatne. Szczególnie widoczne jest to przy opisywaniu przez niego kapitału grupy, gdyż określa go jako sumę kapitałów poszczególnych jej członków. Dla francuskiego socjologa ważna jest nie tyle liczebność tych grup, a jakość poszczególnych jednostek[35]. Oczywiście poprzez jakość rozumie on pozycje zajmowane przez poszczególnych członków w społeczeństwie. Zastosowanie znajduje tutaj zasada: „nieważne, co wiesz, ważne, kogo znasz"[36].

W świetle powyższych ustaleń wydawać by się mogło, iż w celu zachowania wysokiej jakości potencjału członków danej grupy powinno się ograniczać do niej dostęp poprzez jej całkowite bądź częściowe zamknięcie. Jednak zdaniem Bourdieu zamknięcie grupy jest dla niej hamulcem rozwojowym, gdyż nieustannie powinno się pracować nad nowymi powiązaniami. Taka praca oczywiście wymaga czasu i również bardzo często kapitału ekonomicznego,

---

[32] *Ibidem*, s. 105.

[33] A. Lis, A. Szerenos, *Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu w badaniach klastrów przemysłowych*, „Studia Regionalne i Lokalne" 2009, nr 2(36), s. 34.

[34] E. Wnuk-Lipiński, *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 149.

[35] P. Bourdieu, *Oekonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* [w:] *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt / Sonderband 2*, red. R. Kreckel, Goettingen 1983, s. 191.

[36] K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, „Studia Ekonomiczne" 2011, nr 1(LXVIII), s. 72.

jednak im większy wysiłek włożony w pracę nad akumulacją kapitału społecznego, tym on sam intensywniej rośnie[37]. Podczas opisywania roli akumulacji kapitału społecznego w grupie uwidacznia się u Bourdieu jego krytyczne podejście do zagadnienia. Socjolog wskazuje tutaj na reprodukcję nierówności społecznych, podając przykład, w którym osoby rodzące się w klasie niższej nie będą w stanie w sposób tak efektywny pomnażać posiadany przez siebie kapitał społeczny jak przedstawiciele klasy wyższej[38].

Można stwierdzić, iż kapitał społeczny dla Bourdieu jest wypadkową wielonurtowego procesu, produktem świadomych bądź nieświadomych inwestycji w relacje, podejmowanych przez poszczególnych członków grupy. Nie powstaje on samoistnie, dlatego też tylko od poszczególnych jednostek będzie zależała jego ostateczna akumulacja, zwłaszcza gdy rozpatrujemy go w długim okresie[39].

Znamienne w poglądach Bourdieu było akcentowanie nierówności występujących w społeczeństwie. Jego zdaniem urodzenie się w rodzinie, która ma lepszą pozycję społeczno-ekonomiczną, dawało już na starcie znaczącą przewagę w postaci wsparcia i ochrony indywidualnej kariery, z wykorzystaniem kapitału rodziców, krewnych bądź znajomych[40].

W latach 90. XX w. w związku z zachodzącymi perturbacjami w wielu gospodarkach świata nastąpił wzrost popularności poglądów prezentowanych przez Jamesa Colemana. Miało to związek z tym, iż ten amerykański socjolog połączył kapitał społeczny z rozwojem determinowanym przemianami demokratycznymi[41].

Teoretyczne ujęcie kapitału społecznego według Colemana jest konsensusem dwóch koncepcji. Pierwsza opiera się na analizowanych z punku widzenia socjologicznego relacjach społecznych, w ramach których jednostka jest postrzegana jako produkt socjalizacji społecznej. Druga zaś, w myśl poglądów neoliberalnych ekonomistów, postrzega jednostkę jako podmiot dążący do uzyskania maksymalnych korzyści i zorientowany na własny interes. Celem, który przyświecał Colemanowi podczas opracowywania głównych zrębów teoretycznych kapitału społecznego, było połączenie tych dwóch perspektyw[42]. Zaznaczmy, iż

---

[37] M. Adamczyk, *Wprowadzenie do teorii kapitału społecznego*, Wyd. KUL, Lublin 2013, s. 18.

[38] P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 30.

[39] I. Winter, *Towards a Theorised Understanding of Family Life and Social Capital*, „Working Paper Australian Institute of Family Studies" 2000, no. 21, s. 2.

[40] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 89–93.

[41] Za: C. Trigilia, *Social Capital and Local Development*, „European Journal of Social Theory" 2001, no. 4(4), s. 3.

[42] Za: A. Franzen, S. Pointner, *Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen*, „Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie" 2007, Sonderheft 47, s. 70–71.

jednym z kluczowym założeń amerykańskiego socjologa było koncentrowanie się na wzajemnych powiązaniach pomiędzy rozwojem kapitału ludzkiego oraz kapitału społecznego. Jako przykład akumulacji kapitału ludzkiego z wykorzystaniem kapitału społecznego autor ten wskazał postawę rodziców pomagających swoim dzieciom w odrabianiu pracy domowej[43]. W rozważaniach Colemana nad koncepcją kapitału społecznego często możemy spotkać się z terminem „struktura społeczna". Według niego tworzą ją racjonalnie działający aktorzy, stanowiący produkt procesu socjalizacji, podejmujący różnego rodzaju inicjatywy w oparciu o obowiązujące normy[44].

W swojej definicji kapitału społecznego Coleman tę niematerialną formę kapitału określa jako cechę struktury społecznej, której zadaniem jest wspieranie inicjatyw podejmowanych przez poszczególne podmioty w ramach danej struktury[45]. Inaczej mówiąc, kapitał społeczny można zdefiniować jako zdolność członków danej społeczności do współdziałania na rzecz realizacji wspólnych celów i osiągania zbiorowych korzyści, opartą na zaufaniu, normach wzajemności oraz gęstości sieci społecznych. Źródłem kapitału społecznego są interakcje, które budują sieci oraz powiązania między jednostkami w społeczności, a tak wytworzone więzi są oparte na „zdrowych fundamentach współdziałania"[46].

Poddając dalszej analizie poglądy Colemana, należy zwrócić uwagę, iż kapitał społeczny to nie tylko korzyści, ale również wzajemne zobowiązania oparte na wspólnych normach i określonych sankcjach, uzupełnione przepływem informacji, czyli wszystko to, co jest niezbędne do interakcji, w wyniku której powstanie jakieś wspólne dobro[47]. Szczególne znaczenie w tym przypadku odgrywają wartości, normy oraz zdolność członków danej zbiorowości do traktowania dobra społecznego jako dobra nadrzędnego nad prywatnymi celami[48].

Zdaniem Colemana niezwykle ważną rolę w tworzeniu kapitału społecznego odgrywa rodzina, szczególnie na pierwszym etapie życia dziecka. Zwrócił on również uwagę na to, iż pochodzenie społeczne jest jednym z kluczowych czynników wpływających na szeroko pojęty sukces edukacyjny. Ma

---

[43] M. Goudard, M. Lubrano, *Human Capital, Social Capital and Scientific Research in Europe: An Application of Linear Hierarchical Models*, „The Manchester School" 2013, vol. 81, no. 6, s. 886.

[44] J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology" 1988, vol. 94, suplement, s. 95.

[45] *Ibidem*, s. 98.

[46] Za: M. Adamczyk, *Wprowadzenie do teorii…*, s. 18.

[47] B. Balcerzak-Paradowska, *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 95–99.

[48] J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 306.

to związek z występowaniem adekwatnego do możliwości poziomu aspiracji edukacyjnych, przejawiających się wyborem szkoły oraz poziomu edukacji. Aspiracje, o których mowa, bardzo często są wypadkową oczekiwań pokładanych przez rodzinę, możliwości finansowych czy predyspozycji jednostki. Jednak to właśnie w działaniach rodziny można odnaleźć genezę postawy jednostki wobec wykształcenia czy jej systemu wartości[49].

Dokonując analizy koncepcji kapitału społecznego Colemana, nie można nie wziąć pod uwagę jego zainteresowania kapitałem ludzkim oraz fizycznym. Uwzględnienie tych form kapitału zdaniem amerykańskiego socjologa leży u podstaw badania rozwoju kapitału społecznego. Kapitał fizyczny w tym ujęciu oznaczał narzędzia, maszyny oraz środki finansowe służące do produkcji. Kapitał ludzki był definiowany jako ogół kwalifikacji oraz umiejętności, jakie jednostka wnosi w ramach prowadzonych przez siebie działań[50].

Zdaniem Colemana pomiędzy kapitałem ludzkim a społecznym zachodzi istotna zależność. Wykorzystywany w sposób efektywny kapitał ludzki wpływa na wzrost poziomu kapitału społecznego, a to w korelacji z innymi formami kapitału stanowi podstawę do realizacji działań o charakterze społecznym bądź ekonomicznym. Autor ten ustalił istotną zależność, zgodnie z którą dopiero połączenie kapitału finansowego posiadanego przez rodzinę z kapitałem ludzkim, który w tym wypadku odnosił się do wykształcenia rodziców, oraz kapitałem społecznym, określonym jako poziom więzi w tej grupie, pozwala na efektywną akumulację oraz użytkowanie wszystkich wyżej wymienionych form kapitału[51].

W ujęciu Colemana kapitał społeczny stanowi dobro publiczne, ponieważ mogą z niego korzystać nie tylko członkowie danej struktury społecznej, lecz także jednostki znajdujące się poza jej bezpośrednimi granicami, o ile są w stanie doświadczyć jego pozytywnych efektów[52]. Jednocześnie Coleman podkreślał, że jednostki generujące kapitał społeczny mogą wykorzystywać go jedynie w ograniczonym zakresie, co odróżnia tę formę kapitału od innych zasobów o charakterze prywatnym. Kapitał społeczny, stanowiący przedmiot działań zbiorowych, jest tworzony w sytuacji, gdy jednostki wchodzą ze sobą w interakcje, jednak aby podczas tych działań doszło do jego wytworzenia, niezbędne jest zaistnienie trzech elementów[53]:

a) zamknięcie sieci relacji społecznych;
b) stabilna struktura społeczna;
c) kod normatywny (zestaw norm, które sprawiają, że jednostka zdecyduję się działać altruistycznie).

---

[49] Za: J. Bartkowski, *Kapitał społeczny…*, s. 77.

[50] J.S. Coleman, *Social Capital…*, s. 100.

[51] *Ibidem*, s. 95–120.

[52] *Ibidem*, s. 118.

[53] J.S. Coleman, *Foundations…*, s. 318–321.

Normy społeczne są zdaniem Colemana „treścią" kapitału społecznego, gdyż umożliwiają też projektowanie mechanizmu kontroli, którego zadaniem jest przeciwdziałanie skutkom ubocznym powstającym podczas transakcji między jednostkami[54].

Kolejnym, bardzo często podkreślanym przez Colemana aspektem kapitału społecznego jest jego zanikanie. Socjolog podkreślał w swoich analizach, iż kapitał społeczny, podobnie jak inne formy kapitału, musi być odnawiany oraz umacniany, w przeciwnym razie ulegnie zużyciu. Jako podstawowy powód zanikania kapitału społecznego podał pogłębiający się indywidualizm oraz samowystarczalność jednostek, wskazując, iż coraz bardziej niezależni od siebie członkowie społeczności wzmacniają postępującą degenerację kapitału społecznego[55].

Zaprezentowana przez Colemana koncepcja kapitału społecznego dobitnie akcentuje zależność zachodzącą między kapitałem społecznym a kapitałem ludzkim. Socjolog ten podkreślał w swoich rozważaniach, iż akumulacja oraz właściwe korzystanie z potencjału wynikającego z posiadania odpowiednich zasobów kapitału ludzkiego wpływa pozytywnie na rozwój kapitału społecznego. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na akumulację kapitału społecznego jest występowanie innych form kapitału w danej grupie społecznej, które łącznie prowadzą do kompleksowego rozwoju danej grupy. Wzrost zachodzący na różnych płaszczyznach życia społeczno-gospodarczego wpływa korzystnie na aktywizację społeczeństwa, co w przyszłości może przełożyć się na osiągnięcie zakładanego poziomu dobrobytu. Jednak aby do tego doszło, celem głównym członków danej społeczności musi być praca na rzecz wspólnoty z pominięciem swoich indywidualnych aspiracji, gdyż tylko w taki sposób dobrobyt może być udziałem całej struktury społecznej. W związku z tym zdaniem Colemana różne formy kapitału – fizyczny, ludzki, społeczny – muszą wchodzić ze sobą w interakcje na rzecz osiągnięcia wspólnego celu, którym jest rozwój utożsamiany przez społeczeństwo z dobrobytem.

Kolejnym badaczem, którego dorobek znacząco przyczynił się do upowszechnienia pojęcia „kapitał społeczny", był amerykański politolog Robert Putnam. To jego zasługą było rozpowszechnienie wśród szerszego kręgu odbiorców koncepcji omawianej formy kapitału, gdyż jego prace miały duży wpływ na powstanie w 1996 r. The World Bank Social Capital Initiative[56]. Powołanie tej specjalnej grupy zajmującej się wykorzystywaniem teorii

[54] Za: M. Adamczyk, *Wprowadzenie do teorii…*, s. 33.

[55] Za: B. Kuchmacz, *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju lokalnego*, CeDeWu, Warszawa 2016, s. 74.

[56] Ch. Grootaert, T. van Bastelaer, *Understanding and Measuring Social Capital: A Synthesis of Findings and Recommendations from the Social Capital Initiative*, „Social Capital Initiative Working Paper" The World Bank 2001, no. 24, s. 1.

kapitału społecznego w sposób praktyczny w badaniach nad problemami rozwoju krajów Trzeciego Świata wpłynęło na nagły wzrost zainteresowania tą tematyką.

Putnam poprzez swoje badania próbował znaleźć przyczynę różnic w funkcjonowaniu instytucji demokratycznych w różnych społecznościach. Odpowiedzi na nurtujące go kwestie podjął się w jednej ze swoich najbardziej znanych publikacji, wydanej w 1993 r. i zatytułowanej *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. To właśnie w tej monografii, traktującej o społeczeństwie obywatelskim we Włoszech, Putnam po raz pierwszy użył pojęcia „kapitał społeczny", a praca ta stała się najczęściej cytowaną publikacją lat 90. XX w. w naukach społecznych[57]. Mimo niewątpliwego wpływu na rozwój badań w tym obszarze dzieło to stało się również przedmiotem krytyki, gdyż Putnam przedstawiał kapitał społeczny jako panaceum na wszystkie problemy społeczne, absolutnie zapominając o jego negatywnych aspektach[58]. Kolejną publikacją, w której autor rozwijał koncepcję kapitału społecznego, była praca pt. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* ukazująca problem spadku poziomu kapitału społecznego posiadanego przez amerykańskie społeczeństwo[59].

Putnam inspiracje do rozwijania swojej koncepcji kapitału społecznego zaczerpnął z prac Colemana, jednak w jego publikacjach wyraźnie widać próbę połączenia teorii racjonalnego wyboru z teorią kultury[60]. W ujęciu Putnama kapitał społeczny stanowi synergiczne połączenie trzech kluczowych komponentów: zaufania interpersonalnego, które sprzyja pogłębianiu relacji społecznych; normy wzajemności, zwiększającej efektywność i trwałość interakcji społecznych; oraz sieci obywatelskich, pełniących funkcję strukturalnej platformy umożliwiającej zarówno generowanie zaufania, jak i wzmacnianie więzi społecznych[61].

Analizując prace Putnama, w tym przytoczoną powyżej definicję, Jerzy Bartkowski stwierdza, iż publikacje amerykańskiego politologa mają bardzo nowatorski charakter, a na poparcie tej tezy przywołuje następujące aspekty jego koncepcji kapitału społecznego[62]:

a) wykazanie relacji między etyką a gospodarką, podkreślającej rozwój prodemokratyczny w opozycji do spojrzenia wyłącznie ekonomicznego;

---

[57] Za: C. Trutkowski, S. Mendes, *Kapitał społeczny…*, s. 59.

[58] Za: M. Adamczyk, *Wprowadzenie do teorii…*, s. 34.

[59] R. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.

[60] K. Kern, *Sozialkapital. Netzwerke und Demokratie* [w:] *Zivilgesellschaft und Sozialkapital*, Wiesbaden 2004, s. 112–113.

[61] R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków 1995, s. 258.

[62] J. Bartkowski, *Kapitał społeczny…*, s. 64.

b) podkreślenie roli zaufania, wspólnoty norm oraz sieci powiązań,
c) wielopoziomowy rozwój współdziałania, ze szczególnym naciskiem na kontakty, wzmacnianie kontaktów pionowych;
d) wymierny wpływ czynników społecznych w rozwoju kapitału społecznego, których działania wynikają z wcześniejszych doświadczeń zaangażowanych grup.

Na dorobek Putnama w sposób szczególny powołuje się Piotr Sztompka, który kładzie nacisk na zaufanie jako fundamentalny składnik kapitału społecznego. Jego zdaniem to właśnie ten element stanowi kluczowy aspekt w interpretacji omawianego zjawiska proponowanej przez amerykańskiego politologa[63]. Z tym że Putnam, wspominając o zaufaniu, traktuje je jako swoisty „klimat do współpracy", który ma umożliwiać stworzenie warunków ułatwiających podejmowanie współdziałania[64].

W związku z analizą definicji kapitału społecznego Putnama na uwagę zasługuje również inny, nie mniej ważny aspekt. Składnikiem kapitału społecznego jest współdziałanie w ramach istniejących sieci społecznych. W myśl poglądów Putnama najważniejsza dla właściwego działania sieci jest intensywność podejmowanych kontaktów, gdyż większa ich częstotliwość wpływa na wyższą jakość interakcji oraz głębsze powiązania wewnątrz sieci. Silniejsze powiązania występujące w sieciach sprawiają, iż przestrzeń społeczna jest bardziej efektywnie wykorzystywana, a obywatelskie zaangażowanie zwiększa się w obawie przed pojawieniem się kosztów wyłamania się z transakcji[65]. Putnam za szczególnie istotną uważa współpracę międzyludzką i stwierdza, że współdziałanie oraz zaufanie są od siebie zależne, a im częściej współdziałamy z innymi, tym bardziej jesteśmy skłonni im zaufać, i *vice versa*[66].

Kapitał społeczny zdaniem Putnam wymaga przewartościowania spojrzenia na rolę różnych form kapitału, gdyż istotą omawianej niematerialnej formy kapitału jest to, iż nie można jej łączyć tylko z posiadaniem ziemi czy określonych maszyn, a ogromne znaczenie w jej kreacji ma kapitał ludzki[67].

Kolejnym ważny aspektem rozważań nad kapitałem społecznym w ujęciu Putmana było wskazanie przez niego na interesującą rolę samoorganizacji się poszczególnych społeczności w kontekście ich historycznych doświadczeń związanych z budowaniem różnego rodzaju form życia społecznego. Wykazał on powiązanie między większym poziomem aktywności poszczególnych spo-

---

[63] P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007, s. 50.

[64] Za: M. Theiss, *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 16.

[65] R. Putnam, *Demokracja w działaniu*…, s. 269.

[66] R. Putnam, *Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America*, „Political Science and Politics" 1995, vol. 28, no. 4, s. 665.

[67] P.A. Samuelson, W.D. Nordhaus, *Ekonomia*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 34.

łeczności a tradycyjnymi działaniami obywatelskimi podejmowanymi w ich obrębie[68]. Wnioski, o których mowa, wyciągnął na podstawie przywołanych już wcześniej badań prowadzonych we Włoszech, gdzie dokonał wyraźnego podziału na kwitnącą Północ i zacofane Południe, co przejawiało się zarówno w aspektach gospodarczych, politycznych, jak i społecznych[69].

Naświetlając koncepcję Putmana, należy również pamiętać o dokonanym przez niego podziale kapitału społecznego na dwa wymiary: kapitał spajający (*bonding*) i kapitał pomostowy (*bridging*). W sposób bardzo czytelny rozróżnienia tych typów kapitału społecznego podjęła się Danuta Miłaszewicz. Stwierdziła ona, w korespondencji do rozważań Putnama, iż kapitał spajający wiąże ludzi, między którymi jest już pewien poziom zaufania wynikający z ich wzajemnych relacji; grupy te często mają charakter ekskluzywny, w związku z czym mogą wykluczać inne jednostki. Odmiennie należy traktować kapitał pomostowy, który może być dostępny dla każdej jednostki. Charakteryzuje się on tym, że ma możliwość łączenia ze sobą osób, które wcześniej się nie znały, posiadały różne charakterystyki społeczno-demograficzne oraz pochodziły z różnych środowisk. Pomostowy kapitał społeczny przyczynia się w tym przypadku do aktywizowania i mobilizowania jednostek do międzygrupowej współpracy[70]. Elżbieta Jędrych zauważa dodatkowo, iż pomostowy kapitał społeczny wpływa na wzmocnienie poczucia tolerancji oraz otwartości w relacjach z innymi[71]. Autorka ta, podając społeczność lokalną jako przykład struktury opartej na tym wymiarze omawianego kapitału, podkreśla jego rolę w ponadgrupowej socjalizacji. W sposób bardzo interesujący do wyżej zasygnalizowanych wymiarów kapitału odniósł się także amerykański socjolog Xavier de Souza Briggs, stwierdzając, iż spajający wymiar kapitału społecznego można uznać za pewnego rodzaju socjologiczny „superklej", zaś kapitał społeczny w ujęciu łączącym ma za zadanie zapewnić socjologiczne „smarowidło"[72].

Kolejnym wybitnym teoretykiem, który w swojej pracy naukowej zajmował się problematyką kapitału społecznego, jest amerykański politolog Francis Fukuyama. Zainteresowanie kapitałem społecznym w jego przypadku wynikało z analizy determinantów sukcesu gospodarczego państw Azji Południowo-Wschodniej. Autor ten postulował, iż jednym z kluczo-

---

[68] R. Putnam, *Demokracja w działaniu*…, s. 184–250.

[69] P. Sztompka, *Kapitał społeczny*…, s. 291.

[70] D. Miłaszewicz, *Pomostowy kapitał społeczny polskich i hiszpańskich studentów*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2015, nr 236, s. 98–99.

[71] E. Jędrych, *Kapitał społeczny*…, s. 75.

[72] X. de Souza Briggs, *Doing Democracy Up-Close: Culture, Power, and Communication in Community Building*, „Journal of Planning Education and Research" 1998, no. 18, s. 8.

wych czynników sprzyjających dynamicznemu rozwojowi gospodarczemu w tym regionie były tzw. wartości kolektywistyczne, głęboko zakorzenione w tamtejszych strukturach społeczno-kulturowych i pozostające w wyraźnej opozycji do zindywidualizowanych modeli funkcjonowania społeczeństw zachodnich[73]. W publikacji pt. *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, poświęconej analizie roli zaufania w życiu społecznym i gospodarczym, Fukuyama sformułował tezę, zgodnie z którą poziom dobrobytu państwa oraz jego zdolność do konkurowania na arenie międzynarodowej są bezpośrednio związane z poziomem zaufania społecznego występującego w obrębie danego społeczeństwa[74]. Najbardziej syntetyczne i zarazem kompleksowe ujęcie definicyjne kapitału społecznego w jego dorobku odnaleźć można w pracy *Kapitał społeczny, społeczeństwo obywatelskie i rozwój*. Amerykański politolog definiuje w niej kapitał społeczny jako „zbiór nieformalnych norm, które promują (ułatwiają) współpracę w ramach danej zbiorowości, niezależnie od jej skali"[75]. W związku z tym proces akumulacji kapitału społecznego pozostaje ściśle powiązany z obecnością norm i zasad sprzyjających pogłębianiu współpracy społecznej. Normy te powinny być zakorzenione w trwałych wartościach kulturowych, takich jak rzetelne wywiązywanie się z obowiązków, dochowywanie zobowiązań, uczciwość oraz zasada wzajemności, które odgrywają kluczową rolę w utrwalaniu zaufania i wspólnotowego działania[76].

Kolejnym ważnym elementem w teorii kapitału społecznego w ujęciu Fukuyamy jest koncepcja „promienia zaufania". Do grup cechujących się dużymi zasobami kapitału społecznego należy określony krąg osób, które charakteryzują normy wymienione powyżej. Krąg ten ma swój określony „promień zaufania", którego długość jest zależna od tego, czy kapitał społeczny danej grupy wytwarza pozytywny efekt zewnętrzny, przykładowo jak w przypadku wspólnot religijnych. Wówczas promień ten może być większy niż sama grupa. Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia np. w przypadku dużych korporacji, gdzie promień zaufania może być mniejszy niż sama grupa. Dzieje się tak w związku z zacieśnieniem relacji pomiędzy np. kierownictwem bądź inną określoną grupą wewnątrz organizacji[77].

Kontynuując myśl Fukuyamy, należałoby się odnieść do jego praktycznego spojrzenia na kapitał społeczny. Zdaniem tego autora użyteczność i efektowność tej formy kapitału przyczyniają się do rozwoju gospodarczego i pogłębiania procesów demokratyzacji. W ocenie Fukuyamy szczególną rolę do odegrania kapitał społeczny będzie miał w wyjściu z kryzysu wartości

[73] P. Sztompka, *Kapitał społeczny…*, s. 292.

[74] F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1997, s. 38.

[75] F. Fukuyama, *Social Capital, Civil Society and Development*, „Third World Quarterly" 2001, vol. 22, no. 1, s. 7.

[76] M. Klimowicz, W. Bokajło, *Kapitał społeczny…*, s. 101.

[77] F. Fukuyama, *Social Capital and Civil Society*, IMF Working Paper 2000, nr 00/74, s. 4.

wynikającego z rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Badacz stawia nawet tezę, według której wraz z rozwojem technologicznym jednym z kluczowych filarów gospodarki opartej na wiedzy stanie się współpraca bazująca na nieformalnych normach i wartościach[78].

Z przedstawionej analizy teorii kapitału społecznego można wyprowadzić wniosek, że ma on zdecydowanie pozytywny wydźwięk, jednak trzeba też pamiętać o jego negatywnych aspektach. Do mniej pożądanych konsekwencji występowania kapitału społecznego odnosi się kubańsko-amerykański socjolog Alejandro Portes. Autor ten proponuje pojęcie „negatywny kapitał społeczny"[79], definiując je poprzez przytoczenie przykładów niekorzystnego oddziaływania tej formy kapitału. Po pierwsze, w ślad za Rogerem Waldingerem podkreśla rolę wykluczenia jednostek, które nie są członkami danej grupy i mają utrudniony dostęp do stanowisk czy pozycji służbowych kontrolowanych przez określone grupy społeczne[80]. Po drugie, wskazuje, że negatywny aspekt kapitału dotyczy ograniczonej możliwości działania podmiotów umiejscowionych w określonej społeczności, a wynika to z wzajemnych zobowiązań, określonych cech kulturowych czy tradycji danej grupy[81]. Po trzecie, uczestnictwo w społeczności lub w grupie z konieczności stwarza potrzebę konformizmu. Sytuacja ta jest związana z życiem w niewielkich społecznościach wiejskich bądź miejskich, gdzie poszczególne jednostki będące sąsiadami są również często kuzynami oraz współpracownikami. Takie wielopoziomowe relacje sprawiają, iż ograniczona zostaje wolność osobista poszczególnych jednostek, co jest podyktowane dodatkową presją z wewnątrz. Sytuacja ta wpływa na trend odpływu młodych osób do większych miast w celu poszukiwania szans samorozwoju oraz większej swobody[82]. Ostatnim przykładem negatywnego kapitału społecznego jest wywieranie przez grupę presji na zaniżenie ambicji i standardów społecznych. W szczególności grupy społeczne funkcjonujące w opozycji do grup dominujących mają tendencję do utrudniania swoim członkom awansu[83].

Również polscy naukowcy, Bartosz Czepil oraz Maciej Filipowicz, w swojej krytyce kapitału społecznego twierdzą, iż nie jest on w pełni eksploatowanym narzędziem w analizie socjologicznej[84]. W sposób negatywny odnoszą się oni

---

[78] Za: M. Klimowicz, W. Bokajło, *Kapitał społeczny*…, s. 50.

[79] A. Portes, *Social Capital*…, s. 15.

[80] R. Waldinger, *The 'other side' of embeddedness: A case-study of the interplay of economy and ethnicity*, „Ethnic and Racial Studies" 1995, no. 18(3), s. 555–580.

[81] A. Portes, *Social Capital*…, s. 16.

[82] *Ibidem*.

[83] Cyt. za: K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Academica, Warszawa 2011, s. 27.

[84] B. Czepil, M. Filipowicz, *Płynąc pod prąd, czyli krytyka kapitału społecznego* [w:] *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, A. Śliz, Wyd. UO, Tychy–Opole 2006, s. 74.

do wykorzystywania kapitału społecznego w ocenie wyłącznie działań prospołecznych, przy jednoczesnym pomijaniu tych, które mają antyspołeczny bądź nawet patologiczny charakter.

Na inną konsekwencję występowania kapitału społecznego zwróciła uwagę Elżbieta Jędrych, wskazując, iż gdy jest go w „nadmiarze", może stać się szkodliwy dla członków danej grupy poprzez jej hermetyzowanie. Autorka ta ocenia, iż więzi, które umożliwiają współpracę wewnątrz grupy, mogą stać się powodem zamknięcia się tej grupy na osoby, które mogłyby do niej dołączyć spoza niej[85].

Podsumowując analizę teoretyczną kapitału społecznego przedstawioną w niniejszym rozdziale, można stwierdzić, iż cechuje się on dość znaczną różnorodnością pojęciową. Jednocześnie prezentowane spojrzenia uzupełniają się wzajemnie, w związku z czym możemy uzyskać pełniejszy obraz zagadnienia. Różnice w definiowaniu kapitału społecznego wynikają w głównej mierze z trudności w jego uchwyceniu i badaniu, gdyż brakuje precyzyjnych wskaźników, które mogłyby go w sposób pełny opisać. Kapitał społeczny zawsze poddawany jest analizie w jakimś szerszym ujęciu, z wykorzystaniem mierników, na podstawie których można wykazać jego występowanie bądź rozwój. Dlatego też w niniejszej publikacji podczas badań nad kapitałem społecznym studentów wykorzystane zostały wskaźniki mówiące o ich postawie w kontekście zaufania bądź zaangażowania społecznego. Postawa w tym wypadku rozumiana będzie jako predyspozycja jednostki do oceny określonego przedmiotu czy zjawiska poprzez przypisanie mu określonych własności[86]. Takie podejście do kapitału społecznego studentów pozwoli na uchwycenie go jako czynnika wpływającego na rozwój społeczno-gospodarczy. Rozwój ten, a właściwie powody jego zróżnicowania, jest jednym z najważniejszych determinantów prowadzenia badań nad kapitałem społecznym, na co szczególną uwagę, jak już wspomniano wcześniej, zwrócił Bank Światowy.

Kapitał społeczny jawi się jako ciekawy i ważny temat badawczy, szczególnie w kontekście rozwoju społecznego, gdzie obok czynników ekonomicznych istotne są również aspekty, które nie w pełni można zmierzyć, jak np. ogół norm społecznych, wzajemne relacje czy zaufanie. Takie szersze spojrzenie na rozwój społeczny umożliwia zidentyfikowanie czynników, dzięki którym można odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dany region rozwija się szybciej niż inny. Ważne w tych rozważaniach jest wykazanie wzajemnych interakcji między kapitałem społecznym a kapitałem ludzkim zgodnie z teorią proponowaną

[85] E. Jędrych, J. Berniak-Woźny, *Kształtowanie kapitału społecznego organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 33.

[86] M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976, s. 12.

przez Jamesa Colemana. Ujęcie niematerialnej formy kapitału społecznego zaproponowane przez niego wydaje się najbardziej kompleksowe i adekwatne w kontekście badań empirycznych prowadzonych w niniejszej publikacji. W związku z tym w części badawczej pracy autor świadomie odwoływał się do koncepcji tego socjologa, wykorzystując jego dorobek zarówno na etapie projektowania i realizacji analiz empirycznych, jak i przy formułowaniu wniosków.

1.2. Kapitał ludzki – ogólna charakterystyka

Kapitał ludzki jest terminem, z którym właściwie spotykamy się codziennie, zwłaszcza gdy rozmawiamy o kompetencjach w kontekście funkcjonowania nowoczesnej gospodarki. Sformułowanie to jest właściwie przetłumaczonym w sposób dosłowny z języka angielskiego zwrotem *human capital*, przez który należy rozumieć wartość kwalifikacji ludzkich[87]. W związku z tym wydawać by się mogło, iż termin ten ma stosunkowo młody rodowód, związany z dynamicznym rozwojem gospodarczym zainicjowanym w ciągu ostatnich 50 lat. Nic bardziej mylnego, gdyż nie jest on „odkryciem" doby gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Geneza tego terminu sięga połowy XVII w., gdy angielski ekonomista William Petty (1623–1687) dostrzegł znaczenie człowieka jako jednego z czynników realizacji celów ekonomicznych. W swoich rozważaniach autor ten podkreślał wagę kapitału tkwiącego w czynniku, jakim była praca. Kapitał, który obejmował kunszt i kwalifikacje zawodowe przypisane danemu człowiekowi, był przez Petty'ego wymieniany na równi z takimi czynnikami wpływającymi na rozwój bogactwa narodowego, jak ziemia, środki trwałe i materiały oraz praca. W jego mniemaniu kwalifikacje ludzkie nie były jednym z podstawowych czynników, jak np. ziemia i praca, ale to one sprawiały, iż praca stawała się bardziej efektywna[88].

Kolejnym wybitnym ekonomistą, który zwrócił uwagę na to, iż nabywaną przez obywateli danego kraju wiedzę i doświadczenie można traktować jako jego kapitał, był Adam Smith. Filozof ten w swoim klasycznym dziele z 1776 r. (wydanym w Polsce w 1954 r.) pt. *Badania nad natura i przyczyną bogactwa narodów* umieścił następujący opis: „Na kapitał trwały, którego cechą jest przynoszenie dochodu lub zysku bez obrotu, tzn. bez zmiany właściciela, składają się cztery główne pozycje, w tym pożyteczne umiejętności nabyte przez społe-

[87] T. Michalczyk, S. Musioł, *Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej* [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiaczonek, T. Nawrocki, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 61.

[88] Za: S.R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 31–33.

czeństwo"[89]. W podobny sposób swoje myśli formułował niemiecki ekonomista Johann Heinrich von Thuenen, który uważał, iż utożsamianie człowieka z niematerialną formą kapitału w żadnym względzie nie uwłacza jego godności[90]. Słuszne skądinąd tezy postawione przez wymienionych autorów nie zostały niestety ujęte w sposób formalny, a co za tym idzie – nie stworzyły spójnej teorii. W związku z tym popularność terminu „kapitał ludzki" przez lata była w zasadzie ograniczona do kręgu ekonomistów zajmujących się ekonomią klasyczną, którzy bardzo często odwoływali się do poglądów Smitha. Na wspomnienie zasługuje także inny z wielkich klasyków, a mianowicie angielski ekonomista David Ricardo, który uważał, że „w krajach, w których ciemnota, lenistwo, i barbarzyństwo mieszkańców sprowadzają na nich klęski nędzy i głodu […] należy dać im tylko lepszy rząd i więcej oświaty, a niezawodnie nastąpi tam wzrost kapitału szybszy od przyrostu ludności"[91]. Wśród bardziej znamienitych autorów czerpiących z myśli Smitha należałoby jeszcze wspomnieć takich ekonomistów, jak: Jean-Baptiste Say czy John Stuart Mill, których rozważania na temat kapitału ludzkiego są bardzo interesujące, ale na potrzeby niniejszej pracy odwoływanie się do nich nie jest konieczne.

Jak możemy zauważyć, fundamenty teorii kapitału ludzkiego były rozwijane przez różnych myślicieli na przestrzeni ponad dwóch wieków. Natomiast pierwsze szersze ujęcie problematyki kapitału ludzkiego sformułowane zostało dopiero w latach 60. XX w. wraz z ukazaniem się publikacji takich autorów, jak Theodore William Schultz, Gary S. Becker oraz Jacob Mincer. Wymienieni badacze wprowadzili na stałe do nauk ekonomicznych kapitał ludzki jako czynnik produkcji, odwołując się do teorii kapitału opracowanej przez Irvinga Fishera, według którego wszystkie zasoby wykorzystywane przez organizację (firmę) mogą być traktowane jako kapitał[92].

1.2.1. Wybrane koncepcje teoretyczne kapitału ludzkiego

Jednym z pionierów problematyki kapitału ludzkiego był amerykański ekonomista Theodore William Schultz. Jego klasyczna praca pt. *Investment in Human Capital* ukazała się w 1961 r. To właśnie w tym opracowaniu ów autor

[89] A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. 1, PWN, Warszawa 1954, s. 345.

[90] K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007, s. 19.

[91] Za: W. Miś, *Kapitał ludzki w gospodarce rynkowej. Podstawy koncepcji kapitału ludzkiego w historii myśli ekonomicznej*, Wyd. WSZiP im. Heleny Chodorkowskiej w Warszawie, Warszawa 2007, s. 17.

[92] A. Wieczorek-Szymańska, *Koncepcja kapitału ludzkiego w teorii ekonomii – przegląd wybranych podejść*, „Studia i Prace WNEiZ US" 2010, nr 17, s. 163.

podejmuje się próby usystematyzowania teorii kapitału ludzkiego w oparciu o ustalenia Jacoba Mincera oraz Gary'ego S. Beckera[93]. Według Schultza kapitałem ludzkim była wiedza oraz umiejętności ludzi. Zadaniem jednostki jest świadome inwestowanie w siebie w celu poprawy osiąganych wyników ekonomicznych, a co za tym idzie – własnego dobrobytu[94]. W swoich rozważaniach podkreślał on, iż nie traktowano dotąd ludzi jak kapitału głównie przez względy moralne, gdyż porównywanie ich do maszyn w czasach, gdy pamiętano jeszcze okres niewolnictwa, byłoby niepoprawne. Uważał on również, iż dużą część konsumpcji powinno się uznawać za inwestowanie w kapitał ludzki, szczególnie w odniesieniu do wydatków na zdrowie czy edukację. Zdaniem tego ekonomisty to inwestycje w kapitał ludzki pełnią kluczową rolę we wzroście zarobków w przeliczeniu na osobę[95].

Kolejnym z ekonomistów, któremu przypisuje się olbrzymi wkład w rozwój kapitału ludzkiego, był Becker, który w 1962 r. opublikował na łamach amerykańskiego czasopisma „Journal of Political Economy" artykuł pt. *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*[96]. Publikacja ta stała się następnie pierwszym rozdziałem monografii Beckera wydanej w całości w 1964 r. pt. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*[97]. W swoim dziele Becker zaprezentował teorię kapitału ludzkiego, za pomocą której chciał wyjaśnić takie zjawiska, jak: ujemna korelacja poziomu umiejętności oraz stopy bezrobocia, częstsze zmiany pracy przez młodych pracowników, hamowanie wzrostu wynagrodzenia wraz z wiekiem pracownika. Autor ten traktował inwestycje w kapitał ludzki jako alokację zasobów mających wpływ na przyszłe dochody. Do tych inwestycji zaliczył m.in.[98]:

a) wydatki związane z ochroną zdrowia, która miała wpłynąć na większy poziom zdrowotności oraz zwiększoną długość życia;
b) wydatki na system edukacyjny;
c) wydatki związane z przyuczaniem do zawodu oraz praktykami w przedsiębiorstwach;
d) wydatki związane ze wsparciem mobilności siły roboczej w celu zaklimatyzowania się w nowych warunkach pracy;

---

[93] Za: M. Markowska, *Kapitał ludzki a poziom rozwoju regionów UE – ujęcie dynamiczne* [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce opartej na wiedzy*, red. E. Skrzypek, A. Sokół, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009, s. 15–16.

[94] Za: A. Giegiel, A. Wildowicz, *Human Capital and International Competitiveness of OECD Countries* [w:] *Quality of Labour Resources*, red. D. Kopycińska, Wyd. US, Szczecin 2007, s. 60.

[95] Za: K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki*…, s. 22.

[96] Za: M. Blaug, *Metodologia ekonomii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 303.

[97] Za: I. Popiel, *Aspekty pojęciowe kapitału ludzkiego i jego znaczenie*, „Studia Prawno-Ekonomiczne" 2015, t. XCV, s. 303.

[98] T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, The Free Press, New York 1976, s. 30.

e) wydatki związane z szerszym dostępem do informacji o wolnych stanowiskach pracy;
f) wydatki wpływające na rozwój prowadzonych badań naukowych.

Doniosłość teorii stworzonej przez wymienionych ekonomistów została potwierdzona przez przyznanie w 1979 r. Schultzowi oraz w 1992 r. Beckerowi Nagrody Banku Szwecji im. Alfreda Nobla w dziedzinie ekonomii. Pierwszy z badaczy został wyróżniony za wkład w badania nad problemami ubóstwa i rozwoju gospodarczego, w których wykazał, iż podstawą rozwoju krajów słabo rozwiniętych powinna być edukacja społeczeństwa. Uważał on, iż tego rodzaju działania są kluczowe dla tych krajów, aby mogły wkroczyć na stabilną ścieżkę rozwoju oraz ograniczyć ubóstwo. Natomiast Becker otrzymał Nagrodę Nobla za wykorzystanie metod makroekonomii w badaniach odnoszących się do zachowania ludzi w następujących obszarach: inwestycje w kapitał ludzki, gospodarstwo domowe, oddziaływanie kar na przestępczość, a także dyskryminacja na rynku pracy[99].

Kolejnym z trójki pionierów teorii kapitału ludzkiego był amerykański ekonomista polskiego pochodzenia Jacob Mincer, który w roku 1958 napisał jedną z pierwszych publikacji, w których pojawiał się termin „kapitał ludzki"[100]. Mincer w swoich rozważaniach wprowadził pojęcie „inwestowanie w kapitał ludzki", które rozumiał jako proces uczenia się najpierw w ramach edukacji formalnej, a później w wyniku zdobywania doświadczenia zawodowego[101]. Mincer jest też autorem modelu, który opisuje wpływ inwestycji rozwijających kapitał ludzki w odniesieniu do rozkładu osiąganych dochodów. Kapitał ludzki w tym ujęciu rozumiany jest jako suma wiedzy zdobytej w okresie edukacji formalnej oraz w trakcie wykonywania pracy. Mierzony jest on długością okresu edukacji szkolnej oraz liczbą lat doświadczenia zawodowego[102].

Nowy sposób rozumienia kapitału ludzkiego pojawił się wraz z pracą amerykańskiego ekonomisty, laureata Nagrody Nobla z ekonomii, Roberta Lucasa pt. *On the Mechanics of Economic Development*, opublikowaną w 1988 r. Autor ten był uważany za kontynuatora myśli zapoczątkowanej przez Beckera. W literaturze przedmiotu traktuje się tę publikację jako nowe otwarcie w badaniach nad kapitałem ludzkim[103]. Wyjątkowe w jego rozważaniach było nie tylko wskazanie, że jednostka jest odpowiedzialna za budowanie swojej wartości, lecz także faktu zależności wartość jednostki od otoczenia i innych jednostek[104]. Lucas w swojej pracy prowadził rozważania nad konstrukcją neoklasycznej

[99] G. Łukasiewicz, *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 11.

[100] Za: H. Kotarski, *Kapitał ludzki*…, s. 13.

[101] Za: K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki*…, s. 20.

[102] *Ibidem*, s. 21.

[103] *Ibidem*, s. 28.

[104] Za: M. Suchacka, *O przemianach kapitału ludzkiego i szansach na klasę kreatywną na przykładzie regionu przemysłowego*, „Studia Regionalne i Lokalne" 2012, nr 3(49), s. 6.

teorii wzrostu gospodarczego oraz handlu międzynarodowego, która korelowała z dostępnymi danymi empirycznymi na temat rozwoju gospodarczego na świecie. Słynny ekonomista skupił się na porównaniu posiadanych danych empirycznych z trzema teoretycznymi modelami[105]:

a) akumulacja kapitału fizycznego w kontekście postępu technicznego;
b) akumulacja kapitału ludzkiego wskutek rozwoju szkolnictwa;
c) akumulacja unikatowego kapitału ludzkiego poprzez nabieranie doświadczenia.

Lucas kapitał ludzki traktował jako ogólny poziom umiejętności, który należy rozumieć w następujący sposób: pracownik o kapitale h jest swego rodzaju produkcyjnym ekwiwalentem dwóch pracowników posiadających kapitał $1/2\ h$[106]. Teoria kapitału ludzkiego, którą zaproponował Lucas, koncentrowała się na tym, iż gospodarowanie czasem przez jednostkę i rozdzielanie go pomiędzy różnego rodzaju aktywności będzie miało wpływ na jej przyszłą produktywność[107]. Szczególną uwagę w tym wypadku Lucas zwrócił na długość okresu kształcenia oraz moment, w jakim jednostka wchodzi na rynek pracy. Uwidacznia się u Lucasa silne powiązanie kapitału ludzkiego z wykształceniem danej jednostki[108].

W polskiej literaturze przedmiotu nie obowiązuje jedna podstawowa definicja kapitału ludzkiego. Wybrane definicje opracowane przez polskich autorów w odniesieniu do pierwotnej definicji Theodore'a Williama Schultza przedstawiono w tabeli 1.

Pomimo nieco odmiennego konstruowania pojęcia „kapitał ludzki" przez poszczególnych autorów można wymienić pewne stałe cechy, które zwierają się w każdej z przytoczonych definicji:

a) kapitał ludzi jest związany w sposób nierozerwalny z jednostką, jej cechami intelektualnymi, fizycznymi, moralnymi, psychicznymi;
b) kapitał ludzki może oraz powinien być powiększany przez jednostkę – budowanie kapitału ludzkiego obywa się poprzez inwestycję w żywego człowieka;
c) akumulacja kapitału w okresie kształcenia formalnego bądź później, w czasie nabywania doświadczenia, stanowi źródło przyszłych korzyści zarówno dla jednostki, jak i organizacji, a nawet całego państwa.

W tabeli 1 jako druga z kolei została ujęta definicja Stanisława Ryszarda Domańskiego, ekonomisty, którego publikacja pt. *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy* jest jedną z kluczowych pozycji w badaniach nad teorią kapitału

[105] K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki*…, s. 28.

[106] R. Lucas, *On the Mechanics of Economic Development*, „Journal of Monetary Economics" 1988, no. 22, s. 3–42.

[107] Za: K. Cichy, K. Malaga, *Kapitał ludzki*…, s. 28.

[108] M. Herbst, *Wprowadzenie* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007, s. 11.

ludzkiego w Polsce. Założenia niniejszej publikacji są zbieżne z definicją zaproponowaną przez Domańskiego, w szczególności w tym zakresie, w jakim zwrócił on uwagę na rolę inwestycji w kapitał ludzki. Analizując znaczenie inwestycji w rozwoju kapitału ludzkiego, też odwołać się do wypowiedzi brytyjskiego ekonomisty Marka Blauga: „Koncepcja kapitału ludzkiego […] to idea, że ludzie na różne sposoby wydają na siebie pieniądze, mając na uwadze nie tylko swe bieżące przyjemności, lecz też przyszłe zyski o charakterze pieniężnym i pozapieniężnym"[109].

Tabela 1. Wybrane definicje kapitału ludzkiego

Autor	Definicja kapitału ludzkiego
T.W. Schultz	Wiedza i umiejętności, które są nabywane przez ludzi poprzez edukację i różne szkolenia. Jest produktem zamierzonych inwestycji charakteryzujących się określoną stopą zwrotu.
S.R. Domański	Zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia, energii witalnej zawarty w społeczeństwie. Zasób ten jest dany przez genetyczne cechy danej populacji raz na zawsze, ale można go powiększać drogą inwestycji zwanych inwestycjami w człowieka: w ludzi, w kapitał ludzki, w ludzkie życie.
W. Florczak	Wszystkie cechy psychofizyczne jednostki, takie jak posiadane wrodzone zdolności, zasób wiedzy, poziom wykształcenia, umiejętności i doświadczenie zawodowe, stan zdrowia, poziom kulturalny, aktywność społeczno-ekonomiczna, światopogląd itp., które wpływają bezpośrednio lub pośrednio na wydajność pracy i które są nierozerwalnie związane z człowiekiem jako nośnikiem tych wartości.
A. Pocztowski	Zbiór właściwości tkwiący w ludziach, takich jak: wiedza, umiejętności, cechy psychologiczne, zdrowie, zachowania posiadające określoną wartość, które mogą być źródłem przyszłych dochodów zarówno dla pracownika, jak i organizacji.
M. Marody, A. Giza-Poleszczuk ujęcie socjologiczne	Składają się na niego takie cechy zbiorowości, jak: struktura wieku populacji, umieralność, stopa urodzeń, stan zdrowia, które tworzą razem bardziej ogólną kategorię cech demograficznych. Oprócz cech demograficznych w skład kapitału ludzkiego wchodzą też umiejętności członków zbiorowości wyrażone w postaci poziomu wykształcenia, struktury zawodowej oraz stopnia zgodności struktury zawodowej z wymogami nowoczesnego rynku pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Tyrańska, *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2012, s. 97; I. Popiel, *Aspekty pojęciowe kapitału ludzkiego i jego znaczenie*, „Studia Prawno-Ekonomiczne" 2015, t. XCV, s. 303; H. Kotarski, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, Wyd. UR, Rzeszów 2013, s. 17.

Należy również zaakcentować, iż kapitał ten możemy analizować z punktu widzenia jednostkowego i z perspektywy organizacji. Dla dokonania peł-

[109] M. Blaug, *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*, „Journal of Economic Literature" 1976, vol. 14, no. 3, s. 829.

nej charakterystyki wydaje się celowe przedstawienie ujęcia kapitału w tych dwóch wymiarach. Możemy zatem uznać, iż kapitał ludzki to wiedza, umiejętności, zdolności, doświadczenie. W literaturze do tych elementów dodaje się najczęściej także stan zdrowia oraz kondycję psychofizyczną, jednak to nie wszystko. W przedstawionej przez szwedzkich uczonych Johana Roosa, Görana Roosa, Nicole C. Dragonetti i Leifa Edvinssona strukturze kapitału ludzkiego pojawia się jeszcze jeden, do tej pory niewymieniony składnik, stanowiący dopełnienie wcześniej wskazanych elementów. Jest nim postawa pracownika, która bardzo często determinuje potencjał rozwojowy[110]. Właśnie od motywacji czy poglądów poszczególnych jednostek zależy, w jaki sposób wykorzystają kapitał, który uda im się zakumulować.

Rysunek 1. Struktura kapitału ludzkiego w wymiarze jednostkowym

Źródło: M. Juchnowicz, *Istota i struktura kapitału ludzkiego* [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, red. M. Juchnowicz, PWE, Warszawa 2014, s. 35.

Na rysunku 1 zaprezentowano czynniki wchodzące w skład kapitału ludzkiego w wymiarze jednostkowym. Celem doprecyzowania poszczególnych elementów kapitału poniżej przedstawiono je w wersji rozszerzonej[111]:

[110] J. Roos, G. Roos, N.C. Dragonetti, L. Edvinsson, *Intellectual Capital – Navigating the New Business Landscape*, Macmillan Press, London 1997, s. 36.

[111] Za: M. Juchnowicz, *Istota i struktura kapitału ludzkiego* [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, red. M. Juchnowicz, PWE, Warszawa 2014, s. 35.

a) wiedza nabyta podczas edukacji formalnej, wiedza wynikająca ze zdobytego doświadczenia;
b) ogólny stan zdrowia, dbałość o zdrowie;
c) kondycja psychofizyczna;
d) wartości danej jednostki oraz normy etyczne, którymi kieruje się w życiu;
e) motywacja do pracy, do dzielenia się wiedzą, zorientowanie na cele;
f) postawy oraz cechy odnoszące się do pracy, m.in.: przedsiębiorczość, inteligencja, zaangażowanie, elastyczność;
g) zdolności, do których możemy zaliczyć np. sprawność umysłową, wyciąganie wniosków, skłonność do innowacji;
h) umiejętności, np. umiejętność szybkiej adaptacji do nowych warunków, specyficzne umiejętności wymagane podczas pracy na określonym stanowisku, umiejętność współpracy w środowisku pracy.

Ukazane wyliczenie opisuje kapitał ludzki w ujęciu jednostkowym, jednak nie odzwierciedla czynników, które wpływają na wartość tej niematerialnej formy kapitału dla organizacji. Trzeba podkreślić, że kluczowymi elementami kapitału ludzkiego z punktu widzenia organizacji są[112]:
a) kompetencje;
b) relacje interpersonalne, w skład których wchodzi m.in. zdolność do dzielenia się wiedzą oraz zaufanie;
c) system wartości i norm wynikający z istniejącej kultury organizacyjnej, który został zaakceptowany przez pracowników.

Powyższy wykaz, stanowiący model stworzony dla skandynawskiej firmy Skandia ASF, należałoby jeszcze uzupełnić o jeden ważny składnik – klimat organizacyjny (atmosferę) w środowisku pracy. I właśnie ten element bardzo często ma największy wpływ na motywacje pracowników, ich efektywność czy zaangażowanie. Najważniejszą różnicą pomiędzy kulturą organizacyjną a klimatem organizacyjnym jest to, iż ten pierwszy jest kształtowany w organizacji w wyniku długotrwałego procesu, a ten drugi może zmieniać się dość płynnie w wyniku zmian zachodzących wewnątrz zespołu pracowniczego[113].

Niezależnie od tego, czy rozpatrujemy kapitał w ujęciu jednostkowym, czy w odniesieniu do organizacji, jedna jego cecha nie budzi wątpliwości: kapitał ludzki jest spersonifikowany. Powyższa właściwość podkreśla jego nieprzekazywalność, co w sposób zdecydowany odróżnia go od kapitału rzeczowego lub finansowego. Nie ma możliwości oddzielić człowieka od posiadanego przez

[112] B. Skuza, *Zarządzanie kapitałem intelektualnym na przykładzie Grupy Skandia* [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. B. Wawrzyniak, Wyd. WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003, s. 202.

[113] B. Mikuła, *Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna – próba systematyzacji pojęć*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2000, nr 3, s. 33–40.

niego kapitału, co sprawia, iż ten kapitał jest unikalny. Wyłączalność kapitału ludzkiego, czyli możliwość niedopuszczenia innych do korzystania z niego, sprawia, iż w sposób zdecydowany odróżnia się on od wiedzy abstrakcyjnej. Jeżeli będziemy postrzegać kapitał ludzki w proponowanym wyżej ujęciu, to do kształtujących go podstawowych elementów zaliczymy umiejętności, kompetencje oraz proces ich nabywania, natomiast proces inwestowania w rozwój tej formy kapitału będzie czynnikiem stymulującym rozwój społeczno-gospodarczy oraz wspierającym proces aktywizacji społecznej[114].

Teoria kapitału ludzkiego pomimo swej popularności bywa też poddawana krytyce, czego przykładem mogą być uwagi zgłaszane wobec poglądów Theodore'a Williama Schultza, który traktował kształcenie wyłącznie w kategoriach inwestycji. Takie spojrzenie stoi w sprzeczności z faktem występowania także innych czynników wpływających na motywacje jednostki do rozwoju zawodowego czy podnoszenia kompetencji. Możemy do nich zaliczyć: satysfakcję ze zdobywanej wiedzy, poczucie zadowolenia, realizację własnych ambicji oraz rozwój osobowości. Należy również pamiętać o tym, iż jednostka decydująca się na wybór drogi kształcenia bądź uzupełniania kwalifikacji nigdy nie ma pełnej wiedzy na temat funkcjonowania rynku pracy w przyszłości. Również niektóre z poglądów Gary'ego S. Beckera współcześnie są przedmiotem krytycznych wypowiedzi. Uważa się nawet, iż stwierdzenie, że człowiek w swoim zachowaniu zawsze dąży do maksymalizacji osiąganych efektów i zawsze potrafi określić swoje preferencje, można postrzegać jako sprzeczne z naturą ludzką[115]. Koncepcja prezentowana przez Beckera, pomimo jej krytyki, nadal jest uznawana za użyteczną, szczególnie ze względu na podejście do pracownika, jego pracy, jak również zasad, jakie kierują rynkiem pracy[116].

Kończąc rozważania na temat kapitału ludzkiego, należy też zauważyć, iż warunkiem jego wysokiej jakości jest umiejętność wykorzystania go w sposób efektywny. W literaturze bardzo często podkreśla się, iż posiadane przez jednostkę umiejętności oraz wiedza, które nie są z różnych powodów wykorzystywane praktycznie, obniżają jakość kapitału ludzkiego. Dlatego tak ważna jest systematyczna praca nad rozwojem kapitału ludzkiego poprzez uczestnictwo w edukacji szkolnej, rozwijanie podczas studiów swoich zainteresowań naukowych, uczestniczenie w różnych formach edukacji nieformalnej (warsztatach, szkoleniach, kursach) oraz zdobywanie doświadczeń zawodo-

[114] A. Ciccone, A. de la Fuente, *Human capital in a global and knowledge-based economy. Final Report* [w:] *European Commission Directorate-General for Employment and Social Affairs*, Brussels 2002, s. 9.

[115] Za: B. Czerniachowicz, S. Marek, *Wybrane problemy rozwoju kapitału ludzkiego*, Wyd. US, Szczecin 2004, s. 28.

[116] A. Wieczorek-Szymańska, *Koncepcja kapitału…*, s. 164.

wych podczas pracy. Utrzymanie wysokiego poziomu kapitału ludzkiego wymaga także od jednostki aktywnego udziału w życiu społecznym poprzez angażowanie się w różnego rodzaju inicjatywy oddolne.

1.3. Niematerialne formy kapitału a rozwój społeczny

Właściwe funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego jest zdeterminowane poprzez odpowiedni poziom samoorganizacji społecznej. To właśnie budowanie sieci społecznych przez nawiązywanie bezpośrednich stosunków pomiędzy obywatelami, którzy w sposób dobrowolny i świadomy będą zrzeszać się w różnego rodzaju stowarzyszeniach działających dla osiągnięcia wspólnego celu, będzie stanowiło podstawę rozwoju aktywnego społeczeństwa[117]. Pisząc o społeczeństwie obywatelskim, należy pamiętać o styku relacji między społeczeństwem a państwem, gdyż w państwie demokratycznym aktywność społeczna jest dopełnieniem działań prowadzonych przez państwo. Obywatele w tym przypadku pełnią dwojaką rolę, gdyż oprócz wybierania swoich przedstawicieli w wyborach na różnym poziomie budują struktury społeczne, które mają za zadanie poddawać instytucje państwowe ciągłej kontroli społecznej[118]. Dodatkowo należy pamiętać, iż aby być aktywnym obywatelem oraz aktywnie działać na rzecz wspólnego dobra, trzeba cechować się tzw. poczuciem obywatelskości, czyli utożsamiać się oraz posiadać poczucie wspólnoty z jakąś lokalną bądź szerszą społecznością[119]. Przynależność do takiej społeczności wiąże się z akceptacją wartości, z którymi jednostka się utożsamia, solidarnością, darzeniem się wzajemnym zaufaniem oraz przestrzeganiem reguł ustalonych na zasadzie konsensusu. Śmiało można stwierdzić, iż bycie aktywnym obywatelem zarówno w ujęciu mikro-, mezo-, jak i makrospołecznym jest zależne od posiadanych zasobów (kapitału ludzkiego oraz kapitału społecznego), którymi dysponuje jednostka bądź całe społeczeństwo[120].

Wymienione poziomy aktywności obywatelskiej pokrywają się z wyróżnionymi przez Jerzego Bartkowskiego poziomami działania kapitału społecznego. Dlatego też aby lepiej zbadać jego wpływ na szeroko rozumiany rozwój społeczny, należy przeanalizować następujące trzy wymiary tej formy kapitału[121]:

---

[117] B. Ackerman, *The Future of Liberal Revolution*, Yale University Press, New Haven 1992, s. 32.

[118] K. Skarżyńska, K. Henne, *Studenci jako obywatele: kapitał ludzki i społeczny jako źródła akceptacji porządku politycznego i ekonomicznego oraz aktywności społeczne*, „Psychologia Społeczna" 2012, t. 7, nr 2(21), s. 162.

[119] *Ibidem*, s. 163.

[120] J.S. Coleman, *Foundations*…, s. 318–321.

[121] J. Bartkowski, *Kapitał społeczny*…, s. 75.

a) jednostkowy, czyli analizowany pod kątem stanowiącym zasób danej jednostki;
b) grupowo-warstwowy, rozpatrywany jako kapitał zgromadzony wewnątrz grupy, warstwy społecznej;
c) zbiorowy, czyli traktujący społeczeństwo jako całość.

Występowanie tych poziomów wynika z interakcji zachodzącej pomiędzy kapitałem społecznym a strukturą społeczną. Kapitał na wyższych poziomach nie jest tylko wypadkową zachowań osób o zbliżonej sytuacji społecznej czy upodobaniach, ale również wynika z interakcji zachodzących między nimi. Co ciekawe, oddziaływanie ma charakter dwustronny, gdyż powstanie grupy wiąże się z interakcją poszczególnych jednostek oraz ukształtowaniem jednostki, co wynika z wywieranego wpływu na nią przez grupę.

Kapitał społeczny na poziomie jednostkowym jest traktowany jako wypadkowa kapitału ludzkiego i kapitału społecznego, gdyż pośród jego cech możemy napotkać elementy, które charakteryzują kapitał ludzki, jak i te opisujące czysty kapitał społeczny. Najważniejszymi cechami wyróżniającymi ten poziom kapitału społecznego są: jego jednostkowe umiejscowienie oraz ścisła relacja z mikrowięziami społecznymi. Tylko o tym poziomie możemy powiedzieć, iż wyróżnia go indywidualizacja. Właściwie są to środki, które jednostka nabywa wraz z urodzeniem bądź które uzyskała w sposób świadomy lub nieświadomy dzięki kontaktom z innymi ludźmi[122]. W związku z tym kapitał ten związany jest głównie z podstawowymi więziami o charakterze mikrospołecznym, do których zaliczamy relacje z rodziną czy stosunki w ramach kręgów towarzyskich jednostki. Wskazane typy relacji wywierają duży wpływ na przebieg socjalizacji jednostki, aczkolwiek oddziałują one na jednostkę z różną siłą w różnych okresach jej rozwoju. Kapitał społeczny w ujęciu jednostkowym jest tworzony poprzez relacje rodzinne podczas pierwszego etapu życia. Pochodzenie społeczne w tym wypadku jest ważnym elementem na drodze do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Niektórzy autorzy, m.in. Adam Bartoszek, dostrzegają w relacjach rodzinnych występowanie kapitału kultury, który odpowiada za różnicowanie szans na osiągnięcie wspomnianego sukcesu. Jednocześnie zauważa się, iż występowanie tego kapitału przenika się w życiu młodych ludzi z kapitałem społecznym, który akumuluje się w grupach rówieśniczych[123]. Z kolei powiązania społeczne, które powstają w kolejnych etapach życia, są określane jako kapitał społeczny, gdyż w tym wypadku dominującymi relacjami społecznymi nie są już bardzo często relacje rodzinne, tylko mniej formalne powiązania. W ramach tych relacji jednostka utrzymuje kontakty z osobami, na które może liczyć i gdy

[122] A. Nowak, R. Praszkier, *Zmiany społeczne powstałe pod wpływem działalności przedsiębiorstw społecznych*, „Trzeci Sektor" 2005, nr 2, s. 145.

[123] A. Bartoszek, *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Wyd. UŚ, Katowice 2003, s. 37.

zajdzie taka potrzeba, uzyskać ich wsparcie. Interesującą perspektywę dotyczącą kapitału społecznego w odniesieniu do jednostki przedstawia Elżbieta Jędrych, akcentując jego rolę jako istotnego zasobu o charakterze indywidualnym. Zasób ten, którego występowanie możemy zidentyfikować w sieciach społecznych, w których jednostka jest obecna, zdaniem tej autorki ma bardzo duże znaczenie z następujących powodów[124]:

a) sieci pozwalają usprawnić przepływ informacji;
b) więzi łączące jednostki w danej grupie pozwalają na społeczną kontrolę jednostkowych działań;
c) uczestnictwo jednostki w danej grupie wzmacnia jej wiarygodność oraz daje jej możliwość dostępu do zasobów sieci.

Wymienione korzyści uczestniczenia w sieci w opinii Jędrych dają szansę uzyskać korzyści, które są niedostępne dla jednostek preferujących działanie indywidualne.

Kapitał społeczny w ujęciu jednostkowym ma również swoją negatywną stronę, którą Bogdan Mach oraz Włodzimierz Wesołowski określają jako kapitał polityczny. Kapitał ten w ujęciu wspomnianych autorów rozumiany jest jako wpływy, które powstały w wyniku przynależności do różnego rodzaju kręgów czy klik, a które pozostają do dyspozycji jednostki. Nabycie tego kapitału jest ściśle powiązane z aktywnością polityczną lub społeczną jednostki[125]. Mamy w tym wypadku do czynienia z orientacją społeczną ukierunkowaną na wybranych członków danej grupy, co zdaniem Janusza Borusowskiego sprzyja wystąpieniu korupcji[126].

Kolejnym aspektem kapitału społecznego wymienionym w literaturze jest poziom grupowo-warstwowy, który szczególną rolę odgrywa w grupie, dla której jest wspólny, a głównym mechanizmem jego nabycia pozostaje członkostwo w niej. Kapitał społeczny w tym aspekcie jest oparty na relacjach w grupie, wzajemnych interakcjach zachodzących w niej, a jednostki będące jej członkami mogą korzystać z kapitału w celu realizacji swoich planów życiowych. Członkowie takiej sieci mogą liczyć na wsparcie innych członków grupy[127]. Mechanizm funkcjonowania kapitału społecznego w omawianym aspekcie, w myśl poglądów Pierre'a Bourdieu, przejawia się głównie poprzez czynnik zwany habitusem. Habitus stanowi zdaniem przywołanego autora wewnętrzny krąg poglądów na temat otaczającego świata, zbiór utartych schematów myślowych, które sprawiają, iż członkowie danej grupy w sposób zbliżony odbierają otaczający ich świat[128]. Habitus odgrywa też zdaniem Bourdieu kluczową rolę

---

[124] E. Jędrych, *Kapitał społeczny…*, s. 57.

[125] B. Mach, W. Wesołowski, *Ruchliwość a teoria struktury społecznej,* Wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 153.

[126] J. Borusowski, *Kapitał społeczny a korupcja* [w:] *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, A. Śliz, Wyd. UO, Tychy–Opole 2006, s. 106.

[127] P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii…*, s. 151.

[128] J. Bartkowski, *Kapitał społeczny…*, s. 80.

w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego oraz podjęciu skutecznej próby zmiany pozycji społecznej. Habitusy są nabywane w trakcie socjalizacji. Największy wpływ na ich ukształtowanie ma środowisko rodzinne[129].

Podobnie jak w przypadku jednostkowego kapitału społecznego, tak i tu możliwe jest występowanie „patologicznych form", określanych w literaturze jako ujemny kapitał społeczny. Grupy oparte na sieciach wzajemnych powiązań i cechujące się dużą dozą lojalności występują również w środowisku przestępczym, które z założenia działa wbrew interesom społecznym[130].

Ostatni wymieniony przez Jerzego Bartkowskiego wymiar kapitału społecznego to poziom zbiorowy, który stanowi główne pole działania tej niematerialnej formy kapitału. To w ramach tego poziomu wyznaczana jest jakość interakcji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem działań prowadzonych jako grupa bądź na rzecz grupy. Zrozumienie interakcji zachodzących na danym poziomie wymaga od obserwatora spojrzenia holistycznego na całość interakcji mających miejsce w danej grupie społecznej. Społeczeństwo postrzegane jest w tym wypadku jako ogół interakcji międzyludzkich zmierzających do kooperacji i wymiany. Role przypisane kapitałowi społecznemu na tym poziomie są ujmowane następująco[131]:

a) wykreowanie platformy dla procesu wymiany doświadczeń i ułatwiającej współpracę;
b) tworzenie oraz cementowanie sieci powiązań społecznych;
c) kreowanie społecznej, nienastawionej na korzyści ekonomiczne spójni aktorów.

Zjawiska opisane powyżej mają charakter społeczny, a grupa biorąca w nich udział stanowi spójną całość. Dlatego też kapitał społeczny ma za zadanie w tym aspekcie doprowadzić do ograniczenia niepewności w relacjach społecznych poprzez eliminację ryzyka wystąpienia zachowań oportunistycznych jednostek, które postanowiłyby skupić się wyłącznie na swoich celach życiowych. W związku z tym kapitał społeczny można traktować jako źródło nieformalnej kontroli społecznej[132].

Warto jeszcze wspomnieć podczas omawiania kapitału społecznego w aspekcie zbiorowym o roli zaufania, które samo w sobie jest postacią kapitału kreującego nową jakość w ramach zachodzących interakcji. Rolę zaufania w swoich rozważaniach bardzo mocno akcentował Francis Fukuyama, który uważał tę wartość za środek, który niweluje tarcie powstające wewnątrz systemu społecznego. Fukuyama obok zaufania wymienia również inne wartości zwiększające wydolność

[129] P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii…*, s. 153.

[130] J. Bartkowski, *Kapitał społeczny…*, s. 81.

[131] *Ibidem*, s. 82.

[132] J. Coleman, *Norms as Social Capital* [w:] *Economic Imperialism: The Economic Method Applied Outside the Field of Economics*, red. G. Radnitzky, P Bernholz, New York 1987, s. 133–156.

systemu, takie jak lojalność czy prawdomówność, które dla ekonomistów są przykładami „wartości ubocznych", stanowiących nieodzowny element życia społeczno-gospodarczego[133]. Do problemu zaufania w swojej książce pt. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* odniósł się też Piotr Sztompka, który stwierdził nawet, iż zaufanie jest najcenniejszą formą kapitału społecznego[134].

Dokonując analizy kapitału społecznego w aspekcie zbiorowym, warto uwzględnić na koniec pojęcie „lokalny kapitał społeczny". Termin ten został użyty przez Bożenę Kuchmacz w publikacji pt. *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju lokalnego*. Lokalny kapitał społeczny interpretuje się zdaniem tej autorki jako „aktywną, partnerską współpracę liderów sektora publicznego, społecznego i gospodarczego, mającą na celu napływ strumieni korzyści"[135]. Partnerstwo w tym przypadku służy do realizacji wspólnych projektów, bardzo często o charakterze nowatorskim, w ramach formalnych bądź nieformalnych struktur organizacyjnych. Kluczowe jest w tym wypadku wykorzystywanie wszystkich posiadanych zasobów w sposób efektywny w celu osiągnięcia zakładanych rezultatów w rozwoju lokalnym. Analizując powyższą definicję, należy również odnieść się do użytego w niej sformułowania „sektor", a właściwie doprecyzowania wymienionych sektorów. Jerzy Szacki w swoich rozważaniach wskazuje, iż obszar działań publicznych można podzielić na cztery sektory[136]:

a) rynek, na którym działają prywatne podmioty dążące do realizacji celów prywatnych;
b) obszar działań rządu, gdzie podmioty publiczne są ukonstytuowane do tego, by realizować cele publiczne;
c) społeczeństwo – podmioty działające w ramach tego sektora są co prawda prywatne, ale już cele przez nie realizowane mają charakter publiczny;
d) ostatni sektor, który nie został uwzględniony w definicji lokalnego kapitału ludzkiego ze względu na swoje negatywne zabarwienie, stanowi obszar działań podmiotów publicznych, z tym że ich cele w tym wypadku są prywatne (klientelizm, korupcja, mafia).

W dalszych rozważaniach na łamach niniejszej publikacji przedmiotem zainteresowania będą podmioty wchodzące w skład trzeciego sektora, który jest określany mianem sektora organizacji pozarządowych, działających często na zasadzie non-profit[137].

---

[133] F. Fukuyama, *Zaufanie*…, s. 179.

[134] P. Sztompka, *Zaufanie*…, s. 71.

[135] B. Kuchmacz, *Kapitał społeczny*…, s. 103.

[136] J. Szacki, *Wstęp* [w:] *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wybór J. Szacki, Znak, Kraków 1997, s. 54.

[137] A. Politaj, *Organizacje non-profit* [w:] *Zarys ekonomii sektora społecznego*, red. M. Brol, Wyd. UE we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 193.

1.3.1. Rola kapitału społecznego i kapitału ludzkiego w działalności organizacji pozarządowych

W ciągu ostatnich lat obserwujemy w Polsce znaczny przyrost liczby organizacji wchodzących w skład trzeciego sektora. Zaliczamy doń m.in.: stowarzyszenia, fundacje, ale również inne, mniej lub bardziej sformalizowane podmioty utworzone w celu świadczenia usług społecznych. Podmioty, o których mowa, często są określane ogólnie jako organizacje pozarządowe. Według Doroty Moroń są one podmiotami niezależnymi od władzy publicznej, działają nie dla zysku, a charakter ich funkcjonowania oparty jest na zasadzie dobrowolności[138]. Rolą tych organizacji jest funkcjonowanie w obszarze społeczeństwa obywatelskiego, na styku państwa i sektora prywatnego, a do najważniejszych elementów ich działalności zaliczamy[139]:

a) realizacje zleconych zadań publicznych;
b) działalność w zakresie integracji społeczeństwa wokół wspólnych celów oraz wartości;
c) przeciwdziałanie pojawieniu się zachowań niepożądanych;
d) rozładowywanie społecznych napięć oraz konfliktów.

Nie mniej ważną cechą organizacji pozarządowych jest ich rola w integracji społecznej, tworzenie sieci powiązań, które są oparte na zaufaniu i sprzyjają pobudzeniu oddolnych inicjatyw, nastawionych na rozwój społeczności lokalnej. Tak zidentyfikowana rola omawianych podmiotów stanowi ważny czynnik w kreowaniu kapitału społecznego w ujęciu lokalnym. Interesujący jest fakt, iż wówczas kapitał społeczny tworzy się na wielu płaszczyznach, poczynając od rozwijania współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami w celu realizacji działań o charakterze zbiorowym, a kończąc na inicjowaniu powstania struktur o charakterze sformalizowanym, gdzie poszczególni członkowie mogą współdecydować na zasadzie partycypacji społecznej[140]. Działalność organizacji pozarządowych sprzyja też rozwijaniu demokracji, tworzeniu oraz utrwalaniu relacji, partycypacji członków społeczeństwa w działalności społecznej i politycznej oraz sprawowaniu nadzoru nad tą działalnością.

Ponadto organizacje pozarządowe odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu kapitału ludzkiego w ujęciu lokalnym. Wynika to z tego, iż posiadają one ponadprzeciętną wrażliwość w identyfikacji oraz zaspakajaniu potrzeb inicjowanych przez społeczeństwo. Dodatkowo organizacje te mogą być platformą umożliwiającą kreowanie twórczych rozwiązań o charakterze inno-

---

[138] D. Moroń, *Specyfika zarządzania kapitałem ludzkim i społecznym w trzecim sektorze* [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie*, red. D. Moroń, Wyd. UWr, Wrocław 2012, s. 169.

[139] E. Pawłowska, *Organizacje pozarządowe a kapitał społeczny*, „Organizacja i Zarządzanie" 2015, nr 77, s. 168.

[140] M. Baron-Wiaterek, *Kapitał społeczny w rozwiązywaniu lokalnych problemów społecznych*, „Organizacja i Zarządzanie" 2008, nr 44, s. 7.

wacyjnym, pobudzanie empatii społecznej oraz rozwijanie ludzkich talentów poprzez wykorzystanie endogenicznego potencjału rozwojowego społeczności lokalnej[141]. Andrzej Raszkowski w swoich rozważaniach na temat kapitału ludzkiego w ujęciu lokalnym używa terminu „kreatywny kapitał ludzki", który jego zdaniem można definiować jako swego rodzaju zdolności, które mogą być przypisane do osób bądź całych społeczności, a ich kreatywna aktywność sprzyja pojawianiu się nowych możliwości rozwojowych poprzez poszerzanie perspektywy działania[142]. Do kształtowania tej formy kapitału, oprócz podstawowych elementów kapitału ludzkiego, niezbędne jest inicjowanie działań o charakterze eksperymentalnym, które mają na celu kreację nowych produktów bądź usług użytecznych społecznie.

Rola organizacji pozarządowych w kreacji niematerialnych form kapitału jest nie do przecenienia, zwłaszcza w odniesieniu do kapitału społecznego. W niniejszej publikacji przyjęto, iż kapitał społeczny stanowi istotny czynnik stymulujący rozwój społeczno-gospodarczy zarówno na poziomie makroekonomicznym, jak i lokalnym. Niestety, budowanie tej formy kapitału na poziomie ogólnokrajowym jest bardzo trudnym zadaniem, dlatego tym bardziej znaczenia nabiera rozwój kapitału społecznego w jego lokalnym wydaniu. Aby kreacja kapitału nabrała realnych kształtów, niezbędny jest rozwój platform odpowiadających za wymianę poglądów, dążenie do wspólnej realizacji celów. Taką rolę w środowisku lokalnym odgrywają właśnie organizacje pozarządowe, których aktywność koncentruje się na działaniach znajdujących się na styku płaszczyzny społecznej, gospodarczej oraz publicznej.

W pierwszym, najbardziej intuicyjnym obszarze działania organizacji pozarządowych, a mianowicie obszarze społecznym, rolą tych instytucji jest tworzenie struktur (związków, organizacji), które powinny poszerzać zaangażowanie członków poza krąg najbliższej rodziny. Rolą stowarzyszeń jest kreowanie oraz rozwijanie słabszych więzi społecznych poprzez partycypacyjne zarządzanie bez wyraźnego, silnego lidera[143]. To właśnie takie oddolne inicjatywy sprawią, iż rozwój kapitału społecznego będzie przebiegał w sposób bardziej efektywny w obszarze działania danej organizacji.

Kolejnym ważnym elementem działalności organizacji pozarządowych, który stanowi przykład emanacji kapitału społecznego, jest ich współpraca z sektorem administracji publicznej, ze szczególnym uwzględnieniem poziomu samorządowego. Współpraca ta w modelowym ujęciu powinna opierać się na obecności tych organizacji w procesie planowania, podczas konsultacji strate-

[141] A. Raszkowski, *Znaczenie organizacji pozarządowych w procesie kształtowania kreatywnego kapitału ludzkiego w małych miastach na przykładzie Szklarskiej Poręby*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2016, nr 279, s. 122.

[142] *Ibidem*, s. 123.

[143] E. Pawłowska, *Organizacje pozarządowe…*, s. 172.

gicznych dokumentów przygotowywanych przez władze samorządowe, a także uczestnictwie w zespołach identyfikujących potrzeby i problemy w wymiarze lokalnym oraz zgłaszających nowe inicjatywy. Współpraca ta, prowadzona w sposób przemyślany, przynosi wiele pozytywnych rezultatów dla lokalnej społeczności, m.in.: wspiera aktywizację zawodową, niweluje wykluczenie społeczne oraz w sposób znaczący przyczynia się do rozwoju kapitału społecznego w ujęciu lokalnym[144].

Nie mniej istotnym obszarem działania organizacji pozarządowych jest współpraca w ramach działań określanych jako trójsektorowe, czyli podejmowanych jednocześnie we współpracy z administracją publiczną oraz sektorem biznesu. Ten przykład współpracy stwarza duże możliwości, gdyż daje szanse na zgromadzenia zdecydowanie większego potencjału.

Najważniejsze cechy sektora społecznego zostały już omówione. W celu zobrazowania współpracy trójsektorowej zasadne wydaje się dokonanie krótkiej charakterystyki dwóch pozostały sektorów.

Sektor prywatny, ogólnie mówiąc, to część gospodarki, której finansowanie w głównej mierze opiera się na środkach prywatnych. Jednak występują również przedsiębiorstwa, gdzie państwo bądź samorząd mają swoje udziały, aczkolwiek poziom udziałów instytucji publicznych w takim przedsiębiorstwie nie może przekroczyć 50%. Do tego sektora zalicza się małe, średnie oraz mikroprzedsiębiorstwa[145]. Do najważniejszych zadań sektora prywatnego zaliczamy: wytwarzanie towarów oraz świadczenie usług, kreację miejsc pracy, działania innowacyjne, maksymalizację zysków w celu kontynuowania rozwoju przedsiębiorstwa. Bardzo ważną rolą przypisaną do sektora prywatnego jest jego udział w rozwoju gospodarczym. To ten sektor zarządzający w sposób efektywny swoimi zasobami ma kluczowe znaczenie w rozwoju gospodarki. Główny Urząd Statystyczny definiuje sektor prywaty następująco: „Ogół podmiotów gospodarki narodowej grupujący własność prywatną krajową (osób fizycznych i pozostałych jednostek prywatnych), własność zagraniczną (osób zagranicznych) oraz «własność mieszaną» z przewagą kapitału (mienia) podmiotów sektora prywatnego”[146].

Sektor publiczny stanowi natomiast tę część gospodarki, której głównym zadaniem jest dostarczenie dóbr i usług dla państwa oraz obywateli. Odpowiedzialność tego sektora jest dość rozległa. Do najważniejszych jego zobowiązań zaliczamy: dbanie o bezpieczeństwo, odpowiedzialność za ochronę zdrowia, rozwój mieszkalnictwa komunalnego, przeciwdziałanie występowaniu problemów o charakterze ekologicznym[147]. Do sektora publicznego zaliczamy zatem

[144] *Ibidem*, s. 173.

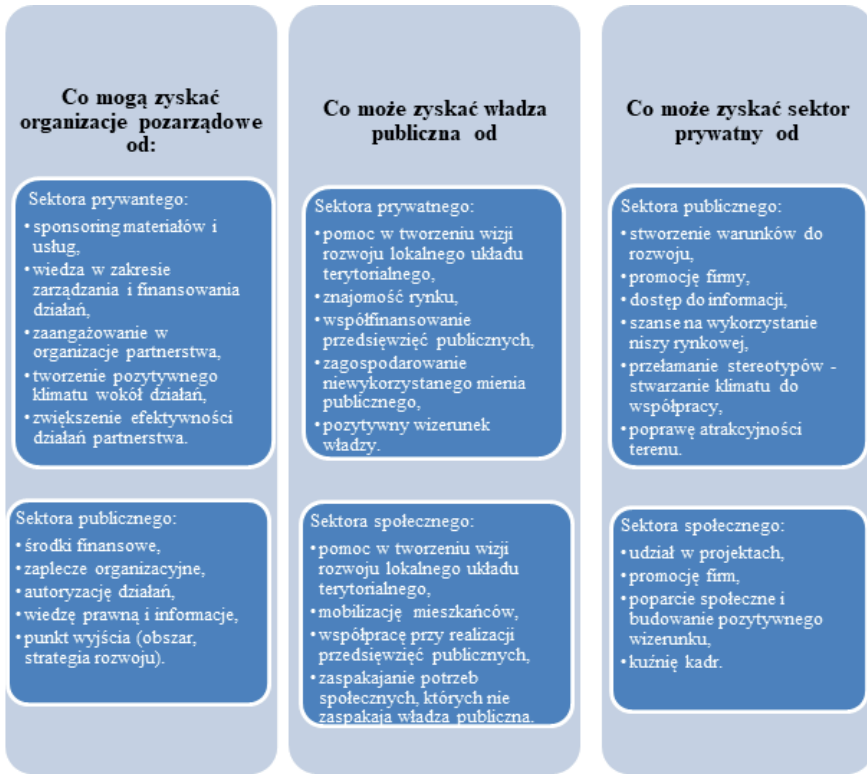
[145] Ustawa z dnia 6 marca 2018 r. – Prawo przedsiębiorców (t.j. Dz.U. 2023, poz. 221).

[146] https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2962,pojecie.html (12.08.2020).

[147] S. Czetwertyński, *Sektor publiczny w Polsce i Unii Europejskiej* [w:] *Zarys ekonomii sektora publicznego*, red. M. Brol, Wyd. UE we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 22.

wszystkie jednostki, w których Skarb Państwa lub samorząd ma więcej niż 50% udziałów, czyli instytucje państwowe i przedsiębiorstwa publiczne. Do najważniejszych zadań sektora publicznego zaliczamy: stworzenie struktur, które mają stać na straży przestrzegania praw gospodarczych, politycznych oraz społecznych, opracowanie regulacji oraz standardów wymiany międzynarodowej, dbałość o podstawowe potrzeby i prawa obywateli[148].

Rysunek 2. Mapa korzyści w ramach współpracy trójsektorowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Kuchmacz, *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju lokalnego*, CeDeWu, Warszawa 2016, s. 106.

Poszczególne sektory niewątpliwie różnią się w sposób znaczący między sobą, zarówno pod względem zadań, jakie są im przypisane, jak i orientacji związanej z osiąganiem zysku. Jednak trzeba podkreślić, iż wszystkie są elementami jednego wielkiego ekosystemu społeczno-gospodarczego, gdzie każdy z nich odgrywa swoją rolę. Stąd też warto poprowadzić rozważania pod kątem ich wzajemnych interakcji. Na rysunku 2 przedstawiono najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy pomiędzy poszczególnymi sektorami.

[148] B. Kuchmacz, *Kapitał społeczny…*, s. 104.

Schemat z rysunku 2 pozwala wyróżnić wiele pól współpracy między poszczególnymi sektorami. Zdecydowana większość z nich sprzyja kreowaniu kapitału społecznego oraz rozwojowi kapitału ludzkiego. Należy zauważyć, iż oddziaływanie poszczególnych sektorów na siebie ma bardzo pozytywny wydźwięk, gdyż pojawia się efekt synergii, gdzie poszczególne podmioty, współpracując razem, mogą osiągnąć o wiele więcej, niż gdyby działały w pojedynkę. Jest jednak ważne, aby pamiętać, iż kluczowym elementem wzajemnej współpracy i wymiany doświadczeń jest posiadanie odpowiedniego poziomu zaufania pomiędzy partnerami. Wartość ta, wpływająca na rozwój kapitału społecznego, pozwala budować efektywne partnerstwo.

Analizując współpracę międzysektorową pod kątem kapitału, należy też zwrócić uwagę na różnice w zasobach kapitału społecznego, którymi odznaczają się omawiane sektory. Najważniejsze zasoby kapitału społecznego cechujące poszczególne sektory zostały zidentyfikowane w tabeli 2.

Tabela 2. Współpraca trójsektorowa – zasoby kapitału społecznego

Sektor	Zasoby oraz cechy kapitału społecznego
Społeczny	– zaufanie, – poziom sieci zależności, – sieci współpracy, – kapitał wiążący i pomostowy, – dobro publiczne i indywidualne, – normy wzajemności, – społeczne relacje.
Prywatny	– pionowe sieci zależności, – formalne relacje między osobami, – kompetencje i umiejętności, – wspólne normy dla określonej grupy osób, – wiedza i doświadczenie, – dobro indywidualne, – brak relacji z lokalnym otoczeniem.
Publiczny	– formalne relacje między osobami, – pionowe sieci zależności, – wspólne normy dla określonej grupy osób, – kompetencje i umiejętności, – wiedza i doświadczenie, – dobro publiczne.

Źródło: B. Kuchmacz, *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju lokalnego*, CeDeWu, Warszawa 2016, s. 108.

Różnice w zasobach kapitału społecznego niewątpliwie sprawiają, iż budowanie relacji pomiędzy poszczególnymi sektorami jest procesem długotrwałym. Możemy mówić o swoistym „zamknięciu" sektora prywatnego oraz sektora publicznego na cele społeczne. Decydującą rolę w związku z tym odgrywa sektor społeczny, otwarty na relacje z otoczeniem i nastawiony na

budowanie więzi związanych z realizacją wyznaczonych sobie celów. Rola organizacji pozarządowych w tym wypadku jest nie do przecenienia, gdyż to one w sposób najbardziej efektywny są w stanie budować społeczne relacje pomiędzy poszczególnymi sektorami. Nieograniczone przepisami, jak to ma miejsce w przypadku sektora publicznego, czy nieskupione na osiąganiu zysku (sektor prywatny), mogą w sposób nieskrępowany rozwijać kolejne pola współpracy międzysektorowej, dążąc do realizacji projektów na bazie przedstawicieli wszystkich trzech sektorów.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż organizacje reprezentujące trzeci sektor stanowią kluczowy element rozwoju społeczno-gospodarczego. To one ze względu na swoje najważniejsze cechy, czyli działanie nienastawione na zysk, mające charakter publiczny, mogą stanowić ogniwo łączące trzy wymienione sektory. Przymioty organizacji pozarządowych predestynują je do rozwijania relacji zarówno wewnątrz sektora, jak i z sektorem publicznym czy prywatnym. Wynika to z tego, iż u podstaw rozwoju trzeciego sektora leży budowanie relacji w grupach formalnych bądź nieformalnych, co przeniesione na kolejne poziomy współpracy, może przynieść bardzo pozytywne efekty. Takie postrzeganie trzeciego sektora jest punktem wyjścia dla rozwoju kapitału społecznego na poziomie lokalnym, regionalnym czy w końcu w ramach całego państwa. Równie ważną rolę organizacje pozarządowe odgrywają przy rozwijaniu kapitału ludzkiego, gdyż to właśnie w ramach wolontariatu na rzecz organizacji pozarządowych wiele osób zdobywa swoje pierwsze doświadczenie zawodowe. Organizacje pozarządowe bardzo często zajmują się także działalnością edukacyjną, a dzięki ich bliskiej współpracy z innymi sektorami działalność ta wynika z zapotrzebowania lokalnego rynku pracy. W prowadzeniu działalności edukacyjnej organizacje pozarządowe są zdecydowanie bardziej elastyczne niż szkoły czy uczelnie wyższe. Ostatnim, równie istotnym elementem funkcjonowania organizacji pozarządowych w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego jest wzajemne przenikanie się kadr. Organizacje pozarządowe stanowią bardzo często zaplecze kadrowe dla jednostek sektora publicznego, gdyż kompetencje zdobyte podczas realizacji różnego rodzaju projektów są tożsame z umiejętnościami przydatnymi w czasie zatrudnienia w instytucjach publicznych.

Działalność organizacji pozarządowych zatem nie tylko sprzyja rozwojowi kapitału społecznego – rozumianego jako sieć relacji, norm zaufania i wzajemności – lecz także przyczynia się do wzmacniania kapitału ludzkiego poprzez stwarzanie przestrzeni do nabywania kompetencji, wiedzy, umiejętności oraz rozwijania postaw prospołecznych i obywatelskich wśród zaangażowanych jednostek.

Rozdział 2

Socjologiczne koncepcje młodzieży akademickiej a polskie szkolnictwo wyższe

Wprowadzenie

Młodzież stanowi część społeczeństwa, która interesuje badaczy reprezentujących różne dziedziny naukowe. W socjologii ujmuje się ją nawet jako segment społeczeństwa o charakterze odmiennym od pozostałej jego części. Młodzi, znajdujący się na etapie pośrednim między okresem dzieciństwa a dorosłością, definitywnie różnią się od przedstawicieli społeczeństwa będących na wspomnianych etapach życia. Problem w tym, iż granice między poszczególnymi etapami nie są zbyt wyraźne, co wpływa na trudności w definiowaniu tej części społeczeństwa. Trudności te jednak nie zniechęcają badaczy zajmujących się zagadnieniami dotyczącymi funkcjonowania młodych ludzi. W socjologii mamy nawet do czynienia z subdyscypliną określaną jako socjologia młodzieży, która w sposób bardzo szeroki zajmuje się problematyką tej grupy. U podstaw badań nad młodzieżą leży również próba zidentyfikowania przyszłych zmian w społeczeństwie, gdyż to młodzież niebawem będzie pełnić rolę dorosłych i od nich będzie zależeć, jak społeczeństwo będzie się kształtować w przyszłości.

Młodzież jest niewątpliwie ważnym elementem struktury społecznej, a wyróżniona w jej ramach młodzież akademicka uznawana jest za kategorię szczególną. Młodzi ludzie będący w okresie życia, który jest określany jako wczesna dorosłość, odróżniają się jedną istotną cechą od ogółu społeczeństwa w tym przedziale wiekowym – są uczestnikiem edukacji na poziomie wyższym. Zakłada się, że młodzież studiująca powinna stanowić w przyszłości elitę intelektualną kraju, to ona jest predysponowana do zajmowania ważnych stanowisk, tworzenia kultury oraz wychowywania następnych pokoleń. Cechy wspólne, które identyfikują młodzież akademicką, sprawiają, iż można ją określić w pewnym sensie mianem swoistej subkultury. Jak zauważa Maria Zielińska, rola młodzieży akademickiej aktualnie różni się od tej, którą przypisywano jej przed 1989 r., gdyż wtedy życie na uczelniach było bardzo intensywne i to właśnie na uczelniach podejmowano najważniejsze debaty intelektualne, polityczne czy społeczne[149]. Młodzież

[149] M. Zielińska, *Młodzież akademicka jako przedmiot badań socjologicznych* [w:] *Młodzież w czasach nieufności*, red. M. Zielińska, D. Szaban, Fundacja Obserwatorium Społeczne Inter Alia, Zielona Góra 2016, s. 9.

zgromadzona ówcześnie w akademikach w zdecydowanie większym stopniu niż obecnie traktowała przestrzeń uczelni jako miejsce na wyrażenie swojego „ja". Obecnie, gdy większość studentów mieszka we wspólnie wynajmowanych mieszkaniach, a uczelnie w godzinach popołudniowych bardzo często po prostu świecą pustkami, rola studentów uległa zmianie. Przestrzeń uczelni również nie jest już tak atrakcyjnym miejscem spotkań i prowadzenia debat jak kiedyś.

Ponad 30 lat funkcjonowania uczelni w nowym ustroju społecznym wywarło olbrzymi wpływ na funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Jest to konsekwencją szeregu różnych czynników politycznych, ekonomicznych czy kulturowych. Do najważniejszych zmian, które w największym stopniu odcisnęły swoje piętno na tym systemie, należy niewątpliwie zaliczyć wejście Polski do Unii Europejskiej, czego następstwem jest rozwój współpracy w ramach europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Szczególną rolę w przemianach polskich uczelni odgrywa też niż demograficzny występujący w latach 90. XX w. w Polsce, którego skutki są w ostatnich latach szczególnie widoczne w postaci zmniejszającej się liczby studentów.

Kwestia funkcjonowania ludzi młodych w społeczeństwie, wyróżnienie cech młodzieży akademickiej oraz odwołanie do socjologicznych teorii młodzieży stanowi główny cel niniejszego rozdziału. Został on podzielony na cztery podrozdziały, z których każdy dotyka osobnego zagadnienia związanego z młodzieżą. Ich omówienie ma dać pełny obraz świata młodzieży akademickiej podbudowany teoriami z zakresu socjologii.

W pierwszej części autor opracowania przeprowadził analizą pojęcia „młodzież" w kontekście uznania jej za odrębną kategorię społeczną. Kategoria ta, mająca pewne określone cechy, które wyróżniają ją na tle reszty społeczeństwa, została scharakteryzowana w sposób syntetyczny. Znacznie bardziej pogłębiona analiza dotyczyła terminu „młodzież akademicka". Młodzież ta, określana często jako „młodzi dorośli", stanowi przedmiot rozważań w ramach niniejszej publikacji.

W kolejnym podrozdziale został omówiony system szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście przemian, jakie w nim zaszły w ostatniej dekadzie. Szczególną uwagę poświęcono wpływowi tych przemian na funkcjonowanie systemu, zarówno w ujęciu ilościowym, jak i jakościowym. Zmiany ilościowe odnoszą się w głównej mierze do postępującego spadku liczby studentów, natomiast zmiany jakościowe należy w tym przypadku rozumieć jako wzrost jakości kształcenia na poziomie wyższym.

Trzeci podrozdział zawiera odwołaniem do socjologicznych teorii młodzieży prezentowanych przez różnych autorów na przestrzeni ostatnich stu lat. W sposób pogłębiony zostaną omówione wybrane teorie młodzieżowe w ujęciu Karla Mannheima, Samuela N. Eisenstadta oraz Ronalda Ingleharta. Pomimo że reprezentowali oni odmienne konteksty kulturowe i prowadzili

badania w różnych okresach historycznych, ich koncepcje wywarły istotny wpływ na rozwój refleksji teoretycznej dotyczącej młodzieży.

Ostatni podrozdział traktuje o problemach, z jakimi boryka się młodzież akademicka znajdująca się w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. W ramach tej części publikacji podkreślona została rola podmiotowości młodych ludzi w kontekście wykorzystania przez nich możliwości, jakie daje edukacja na poziomie wyższym. Szczególną rolę w rozwoju podmiotowości nadaje się aktywności, która jako cecha właściwa każdemu człowiekowi powinna być szczególnie wykorzystywana.

2.1. Młodzież jako kategoria społeczna

Zainteresowanie socjologów badaniami nad młodzieżą jest podyktowane tym, iż jest to bardzo wdzięczny temat do prowadzenia badań naukowych. Marian Niezgoda w jednej ze swoich prac stwierdził nawet, iż pytanie o to, czy młodzież interesuje socjologię i socjologów, jest banalne, gdyż o ich zainteresowaniu świadczy fakt istnienia socjologicznej subdyscypliny określonej mianem socjologii młodzieży[150]. W związku ze wspomnianym zainteresowaniem zaczęto się zastanawiać nad cechami, które w jakiś sposób definiują młodzież, żeby wskazać, czym właściwie ona jest. W próbie odpowiedzi na to pytanie Niezgoda stwierdził, że nie jest to tylko zbiór statystycznych jednostek o podobnych cechach, a zdecydowanie coś więcej. Aby poprzeć swoje rozważania, odwołał się do charakterystyki zbiorowości ludzkiej Piotra Sztompki, który wyróżnia specyficzne zbiory ludzi identyfikujące się wspólnymi cechami[151]. Zbiorami tymi są: kategoria socjologiczna i kategoria społeczna. Mianem kategorii socjologicznej według Sztompki określamy „zbiór ludzi podobnych pod względem istotnej społecznie cechy, która implikuje realne podobieństwo sytuacji życiowej, interesów, szans"[152]. W celu dookreślenia tej kategorii w socjologii używa się czasami terminu „więź obiektywna", który traktujące o podobieństwach występujących między członkami zbiorowości ze względu na ich wspólną sytuację życiową[153]. Natomiast kategoria społeczna według Sztompki to „zbiór ludzi podobnych pod względem jakiejś istotnej społecznie cechy, którzy są świadomi tego podobieństwa i odrębności od innych"[154]. Socjologia wspomina w tym wypadku o pojawieniu się więzi spo-

[150] M. Niezgoda, *Młodzież jako przedmiot zainteresowania socjologii*, „Rocznik Lubuski" 2014, t. 40, cz. 2a, s. 43.

[151] M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, „Jagiellońskie Studia Socjologiczne" 2014, nr 1, s. 21.

[152] P. Sztompka, *Socjologia, Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007, s. 197.

[153] *Ibidem*, s. 184.

[154] *Ibidem*, s. 197.

łecznej o charakterze subiektywnym, co możemy określić jako występowanie tożsamości zbiorowej[155]. Kategoria społeczna jest zatem postrzegana jako coś, co można wyodrębnić z ogółu w oparciu o cechy, które ją wyróżniają ze społeczeństwa, a jednocześnie wpływają na rozwój jej podmiotowego charakteru. Do takich cech możemy zaliczyć np. miejsce zamieszkania, wiek, sytuację ekonomiczną czy wykonywany zawód.

Kategorie społeczne są na tyle liczną zbiorowością, że w rzeczywistości jej poszczególni członkowie nigdy nie będą mieli okazji się spotkać. Łączy ich tylko przeświadczenie wspólnoty interesów czy podobieństwa sytuacji życiowej. Cechy takiej kategorii można z całą pewnością przypisać młodzieży, gdyż jest to grupa dostatecznie liczna i stosunkowo homogeniczna pomimo występujących różnic[156]. Termin „młodzież" właściwie wyczerpuje w tym wypadku znamiona kategorii społecznej i kategorii socjologicznej. Istotną cechą społeczną jest w tym przypadku „młodość", która implikuje występowanie podobnej sytuacji życiowej, prowadzącej do pojawienie się więzi o charakterze obiektywnym.

Młodzież jako kategoria społeczna jest trudna do jednoznacznego sprecyzowania. Co prawda można ją scharakteryzować na podstawie kohort wiekowych, wykorzystując np. definicję zaproponowaną przez Jan Garlickiego, gdzie młodzież to „[o]kreślona ilość ludzi w danym społeczeństwie w wieku od 15–16 lat do 30 lat charakteryzująca się uzależnieniem materialnym i ograniczoną możliwością samostanowienia"[157]. Definicja ta daje nam możliwość dokonania pewnego wyodrębnienia z ogółu społeczeństwa kategorii społecznej określonej jako młodzież, aczkolwiek jest ona w dalszym ciągu dość niejednorodną masą ludzi różniącą się w wielu aspektach. Zaproponowane przedziały wiekowe sprawiają, iż mamy w tym wypadku do czynienia z bardzo różnymi grupami młodzieży.

Próby doprecyzowania terminu „młodzież" w swojej publikacji podjął się Wojciech Broszkiewicz, który powołując się na polskie oraz międzynarodowe definicje młodzieży, dokonał pewnej systematyzacji definicji dotyczących młodzieży ze względu na kategorię demograficzną, kształcenia oraz zatrudnienia[158]:

a) ze względu na kategorię demograficzną są to osoby w przedziale wiekowym 15–24, gdzie dolny wiek jest wyznaczony ukończeniem szkoły zawodowej i minimalnym wiekiem dla zatrudnienia, natomiast górna granica jest właściwa dla wieku, w którym zazwyczaj dochodzi do ukończenia studiów oraz zamknięciem okresu eksploracji zawodowej;

---

[155] *Ibidem*, s. 195.

[156] M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria*…, s. 22.

[157] J. Garlicki, *Kultura polityczna młodzieży studenckiej*, PWN, Warszawa 1991, s. 16.

[158] W. Broszkiewicz, *Kapitał kulturowy młodego pokolenia Polski współczesnej. Studium na przykładzie wybranych społeczności Podkarpacia*, Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 51.

b) ze względu na kategorię kształcenia są to osoby w przedziale wiekowym 15–24, uczące się w szkołach ponadpodstawowych oraz biorące udział w edukacji na poziomie wyższym w ramach studiów stacjonarnych;
c) ze względu na kategorię zatrudnienia są to osoby w przedziale wiekowym 18–24, aktywne zawodowo, czyli pracujące bądź aktywnie poszukujące pracy.

Z analizy powyższych definicji wynika pewna prawidłowość mówiąca o tym, iż wiek jest głównym determinantem przynależności do wspomnianej kategorii społecznej. Dlatego też przynależność do tej kategorii jest ograniczona w czasie ze względu na zmieniający się wiek. W naukach społecznych okres ten jest definiowany jako czas pomiędzy momentem zakończenia dzieciństwa a uzyskaniem dojrzałości społecznej[159].

W praktyce okres ten jest bardzo trudny w doprecyzowaniu i granice tego przedziału są ustalane dość umownie, szczególnie górna, wyznaczona przez uzyskanie dojrzałości społecznej, co obecnie uległo odsunięciu w czasie. Oczywiście w celu doprecyzowania tego terminu można by wskazać drugie kryterium występujące w literaturze, a odnoszące się do młodzieży, mianowicie dojrzałość płciową, należy jednak pamiętać, iż to kryterium cechuje się również mocno indywidualnym charakterem u poszczególnych jednostek, dlatego też trudno się na nim oprzeć, gdyż okres przynależność do kategorii społecznej określonej jako młodzież różniłby się dość zdecydowanie.

Dla celów niniejszej publikacji z kategorii społecznej określonej jako młodzież wyodrębniono młodzież akademicką. Z uwagi na fakt, iż jest to specyficzny okres w życiu młodego człowieka, warto na ten etap zwrócić szczególną uwagę, gdyż to właśnie wtedy amplituda zmian zaczyna się coraz bardziej odchylać. Młodzi ludzie znajdujący się w omawianej fazie życia stają bardzo często przed koniecznością podejmowania decyzji, które będą rzutować na ich przyszłość. Decyzje te jednak pomimo swojej wagi nie zawsze są podejmowane w sposób przemyślany i racjonalny. Termin „młodzież akademicka" jest również bardzo ciekawy z punktu widzenia jego konceptualizacji, gdyż posiada zdecydowanie więcej elementów, które go określają, a co za tym idzie – jego definicja będzie pełniejsza.

2.1.1. Młodzież akademicka

Rozpoczęcie edukacji na wyższym poziomie jest bardzo ważnym okresem w życiu jednostki. Jego niezwykły charakter przejawia się w spojrzeniu na świat z zupełnie innej perspektywy. Sytuacja ta jest pochodną wejścia w nową rolę oraz poznanie siebie z perspektywy dotąd niedostępnej. To w tym okresie

[159] K. Koseła, *Młodzież* [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. A. Kojder, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 252.

młody człowiek kształtuje swoją osobowość i przygotowuje się do pełnienia przyszłych ról w dorosłym życiu. Dlatego też terminu „młodzież akademicka" zdecydowanie nie powinno się traktować jako grupy wiekowej z przypisanymi doń określonymi celami, ale przede wszystkim jako specyficzną kategorię społeczną, co w ramach niniejszego rozdziału zostało dowiedzione.

Młodzież akademicka, którą powszechnie określa się mianem „studentów", znajduje się w bardzo specyficznym momencie swojego życia, gdyż jest to czas poprzedzający dorosłość, a co za tym idzie – okres wzięcia pełnej odpowiedzialności za swoje życie. Daniel Markowski w swojej analizie podjął się konceptualizacji specyficznego etapu życia, w którym znajdują się młode osoby realizujące edukację na poziomie wyższym. Autor ten wskazuje na kluczowe cechy wyróżniające młodzież akademicką, takie jak[160]:

a) zbiorowość jednorodna wiekowo (zdecydowana większość studentów znajduje się w wieku 19–24 lata);
b) reprezentacja społeczeństwa, która z założenia powinna się cechować wyższym poziomem wiedzy i talentu;
c) zbiorowość nie w pełni dojrzała społecznie ze względu na swoje uzależnienie ekonomiczne od rodziców, przygotowująca się do pełnienia określonych ról zawodowych w przyszłości;
d) zbiorowość ta tworzy grupę społeczną, która posiada wspólne doświadczenia edukacyjne realizowane przez wyspecjalizowane instytucje.

Wymienione cechy pozwalają już na pewne dookreślenie kategorii, z którą mamy do czynienia. Na podstawie tej definicji możemy określić przedział wiekowy, w jakim oscyluje dana zbiorowość, możemy wskazać na jej przewagę ze względu na poziom intelektu w stosunku do reszty społeczeństwa. Dokonując dalszej analizy, możemy uznać, iż kategoria ta jest zależna finansowo oraz charakteryzuje się wspólnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Z uwagi na ogólny charakter zaprezentowanej definicji, która nie odzwierciedla w pełni złożoności pojęcia „młodzież akademicka", w niniejszej publikacji przeprowadzono jego pogłębioną analizę, opierając się także na dorobku innych autorów.

Aleksander Zandecki, kontynuując refleksję nad statusem młodzieży akademickiej, podkreśla przejściowy charakter pozycji społecznej studenta. W jego ujęciu student znajduje się pomiędzy warstwą społeczną pochodzenia a tą, do której aspiruje, a o przynależności do której decyduje uzyskany poziom wykształcenia. Takie pozycjonowanie nadaje edukacji akademickiej status istotnego momentu transformacyjnego w biografii jednostki[161]. W tym kontekście Daniel Markowski zwraca uwagę na fundamentalne znaczenie

[160] D. Markowski, *Struktura społeczna a socjologia*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1989, s. 125.

[161] A. Zandecki, *Struktura społeczna w świadomości młodzieży akademickiej*, Wyd. UAM w Poznaniu, Poznań 1989, s. 34.

zdobywania wiedzy jako elementu determinującego możliwość osiągnięcia wysokiego statusu społecznego w przyszłości. W ujęciu społecznym wiedza bywa postrzegana jako kluczowy zasób, umożliwiający dostęp do innych powszechnie cenionych wartości, takich jak rozwój kariery zawodowej, wyższy poziom dochodów, prestiż społeczny czy też zdolność do harmonijnego łączenia aktywności zawodowej z życiem prywatnym (*work-life balance*).

Wymienione pożądane następstwa edukacji na poziomie wyższym są elementami, które bardzo często determinują podjęcie decyzji o rozpoczęciu edukacji na omawianym poziomie, ale należałoby wrócić jeszcze raz do cech, które konstytuują daną grupę społeczną, i poddać je gruntownej analizie. Do takiej analizy autor niniejszej publikacji przyjął zestaw cech opracowany przez Katarzynę Klimowską, która opisując młodzież akademicką, zwróciła uwagę na następujące elementy[162]:

a) wiek (osiągnięta pełnoletniość w sensie prawnym);
b) status osoby będącej uczestnikiem edukacji na wyższym poziomie;
c) uzależnienie ekonomiczne od rodziny;
d) niesamodzielność społeczną.

W związku z tym, iż edukacja na poziomie średnim trwa w Polsce zwykle do 19. bądź 20. roku życia, jest to wiek, w którym zazwyczaj młodzi ludzie aplikują na studia. Dlatego też ten wiek przyjmuje się za początek edukacji na poziomie wyższym dla większości studentów studiów stacjonarnych. Następstwem rozpoczęcia studiów w wyżej określonym wieku jest ich zakończenie w wieku 24–25 lat. Mogłoby się wydawać, że przyjęty przedział wiekowy, określony w oparciu o ramy systemu szkolnictwa w Polsce, dość wiernie oddaje rzeczywistość, ale niestety jest to zbyt duże uogólnienie. Większość osób zainteresowanych edukacją na poziomie wyższym co prawda aplikuje na studia stacjonarne we wskazanym wieku i ten wiek można uznać za dolną datę graniczną wchodzenia w okres bycia studentem przez osoby młode, ale już podczas aplikacji na studia pojawia się duża liczba sytuacji trudnych do przewidzenia, wpływająca na wydłużenie okresu studiowania. Najważniejszymi przypadkami, z którymi mamy tutaj do czynienia, są: niedostanie się na wymarzony kierunek studiów, wybór kierunku niezgodny z zainteresowaniami, przerwanie studiów z powodów ekonomicznych. Wymienione sytuacje to te, które powtarzają się najczęściej we wskazanym okresie, i to one jako pierwsze determinują wydłużenie się okresu studiowania. Oprócz wymienionych komplikacji, mających zwykle miejsce w początkowej fazie edukacji na poziomie wyższym, występują również takie sytuacje, jak przerywanie studiów poprzez wzięcie tzw. dziekanki, powtarzanie roku czy podejmowanie decyzji o przerwie między pierwszym a drugim stopniem studiów ze względu

[162] K. Klimkowska, *Funkcjonowanie społeczne młodzieży akademickiej*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 23.

na podjęcie pracy w pełnym wymiarze bądź wyjazd do pracy za granicę. Obecnie również bardzo popularne wśród studentów stało się aplikowanie na kolejny kierunek studiów w celu uzupełnienia wiedzy z innej dziedziny, co także wpływa na wydłużenie czasu poświęconego przez młode osoby na studia. Odrębnym tematem są studia III stopnia, dzięki którym uczestniczący w nich studenci przedłużają sobie okres, w którym można ich nazywać młodzieżą akademicką. Oczywiście w tym przypadku mamy już do czynienia ze stosunkowo niewielką grupą, aczkolwiek sytuacja ta sprawia, iż określenie górnej granicy wieku dla omawianej grupy stanowi nie lada trudność.

Dokonując pewnych uogólnień i mając na uwadze wyżej wymienione czynniki, można stwierdzić, iż młodzież studiująca to głównie osoby w wieku 19–28 lat. Jest to wiek, który możemy uznać za umowny, a w którym mieści się zdecydowana większość osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym w Polsce.

Kolejnym kryterium, które wyodrębnia młodzież akademicką, jest status osoby uczestniczącej w edukacji wyższej. Jest to cecha, która w sposób zdecydowany wyróżnia tę grupę młodzieży. Mamy tutaj wyraźną granicę między osobami uczącymi się na poziomie szkoły średniej czy uczęszczającymi do szkół pomaturalnych a studentami uczelni wyższych kształcącymi się w trybie stacjonarnym. Status ten też dzięki swoim korzyściom związanym m.in. z ubezpieczeniami społecznymi w sposób zdecydowany odróżnia studentów od osób nieuczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, a będących we wcześniej omawianym przedziale wiekowym. Następstwem tego jest fakt, iż wielu pracodawców mających siedziby w miastach uznanych za akademickie woli zatrudnić studentów, co wpływa na ograniczenie przez nich kosztów działalności. Swoją definicję młodzieży akademickiej w odniesieniu do omawianego kryterium zaproponowała Katarzyna Klimkowska, określając tę grupę jako młodzież uczącą się w systemie stacjonarnym na pierwszym i drugim poziomie kształcenia w szkołach, które posiadają status uczelni wyższej[163].

Kryterium, które omówiono powyżej, determinuje najważniejszą aktywność młodzieży akademickiej w omawianym okresie życia, którą jest zdobywanie wiedzy i umiejętności, co można określić jednym słowem – wykształcenie. Okres ten, określany w literaturze przedmiotu mianem fazy tranzycji[164] z młodości do dorosłości, charakteryzuje się względną niesamodzielnością jednostki W szczególności uwagę należy zwrócić na ograniczoną samodzielność ekonomiczną wynikającą z utrzymującego się uzależnienia finansowego od rodziny pochodzenia lub wsparcia socjalnego oferowanego

[163] *Ibidem*.

[164] D. Kukla, *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspirację i wyzwania*, Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2017, s. 68.

przez instytucje szkolnictwa wyższego. Ekonomiczna zależność młodych ludzi pozostających w systemie edukacji przekłada się częściowo na ich niesamodzielność społeczną, która związana jest z przypisaną im rolą uczestnika procesu edukacyjno-wychowawczego oraz ich usytuowaniem w strukturze społecznej jako osób pozostających w fazie przygotowania do pełnienia ról dorosłych[165].

Należy jednak pamiętać, że studenci, mimo iż niekiedy postrzegani są jako osoby częściowo niesamodzielne, są pełnoletni, a zatem przysługują im pełne prawa obywatelskie właściwe osobom dorosłym. Dlatego też młodzież akademicka ze swoją specyfiką i wyraźnie zaznaczoną odrębnością spełnia kryterium kategorii społecznej w myśl wcześniej przywołanej definicji Piotra Sztompki. Wymienione cechy miały na celu ukonstytuowanie kategorii społecznej, jaką jest młodzież akademicka, i wykazanie jej odrębności. W celu podkreślenia tej odrębności warto jeszcze raz zwrócić uwagę na studenta pod względem jego statusu osoby dorosłej, co w swoich rozważaniach uczyniła Barbara Hajduk. Autorka ta podkreśliła, iż student jest jednostką, która „sama odpowiada za własne wybory, za podejmowane decyzje, zawierane umowy, wybór zawodu, za przebieg studiów, wybór partnera życiowego"[166]. Decyzje podejmowane przez studenta zamieszkującego na stancji lub w akademiku należy traktować jako autonomiczne i suwerenne, za które ponosi on pełną odpowiedzialność oraz musi liczyć się z ich konsekwencjami. W kontekście tej niesamodzielności finansowej, charakterystycznej dla młodzieży akademickiej, nie można przypisywać odpowiedzialności za podejmowane przez nich decyzje ich rodzicom. Z punktu widzenia prawa oraz relacji społecznych studenci funkcjonują jako osoby dorosłe wyposażone w pełnię praw podmiotowych i zdolne do samodzielnego decydowania o swoim życiu. Takie ujęcie statusu młodzieży akademickiej pozwala na jej kwalifikację jako „młodych dorosłych" świadomie podejmujących odpowiedzialność za własne wybory życiowe[167]. Warto podkreślić, że zakres podejmowanych przez studentów decyzji wykracza poza sferę edukacyjną, obejmując także te, które mają długofalowe konsekwencje zarówno w wymiarze prywatnym, jak i zawodowym.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, iż przyczyny podejmowania studiów są różne. Z założenia większość studentów stara się w ten sposób zwiększyć swoje szanse na awans społeczny w przyszłości, którego uzyskanie możliwe będzie dzięki zdobyciu pożądanej, dobrze płatnej pracy. Innym często spotykanym powodem aplikowania na studia jest chęć przedłużenia okresu

---

[165] J. Piechnik-Borusowska, *Życie rodzinne i małżeńskie studentów Opola*, Wyd. UO, Opole 1998, s. 28.

[166] B. Hajduk, *Socjalizacja studenta w małym ośrodku akademickim*, Wyd. PZ, Zielona Góra 2000, s. 60.

[167] K. Klimkowska, *Funkcjonowanie społeczne*…, s. 24.

beztroski, a co za tym idzie – odroczenia w czasie najważniejszych decyzji życiowych. Ten specyficzny okres podwójnej tranzycji z okresu młodzieńczego w dorosłość oraz z okresu edukacji na rynek pracy sprawia, iż jest to czas ciągłych przemian i niepewności. Osoby młode, reprezentujące kategorię społeczną określoną w niniejszym rozdziale jako młodzież akademicka, znajdują się w bardzo trudnym okresie swojego życia, w którym podlegają ciągłym zmianom i w ramach którego muszą się przygotować do pełnienia przyszłych ról w społeczeństwie. Dlatego też rola uczelni wyższych w rozwoju tych młodych ludzi jest niebagatelna i celowe wydaje się dostosowanie oferty do ich potrzeb poprzez projektowanie wsparcia, które będzie miało na celu przybliżyć młodym ludziom rzeczywistość społeczno-gospodarczą oraz przygotować ich na wejście w dorosłość, a przede wszystkim na rynek pracy.

2.2. Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące młodzieży

We wstępie rozdziału traktującego o młodzieży jako kategorii społecznej wskazano, iż o zainteresowaniu socjologów tą tematyką świadczy fakt istnienia subdyscypliny określonej jako socjologia młodzieży. Należy jednak podkreślić, że refleksja nad młodzieżą nie jest ograniczona wyłącznie do socjologii, stanowi bowiem też przedmiot zainteresowania innych dziedzin nauki, w szczególności pedagogiki, filozofii oraz psychologii. Obszerność badań prowadzonych nad tematyką młodzieży jest już tak rozwinięta, iż niemożliwe wydaje się dokonanie pełnej analizy opracowanych materiałów. Tak szerokie zainteresowanie badaniami nad młodzieżą jest pochodną ciągłych zmian, w których młode pokolenie uczestniczy, a ich dynamika jest na tyle duża, iż obecnie podlegają one dezaktualizacji z nienotowaną do tej pory szybkością. Wspomniana dynamika zmian sprawia, iż prowadzone badania nad młodzieżą nie powielają utartych schematów, ale odkrywają coraz to nowsze, ciekawe z punktu widzenia badacza obszary. Szczególną rolę w tym wypadku odgrywają badania prowadzone w ramach nauk społecznych i humanistycznych, a wynika to z roli, która jest przypisana do młodzieży w ramach funkcjonowania w społeczeństwie. Mnogość ról oraz funkcjonowanie w różnych wymiarach sprawia, iż pojęcie to, jak już wspomniano we wcześniejszym podrozdziale, nie daje się uchwycić w sztywnych granicach, które miałyby za zadanie domknąć opis tej kategorii społecznej. W tym miejscu warto podkreślić niejednoznaczność pojęcia, która wpływa na to, iż „badacze nigdy nie uzgodnią precyzyjnej definicji i muszą pogodzić się z poruszaniem się pomiędzy różnymi ograniczeniami”[168]. W związku z tym

[168] J. Fornäs, *Youth Culture and Modernity* [w:] *Youth Culture in Late Modernity*, red. J. Fornäs, G. Bolin, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1995, s. 41.

celowe jest doprecyzowanie, jaka grupa jest przedmiotem badań tudzież rozważań teoretycznych – czy są to „nastolatkowie", czy może „młodzi dorośli", którym to terminem we wcześniejszym podrozdziale określono młodzież akademicką.

Przeprowadzona powyżej analiza badanego pojęcia ujawnia jego obecność w dyskursie wielu dyscyplin naukowych, jednak na potrzeby niniejszej publikacje uwaga została skupiona na płaszczyźnie socjologicznej i rozpatrywaniu terminu „młodzież" w oparciu o teorie zebrane w ramach tej dziedziny nauki. Zanim dokonana zostanie charakterystyka wybranych teorii socjologicznych, warto zwrócić uwagę na uniwersalny wymiar badań nad tą grupą społeczną, stanowią one bowiem istotny punkt odniesienia dla analizy przemian zachodzących we współczesnym społeczeństwie. Młodzież jak soczewka skupia w sobie problemy i napięcia występujące w systemie, będąc barometrem zmian i nastrojów w społeczeństwie[169]. Doniosły charakter roli, jaka jest przypisywana młodzieży, został wyraźnie zaakcentowany w pracy Krystyny Szafraniec, która stwierdziła, iż „nie można mówić o młodych bez mówienia o przyszłości i nie można mówić o przyszłości bez mówienia o młodych"[170]. W innej ze swoich prac autorka ta przywołuje tezę sformułowaną przez Karla Mannheima, dotyczącą młodych, w której stwierdza on, iż młodzież jest jednym z kluczowych zasobów dla społeczeństwa będącego w trakcie modernizacji bądź stojącego przed ważnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi[171]. Przytoczone poglądy Szafraniec dodatkowo podkreślają, że zagadnienia dotyczące młodzieży – ich opinii, postaw oraz wyborów życiowych – stanowią istotny i nieustannie aktualny obszar zarówno dla eksploracji badawczej, jak i refleksji teoretycznej.

Teoria z zakresu socjologii młodzieży rozpoczęła swój rozwój na szerszą skalę tuż po zakończeniu II wojny światowej, a przyśpieszył on w latach 60. XX w. Wówczas pojawiły się najważniejsze klasyczne koncepcje socjologii młodzieży.

Jednak zanim dokonana zostanie ich krótka charakterystyka, należy wrócić do 1928 r. i pojawienia się rozprawy Karla Mannheima pod tytułem *Problem pokoleń*. To właśnie ten autor jako pierwszy z socjologów zauważył cechy, które świadczyły o odmienności młodzieży, oraz dostrzegł jej wpływ na zachodzące przemiany oraz tworzenie społecznego ładu[172]. Dorobek Mannheima wywarł znaczący wpływ na rozwój socjologii młodzieży, a jego koncepcje

---

[169] B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wyd. UAM w Poznaniu, Poznań 2017, s. 49.

[170] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 11.

[171] K. Szafraniec, *Wprowadzenie* [w:] *idem*, *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z pracy Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS*, t. II, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 5.

[172] Za: W. Pawliczuk, *Definicje terminu „młodzież" – przegląd koncepcji*, „Postępy Nauk Medycznych" 2006, nr 6, s. 312.

są nadal powszechnie przywoływane przez współczesnych badaczy zajmujących się tą problematyką. Z tego względu jego ujęcie zostanie omówione szerzej w dalszej części niniejszego rozdziału.

Celowe w ramach niniejsze publikacji jako wstęp do analizy różnych teorii odnoszących się do młodzieży jest wspomnienie o podejściu antropologiczno-kulturowym, które w znaczący sposób wzbogaciło sposób rozumienia tego etapu życia. Reprezentatywną przedstawicielką tego kierunku jest Margaret Mead, która identyfikowała młodzież jako jednostki, które dostosowują swoje zachowania i wartości do otaczającej ich kultury. Wyróżniła przy tym trzy kategorie kultury[173]:

a) postfiguratywną, w ramach której młody człowiek kształtuje się pod wpływem przodków i od nich czerpie swoje wzorce; jego tożsamość kształtuje się pod wpływem rodziny;
b) konfiguratywną – w tym wypadku mamy do czynienia z konfliktem pokoleń; młodzi ludzie skupiają się na poszukiwaniu nowych wzorców, ucząc się podstawowych zachowań od swoich równolatków;
c) prefiguratywną – w jej ramach następuje odwrócenie ról, bo to młodzi ludzi uczą starsze pokolenie, jak funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości.

Innym ważnym autorem zajmującym się problematyka młodzieży był pracujący w USA niemiecki uczony Kurt Lewin, znany jako twórca teorii pola. W swojej topologicznej koncepcji młodzieży akcentował przejściowy charakter okresu młodzieńczego, co wpływało na pojawienie się u młodych ludzi stanu niepewności oraz generowało konflikty i napięcia. Za pomocą swojej koncepcji autor ten próbował wyjaśnić zachowania młodych ludzi, wykazując, iż nie wystarczy poddać ich analizie biologicznej, fizycznej oraz zbadać ich psychiczne przeobrażenia. W myśl jego poglądów najważniejsze w ocenie młodego człowieka jest to, iż młodzi ludzie muszą otworzyć się na przestrzeń życiową, która różni się od tego, czego doświadczyli. będąc dziećmi, aczkolwiek przestrzeń ta jest również odmiana od tej, w której funkcjonują ludzie dorośli. Młody człowiek doświadcza tzw. przepuszczalności poprzez granicę poszczególnych faz rozwoju człowieka, a jego sytuację psychiczno-społeczną, którą Lewin określa jako szczególny przypadek, opisujemy jako „już nie" oraz „jeszcze nie"[174].

Na bazie zainicjowanych przez wyżej wymienionych autorów rozważań powstały najważniejsze klasyczne koncepcje socjologii młodzieży autorstwa: Helmuta Schelsky'ego, Samuela N. Eisenstadta oraz Friedricha H. Tenbrucka. Pierwszy z tych autorów postrzegał młodzież jako fazę przejściową pomiędzy

[173] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 53.

[174] *Ibidem*, s. 44.

okresem dzieciństwa a dorosłością[175]. Najważniejsza teza wynikająca z jego mówi o tym, iż niepewność w zachowaniach młodzieży determinowana czynnikami instytucjonalnymi oraz społeczno-strukturalnymi może prowadzić do próby uzyskania tej pewności w związku z zaangażowaniem się w jakąś ideę bądź podjęcie prób zmierzających do uporządkowania swoich własnych poczynań[176].

Kolejny z autorów klasycznych teorii socjologii młodzieży w swoim ujęciu funkcjonalnym pojęcie „młodzież" rozpatruje pod kątem jednostek, które z racji swojego wieku znajdują się w momencie swojego życia usytuowanym między pierwotnym oraz wtórnym procesem socjalizacji. W związku z popularnością poglądów Eisenstadta wśród współczesnych badaczy w dalszej części niniejszego rozdziału jego teoria zostanie poddana głębszej analizie. Ostatnim z wymienionych przedstawicieli klasycznych teorii socjologii młodzieży jest Tenbruck reprezentujący teorię działań. W jego ujęciu młodzież jest grupą społeczną, która istnieje ze względu na łączące jej członków wspólne wartości, tożsame zachowania oraz świadomość. Autor ten twierdził: „Socjologia młodzieży jest zatem przede wszystkim analizą podstawowej sytuacji, w jakiej znajduje się młodzież jakiegoś społeczeństwa w aspekcie specyficznych dla niej instytucji oraz ogólnej struktury i kultury tego społeczeństwa, wykrywaniem działających w tej sytuacji sił, które zasadniczo i trwale formułują młodych ludzi, i innych mechanizmów, które im wskazują role, a zwłaszcza przydzielone role dorosłych, a także projekcją tej wiedzy na kwestie ciągłości i możliwości istnienia społeczeństwa"[177]. W ujęciu Tenbrucka możemy dostrzec, iż głównym przedmiotem zainteresowania socjologii młodzieży jest ocena sytuacji młodych ludzi w kontekście oddziaływania na nich czynników zewnętrznych, występujących w społeczeństwie, oraz analiza tej grupy w kontekście rozwoju społeczeństwa.

Tenbruck uważał, iż młodzież będzie stanowić grupę, która wyodrębniona ze społeczeństwa, osiągnie dominację nad nim. Na potwierdzenie tej tezy przytacza następujące argumenty[178]:

a) stałe rozszerzanie fazy życia określanej jako młodość, w wyniku czego dojdzie do sytuacji, że ludzi przez znaczną część swojego życia będą zaliczali się do niej;
b) niestabilność fazy młodzieńczej, szczególnie w krajach wysoko uprzemysłowionych, cechująca się impulsywnością, niestałością, niepewnością oraz ciągłym pragnieniem odczuwania nowych doznań;
c) rozwój subkultur młodzieżowych wpływających na wyizolowanie się młodych ludzi;

[175] *Ibidem*, s. 102.

[176] *Ibidem*, s. 104.

[177] F.H. Tenbruck, *Perspektiven der Kultursoziologie. Gesammelte Aufsätze*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 1996, s. 197.

[178] W. Pawliczuk, *Definicje terminu*…, s. 312.

d) kultura młodzieżowa ogarnia coraz więcej dziedzin bytu społecznego, gdyż propagowane formy społeczne mają charter nastawiony promłodzieżowo;
e) konwergencja młodzieży z państw wysoko uprzemysłowionych.

Młodzież zatem zdaniem Tenbrucka nie jest kategorią statystyczną, tylko grupą społeczną, w której występują relacje między członkami wpływające na powstanie wspólnej świadomości, a co za tym idzie – wspólnoty działania.

Kolejnymi autorami, których wkład w rozwój socjologii młodzieży uznaje się za znaczący, byli Urlich Beck oraz Ronald Inglehart. O wielkości ich wkładu w rozwój omawianej teorii świadczy fakt, iż podobnie jak poprzedni autorzy, są stosunkowo często przywoływani w opracowania badaczy zajmujących się przedmiotową tematyką.

Beck sformułował koncepcje transformacji od społeczeństwa przemysłowego w kierunku społeczeństwa „ryzyka". W swojej pracy sformułował konsekwencje funkcjonowania we wspomnianym społeczeństwie dla młodych ludzi, do których zaliczył[179]:

a) nowe standardy w obszarze prywatnym: późniejszy wiek zawierania małżeństw, a co za tym idzie – również posiadania potomstwa, ograniczenie liczby potomstwa w porównaniu z wcześniejszymi pokoleniami, związane z większą aktywnością zawodową kobiet, wzrost akceptacji społecznej dla rozwodów;
b) wzrost różnorodności okresu przejściowego określonego jako młodość w niespotykanej dotąd skali;
c) wydłużenie się okresu młodości w związku z rozwojem szkolnictwa wyższego;
d) niepewność co do przyszłego funkcjonowania na rynku pracy.

Beck w swojej pracy pokazuje, jak w wyniku rozwoju cywilizacyjnego wzrasta ryzyko niepewności o własny los oraz społecznej marginalizacji wśród młodych ludzi, którzy jego zdaniem są najbardziej narażeni na różnego rodzaju fluktuacje, podkreślając takie aspekty życia człowieka, jak strach przed bezrobociem, moralne osamotnienie czy cynizm instytucji edukacyjnych[180].

Inglehart natomiast sformułował teorię o zachodzeniu tzw. cichej rewolucji wartości, która polega na zmianie preferencji w odniesieniu do wartości materialnych i ukierunkowaniu tych preferencji na wartości postmaterialne, czyli rozwój różnego rodzaju ruchów społecznych[181]. Koncepcja tego autora opiera się na badaniach prowadzonych w kilkunastu krajach na przestrzeni

---

[179] Za: M. Zielińska, *W poszukiwaniu „nowej" teorii młodzieży. Uwagi wstępne*, „Rocznik Lubuski" 2014, t. 40, cz. 2a, s. 33.

[180] Za: K. Szafraniec, *„Porzucona generacja": młodzież polska wobec wyzwań „społeczeństwa ryzyka"* [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 123.

[181] Za: E. Ogrodzka-Mazór, *Preferencje aksjologiczne dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. Od wartości materialnych do postmaterialnych*, „Edukacja Międzykulturowa" 2016, nr 5, s. 78.

około 30 lat, w związku z czym najważniejsze tezy jego teorii zostaną przywołane w dalszej części niniejszego opracowania.

Socjologia młodzieży jest bardzo obszerną subdyscypliną. Nie sposób w ramach niniejszej publikacji wymienić wszystkich najbardziej zasłużonych dla jej rozwoju autorów. Mając na uwadze powyższe, autor niniejszej książki w swoich rozważaniach i poszukiwaniu inspiracji do prowadzonych badań skupił się na czerpaniu z teorii zaakcentowanych w niniejszym rozdziale, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji opracowanych przez Karla Mannheima, Samuela N. Eisenstadta czy Rolanda Ingleharta. Zostały one w sposób bardziej kompleksowy omówione w dalszej części pracy.

2.2.1. Teorie młodzieży w ujęciu Karla Mannheima, Samuela N. Eisenstadta i Rolanda Ingleharta

Karl Mannheim, Samuel N. Eisenstadt i Roland Inglehart działali w różnych okresach, pochodzili z różnych krajów oraz różnili się w swoim podejściu do problematyki młodzieży, jednak to właśnie te różnice spowodowały, iż teoria związana z socjologią młodzieży jest tak bogata i ciekawa dla współczesnego badacza.

Jak już wspomniano wcześniej, Mannheim był jednym z pierwszych socjologów, którzy zwrócili uwagę na odmienność młodzieży, równocześnie dostrzegając jej rolę w kreowaniu społecznego ładu. Uważał on, iż badacze przyglądają się młodzieży zazwyczaj wtedy, gdy zachodzą jakieś przemiany społeczne, traktując ją jako czynnik innowacyjny będący potencjalną rezerwą, która jest możliwa do wykorzystania w procesie zachodzących zmian[182]. Mannheim, będąc twórcą teoretycznej koncepcji młodzieży określonej jako formalno-socjologiczna analiza problemu pokoleń, wskazuje młodość jako fazę w życiu, która kształtuje odrębność pokoleniową[183]. Oczywiście z punktu widzenia społeczeństwa nie jest to bezwzględną regułą, gdyż historia ludzkości dostarcza przykładów cofania się bądź hamowania rozwoju, które były zainicjowane przez młode pokolenia. Pewne jest, iż następuje zastępowalność pokoleń. Rodzi się jednak pytanie, czy ta zastępowalność oznacza zawsze progres w rozwoju społecznym. Obraz pokolenia wykuwa się na przestrzeni czasu, a właściwa i pełna ocena zachodzących przemian zawsze łączy się z koniecznością analizy w dłuższym czasie. Dlatego też trudno jest ocenić wkład poszczególnych pokoleń w rozwój społeczny bez możliwości odniesienia się do nich pod kątem historycznym.

Za najważniejszy wkład Mannheima w rozwój socjologii młodzieży uważa się integrację problematyki młodzieżowej z problemami wynikającymi z for-

[182] Za: M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria*…, s. 16.

[183] Za: H.M. Griese, *Socjologiczne teorie*…, s. 86.

mowania się pokolenia. Do głównych pojęć wprowadzonych przez niego do własnej koncepcji zaliczamy[184]:

a) położenie pokoleniowe rozumiane jako przynależność do tej samej przestrzeni społeczno-historycznej;
b) wspólnotę pokoleniową, czyli współuczestniczenie w oddziaływaniach społecznych oraz duchowych;
c) jedność pokoleniową rozumianą jako wspólne przetwarzanie doświadczeń i przeżyć.

Waga sformułowanych przez Mannheima założeń jest na tyle znacząca, iż bardzo często można je odnaleźć we współczesnych badaniach nad pokoleniami. Idąc dalej, dokonując analizy wymienionych pojęć, należy pamiętać, iż jednostka jest zanurzona w sieci powiązań niezależnie od tego, czy wyraziła na to aprobatę i czy jest tego świadoma. Uświadomienie sobie przynależności do określonej wspólnoty może mieć bardzo pozytywny, społeczno-twórczy charakter, gdyż w ramach tego uświadomienia mogą się zawiązać grupy interesu mające na celu prowadzenie wspólnych działań[185].

Założenia, które formułował w swojej teorii Mannheim, są często wciąż aktualne, dlatego Maria Zielińska proponuje uwzględnić w nowej teorii młodzieży następujące jego myśli[186]:

1. „Młodzież traktowana jest jako strukturalnie i kulturowo wyodrębniona kategoria społeczna, charakteryzująca się szczególną rolą w procesie kulturowej reprodukcji i zmianach społecznych".
2. „Czynnikiem aktualizującym nowatorskie potencje młodych są ważne wydarzenia historyczne, umożliwiające przekształcenie się obiektywnego położenia społecznego w uświadomioną wspólnotę doświadczeń, która prowadzić może do organizowania się młodzieży w grupy celowe".
3. „W pokoleniowych podziałach ujawniają się granice, ale również siła i potencjał transferu tradycji różnych środowisk, dysponujących zasobami kolektywnie podzielanej wiedzy i form habitusu".

Podsumowując stanowisko Mannheima, należy zwrócić uwagę, iż każde pokolenie ma swój czas w historii, a korzystając z niego, rozwija ogólnospołeczny dobrobyt. Działania podejmowane przez dane pokolenie mogą stanowić spuściznę dla następców podczas wymiany pokoleniowej, aczkolwiek wypracowany w ten sposób zasób wiedzy i doświadczeń musi być zaakceptowany przez kolejne pokolenia, zanim zostanie wykorzystany i zaimplementowany do nowych aktywności. Spuścizna ta odgrywa coraz większą wartość w związku z przyśpieszeniem wymiany pokoleniowej w ciągle zmieniającym się społeczeństwie, a dostrzeżenie przez Mannheima względnej

[184] Za: M. Zielińska, *W poszukiwaniu*…, s. 31.
[185] Za: H.M. Griese, *Socjologiczne teorie*…, s. 87.
[186] Za: M. Zielińska, *W poszukiwaniu*…, s. 31.

samodzielności strukturalnej i kulturalnej młodych ludzi oraz ich potencjału kreowania innowacji może pomóc zrozumieć te przemiany.

Kolejnym socjologiem, którego twórczość wywarła olbrzymi wpływ na rozwój socjologii młodzieży, był autor książki *From Generation to Generation*, Samuel N. Eisenstadt. Autor ten w swojej pracy starał się wyjaśnić, w jaki sposób tworzą się grupy wiekowe (rówieśnicze). Główna teza jego pracy, jak wskazuje Hartmut M. Griese, brzmi: „istnienie tych grup nie jest przypadkiem, owszem, powstają one i istnieją w bardzo specyficznych warunkach społecznych"[187]. Już z analizy tezy przytoczonej przez Griesego możemy wywnioskować, iż w ujęciu Eisenstadta rola grup rówieśniczych dla funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa jest ważna, gdyż wskazuje, iż występują one nieprzypadkowo w systemie. Jeszcze dalej w swoich rozważaniach nad teorią Eisenstadta idzie Maria Zielińska, która przywołuje dwie kwestie płynące z teorii izraelskiego socjologa, które według niej są kluczowe z punktu widzenia dzisiejszej socjologii[188]:

a) pierwsza odnosi się do warunków strukturalnych, w ramach których młodość może wystąpić jako odrębna faza wiekowa;
b) druga kwestia traktuje o wkładzie młodzieży w proces stabilizacji systemu społecznego.

Podobnie jak Greise, również Zielińska zauważyła, iż Eisenstadt traktował wpływ młodzieży na proces stabilizacji systemów społecznych bardzo poważanie, zakładając, iż zostały stworzone warunki, w ramach których młodość jest rozpatrywana jako wyodrębniona faza wiekowa.

Według Eisenstadta z fazą wiekową określoną jako młodość mamy do czynienia w sytuacji, gdy młodzi ludzie wchodzą w interakcje z rówieśnikami, tworząc tzw. *peer groups*, które zagospodarowują obszar społeczny określony jako pośredni, co szczególnie uwidacznia się w społeczeństwach rozwiniętych[189]. Dobrochna Hildebrandt-Wypych w swoich rozważaniach nad teorią Eisenstadta podkreśliła w ślad za Griesem, iż należy socjologa tego uznać za twórcę spójnego zarysu socjologii młodzieży[190]. Do pozytywnego wpływy socjalizacji poprzez grupy rówieśnicze, ukazanego przez Eisenstadta, odnosi się również Klaus Jürgen Tillmann, podkreślając, iż to w ramach pokolenia mamy do czynienia z właściwą socjalizacją, ponieważ „grupa młodzieżowa pozwala osobom dorastającym dokonać jak najbardziej bezkonfliktowej internalizacji ogólnospołecznych norm i wartości"[191].

---

[187] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie*…, s. 112.

[188] M. Zielińska, *W poszukiwaniu*…, s. 34.

[189] Za: D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenie młodzieży. Próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2, s. 109.

[190] *Ibidem*.

[191] K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 189.

Przeprowadzając analizę grup rówieśniczych w ujęciu Eisenstadta, warto zwrócić uwagę na rozważania wspomnianego powyżej Griesego, dla którego grupy te stanowią „strefę łącznikową o szczególnej randze funkcjonalnej”[192]. To dzięki tym grupom młode osoby mogą w sposób bardziej kompletny przygotować się do funkcjonowania w społeczeństwie. Najważniejszą ich zaletą zdaniem Griesego jest wsparcie dla swoich członków w rozwiązywaniu problemów przejścia między okresem dzieciństwa a dorosłością. Zielińska dla podkreślenia roli grup rówieśniczych w połączeniu rodziny z obszarem działania instytucji społecznych przytacza z dzieła Eisenstadta następujący cytat[193]: „Grupy rówieśnicze są funkcjonalnie niezbędne z punktu widzenia interesu grupowego. Łączą subiektywne potrzeby komunikacji poza kręgiem rodzinnym z funkcjonalnymi koniecznościami. Wszelkie zachowania i procesy, które nie sprzyjają integracji są dysfunkcjonalne – szkodliwe dla systemu”. Przytaczając ten fragment, Zielińska chciała tym razem wskazać, jaką rolę odgrywa grupa rówieśnicza w socjalizacji jej członków oraz jak im pomaga rozwijać relacje w kręgach pozarodzinnych.

Kluczowe dla analiz Eisenstadta było zwrócenie uwagi na utrzymanie stabilności społecznej w kontekście systemu globalnego, co miało zachodzić dzięki występowaniu w społeczeństwie *peer groups*. Grupy te w ujęciu socjologa nie stanowią problemu dla społeczeństwa, gdyż to im przypisuje się cechy wpływające na niwelowanie społecznego zróżnicowania, a co za tym idzie – wsparcie w rozwiązaniu problemów ważnych społecznie. Tak optymistyczne nastawienie Eisenstadta wobec młodego pokolenia było krytykowane w literaturze jako zbyt jednostronne. Wśród krytyków takiego stanowiska można wymienić Tillmanna, który wykazał, iż w koncepcji Eisenstadta jednakowo są traktowane różnego rodzaju bunty młodzieżowe, np. bunty kryminalne grup młodzieżowych oraz bunty organizacji politycznych składających się z młodych ludzi. Brak zróżnicowania zdaniem Tillmanna „uniemożliwia traktowanie określonych form młodzieńczego niepokoju, młodzieńczego protestu i braku przystosowania się jako zjawisk pozytywnych – jako subiektywnego wyrazu krytycznej świadomości, która może być źródłem zmiany społecznej”[194].

Podsumowując, można stwierdzić, iż analiza dokonana przez Eisenstadta nie oparła się historycznym zmianom, którym był poddawany fenomen młodzieży. Będąc zbyt jednostronną, maskowała problemy i konflikty, które były udziałem młodzieży. Jednak trzeba obiektywnie ocenić, iż to właśnie izraelski socjolog rozwinął dyskusję na temat socjologii młodzieży, wyodrębniając zagadnienia, które ją ukonstytuowały w teorii ogólnej, a ukonstytuowanie to dało pole do powątpiewania w nią oraz krytykowania.

[192] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie*…, s. 117

[193] Za: M. Zielińska, *W poszukiwaniu*…, s. 35.

[194] Za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, s. 190.

Ostatnim z wymienionych wcześniej autorów, którego prace wywarły wpływ na rozwój teorii socjologii młodzieży, jest Ronald Inglehart, amerykański politolog, który jest autorem teorii mówiącej o zachodzeniu tzw. cichej rewolucji. Punktem wyjścia dla jego koncepcji, jak zauważa Zielińska, jest przekonanie o tym, że „proces międzypokoleniowej zmiany wartości stopniowo przekształca politykę i normy kulturowe rozwiniętych społeczeństw przemysłowych. Pojawienie się postmaterializmu jako takiego wydaje się być tylko jednym aspektem znacznie szerszego procesu kulturowej zmiany, przekształcającej orientacje religijne, role płciowe, obyczaje seksualne i normy kulturowe społeczeństwa zachodniego. Owa zmiana kulturowa jest częścią szerszego syndromu międzypokoleniowej zmiany kulturowej, w której rosnącemu naciskowi na jakość życia i autoekspresję towarzyszy słabnące przywiązanie do tradycyjnych norm politycznych, religijnych, moralnych i społecznych"[195].

W przytoczonym powyżej fragmencie teksu znajduje się właściwie całe sedno rozważań prowadzonych przez Ingleharta, gdyż widać w nim wnioski płynące z prowadzonych przez niego w latach 1970–1971 badań w sześciu państwach Europy Zachodniej. To wtedy po raz pierwszy wyróżnił on dwie podstawowe grupy wartości: materialne i postmaterialne. Wartości materialne rozumiemy jako te wynikające z potrzeby zapewnienia bezpieczeństwa ekonomicznego oraz fizycznego, natomiast mianem wartości postmaterialnych określił potrzeby ekspresji, których wystąpienie jest zależne od zaspokojenia wartości materialnych na minimalnym, uznanym za akceptowalny poziomie[196]. Monika Adamczyk zauważa w swoim opracowaniu, iż zdaniem Ingleharta kierunek preferowanych wartości danego pokolenia tak naprawdę jest zależny od społeczno-ekonomicznej sytuacji, w którym przyszło temu społeczeństwu egzystować[197].

Wracając do przywołanego fragmentu, należy zauważyć, iż względne poczucie bezpieczeństwa fizycznego i ekonomicznego cechujące społeczeństwo Europy Zachodniej przyczyniło się do rozwoju posmaterializmu i stopniowego odchodzenia od tradycyjnych wartości, takich jak religia czy rodzina. Przewartościowanie życia społecznego oraz odchodzenie od tradycyjnych wartości jest cechą młodego pokolenia, i to zwykle w jego obrębie zachodzi największa ewolucja poglądów, będąca konsekwencją przemian kulturowych. Inglehart zauważa, iż zmiany kulturowe są pochodną rozwoju gospodarczego, a wzrost znaczenia wartości postmaterialnych wynika m.in. ze wzrostu zaintereso-

[195] M. Zielińska, *W poszukiwaniu…*, s. 35.

[196] R. Inglehart, *The Silent Revolutions: Changing Values and Political Styles*, Princeton University Press, Princeton 1977, s. 28.

[197] M. Adamczyk, *Grupa pokoleniowa jako czynnik różnicujący typ wytwarzanego kapitału społecznego w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL" 2014, t. 57, nr 1(225), s. 56.

wania ruchami kobiecymi, ochroną środowiska, jak również ze zwiększonej partycypacji w życiu politycznym czy gospodarczym[198]. Inglehart, zwracając uwagę, iż jedną z konsekwencji rozwoju gospodarczego są przemiany kulturowe, podkreśla, iż to młode pokolenie jest największym beneficjentem tych zmian. Wynika to z faktu, iż właśnie młodzież ze względu na swój nieskrępowany charakter działania, ma możliwość łatwiej adaptować zachodzące zmiany społeczne niż starsze pokolenia. Znamienne i niewątpliwie ważne dla niniejszej publikacji jest to, iż opisane zmiany pokoleniowe wpływają na rozwój kapitału społecznego, a właściwie transformację kapitału wiążącego w pomostowy, który odpowiada za rozwój społeczeństwa obywatelskiego.

Przedstawione w niniejszym rozdziale teorie niewątpliwie wniosły sporo nowych treści do rozważań na temat roli młodzieży w rozwoju społecznym. Obrane kierunki teoretyczne były również inspiracją do badań prowadzonych na potrzeby niniejsze książki. Wpływ na rozwój społeczny i gospodarczy, jaki przypisuje się młodemu pokoleniu, jest niebagatelny. Odwołując się do teorii pokoleń Mannheima, młodzież akademicka, która była adresatem prowadzonych badań, reprezentuje „pokolenie Z", czyli osoby urodzone po 1996 r., określane również jako „Post-Millennials" albo „pokolenie Internetu"[199]. Pokolenie to już powoli zaczyna wywierać wpływ na rzeczywistość społeczno-gospodarczą, gdyż pierwsze roczniki osób reprezentujących tę generację ukończyły studia bądź niedługo je ukończą. Otwarte pozostaje też pytanie o siłę socjalizacji w ramach grup rówieśniczych tworzonych przez przedstawicieli tego pokolenia, gdyż duża część relacji zachodzących w ramach tych grup odbywa się z wykorzystaniem internetu. Szczególną uwagę należy w tym wypadku zwrócić na możliwość przekazywania wartości w ramach tych grup, gdyż to na ich podstawie młodzi ludzie podejmują decyzję o zaangażowaniu społecznym, stanowiącym źródło rozwoju kapitału społecznego.

2.3. Młodzież akademicka a okres przejścia z edukacji na rynek pracy

Jak już wspomniano, głównym determinantem aplikowania na studia wyższe przez młodzież jest chęć uzyskania wykształcenia, dzięki któremu w przyszłości będą mogli zdobyć wymarzoną pracę. Niestety, nie zawsze zdo-

[198] Za: M. Pienias, *Przemiany tożsamości programowej sojuszu lewicy demokratycznej w latach 1997–2015 w kontekście poparcia społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uczelni Łazarskiego, Warszawa, 2016, s. 46.

[199] M. Pawłowska, *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys,* https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys (14.09.2021). Por. też: W. Wątroba, *Pokolenia w społeczeństwach postkapitalistycznych*, Wyd. UE we Wrocławiu, Wrocław 2022, s. 110–131.

byte wykształcenie przekłada się na możliwość uzyskania satysfakcjonującej, dobrze płatnej pracy, a co za tym idzie – realizowania się w życiu zawodowym. Szczególnie narażeni na problemy ze znalezieniem pracy są młodzi ludzie tuż po studiach, którzy bardzo często nie posiadają żadnego doświadczenia zawodowego, przez co mają problemy z odnalezieniem się w realiach rynku pracy.

Brak tego oświadczenia u osób kończących studia bądź nieadekwatne doświadczanie do ukończonego kierunku ma kilka przyczyn. Najważniejsza z nich jest związana z ograniczonymi możliwościami wykonywania pracy zarobkowej przez studentów studiów stacjonarnych, co wynika z rozbudowanych planów zajęć i ukierunkowania ich na zdobywanie wiedzy teoretycznej. Tak skonstruowane plany zajęć bardzo często ograniczają studentom możliwość zdobywania doświadczenia wyłącznie do tych zawodów, w których można zastosować stosunkowo elastyczny grafik pracy. Dlatego też zwykle pierwsza praca wykonywana przez studentów związana jest z zatrudnieniem w gastronomii, hotelarstwie czy handlu, co niestety nie jest uznawane przez pracodawców z innych branż za przydatne doświadczenie zawodowe

Równie ważnym problemem, z jakim borykają się młode osoby pragnące zdobyć pierwszą pracę zgodną z kierunkiem kształcenia, jest stosunkowo duże bezrobocie panujące w grupie wiekowej 15–24 lata. Według Głównego Urzędu Statystycznego w kwietniu 2021 r. wynosiło ono 12,6%[200], co oznacza, iż było dwa razy większe niż stopa bezrobocia rejestrowego w danym miesiącu dla Polski. Problem ze zdobyciem pierwszego doświadczenia zawodowego przez studentów i absolwentów potęgowała także sytuacja związana z występowaniem pandemii koronawirusa. Jej następstwem było pojawienie się większej niepewności na rynku pracy.

Wymienione czynniki wpływające na brak doświadczenia zawodowego młodzieży akademickiej nie wyczerpują listy problemów, z jakimi borykają się studenci, aczkolwiek są tymi trudnościami, z którymi spotykamy się najczęściej, biorąc pod uwagę czynniki zewnętrzne.

Rozważając problematykę możliwości zdobycia pierwszego doświadczenia zawodowego, należy zastanowić się również nad kwestią dotyczącą aktywności studentów, gdyż to od ich postawy, chęci wzięcia odpowiedzialności za swoje działania zależy to, jaka będzie jakość tego doświadczenia. Aktywność ta, uwidaczniająca się w okresie tranzycji osób młodych z systemu edukacji na rynek pracy, jawi się jako bardzo ciekawe zagadnienie badawcze, gdyż to od właściwości danej jednostki może zależeć osiągnięcie sukcesu w późniejszej karierze zawodowej[201].

---

[200] W. Szkwarek, *Młodzi bezrobotni. Koronawirus zagonił do urzędów pracy*, https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlodzi-bezrobotni-Koronawirus-zagonil-do-urzedow-pracy-8128084.html (15.09.2021).

[201] Y. Baruch, *Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints*, „Human Resource Management Review" 2006, vol. 16, no. 2, s. 126.

Aktywność jest czymś naturalnym dla każdego człowieka. Jako cecha wrodzona może oczywiście charakteryzować się różnym poziomem natężenia u poszczególnych jednostek, co wpływa na intensywność ich działania. Znamienne jest, iż poprzez aktywność człowiek może wywierać wpływ na swoje otoczenie, ale też, co niewątpliwie jest ważniejsze dla niego samego, kształtuje w ten sposób własną osobowość[202]. Sama definicja terminu „aktywność" wyraża w sobie jej dynamikę oraz energiczny charakter wpływający na udoskonalenie samego podmiotu i otoczenia społecznego, w jakim przychodzi mu funkcjonować[203]. Praca nad sobą poprzez aktywne działanie prowadzi do nabywania nowego doświadczenia, zdobywania nowych umiejętności oraz wypracowania cech, które ułatwią jednostce odnalezienie się w trudnych, niemożliwych do przewidzenia sytuacjach.

Po dokonaniu krótkiej analizy terminu „aktywność", należy się zgodzić, iż to ona w głównej mierze determinuje szanse młodych ludzi na odnalezienie się na współczesnym rynku pracy, który obecnie podlega bardzo dynamicznym zmianom. Zmienność ta, wynikająca w głównej mierze z rozwoju technologii, sprawia, iż młodzi ludzie już na etapie edukacji, szczególnie tej na wyższym poziomie, powinni skupić się na rozwijaniu cech wpływających na ich elastyczność. Każdy młody człowiek musi sobie uzmysłowić, iż większość swojego dorosłego życia poświęci na pracę, dlatego powinno być dla niego kluczowe to, żeby się do niej odpowiednio przygotować. Dlatego tak ważna jest aktywność, która w połączeniu z konsekwentnym dążeniem do celu wyposaży młode osoby w odpowiednie cechy pozwalające odnaleźć się na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Kompetencje dotyczące zdolności odnalezienia się na współczesnym rynku pracy są jednym z czterech filarów kapitału kariery zaproponowanych przez Elżbietę Turską. Autorka ta, definiując kapitał kariery, proponuje następujący podział kompetencji[204]:

a) kompetencje związane z edukacją: kreatywność, skuteczność w rozwiązywaniu problemów, myślenie holistyczne, umiejętność rozumienia i analizy tekstów, skuteczność gromadzenia, selekcji oraz wartościowania informacji, efektywne samokształcenie;
b) kompetencje związane z umiejętnością dostosowania się do współczesnego rynku pracy: adaptacyjność, elastyczność, mobilność zawodowa, zdolność podejmowania ryzyka, przedsiębiorczość;
c) kompetencje zarządcze: zarządzanie ludźmi, skłonność do brania na siebie odpowiedzialności, umiejętności negocjacyjne, umiejętność zarządzania konfliktem;

---

[202] D. Niewiedział, *Formalne i treściowe aspekty pojęcia aktywności ludzi starszych*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2008, t. 13, nr 2, s. 96–97.

[203] B. Jakimiuk, *Aktywność młodzieży…*, s. 71.

[204] E. Turska, *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Wyd. UŚ, Katowice 2014, s. 37.

d) kompetencję osobiste: empatia, otwartość, umiejętność komunikowania się, samodzielność, umiejętność pracy w zespole, umiejętność autoprezentacji oraz przemawiania, odporność na stres, zarządzanie czasem, organizacja własnej pracy.

Kompetencje wskazane przez Turską jako istotne dla właściwego rozwoju kariery powinny być szczególnie ważne dla młodych ludzi, gdyż w ich oczach interesująca praca oraz satysfakcjonująca kariera są niezwykle cennymi wartościami.

W ciekawy sposób do pracy i kariery rozumianych jako wartości dla młodego człowieka odnosi się m.in. Paulina Balcerowska, która twierdzi, iż mogą mieć one dwojaki charakter. Po pierwsze, można je postrzegać jako wartości autoteliczne, czyli będące celem samym w sobie. Po wtóre, mogą być traktowane w sposób instrumentalny, jako środek do osiągnięcia innych celów w życiu[205].

Z punktu widzenia kariery młodego człowieka nie jest ważne, które ujęcie jest mu bliższe i determinuje jego aktywność, tylko w jaki sposób nadać jej właściwy bieg już na jej początku. Oczywiście kariera zawodowa może mieć różne znaczenie dla różnych ludzi, gdyż jak pisze Marek Suchar, wynika ona z potrzeb oraz oczekiwań poszczególnych jednostek[206], jednak przygotowanie do niej zawsze jest związane z zachowaniem aktywnej postawy właściwie na każdym etapie edukacji. Szczególną rolę odgrywa w tym wypadku czas edukacji na poziomie wyższym, który stanowi okres poprzedzający wkroczenie na drogę zawodową. Młoda osoba znajdująca się w strukturze uczelni wyższej musi wziąć na siebie rolę podmiotu, a nie być jedynie przedmiotem oddziaływania z zewnątrz. Kształtowanie podmiotowości u młodych ludzi jest jedną z kluczowych ról do odegrania w rozwoju społeczeństwa przez uczelnie wyższe. Stan tej podmiotowości jest określony przez pewne kluczowe wyznaczniki. Cztery takie wyznaczniki w swoich rozważaniach wymienia Ewa Kubiak-Szymborska[207]:

a) świadomość własnych preferencji, czyli przede wszystkim zrozumienie. w jakim kierunku dany młody człowiek chce się rozwijać, a następnie w oparciu o zidentyfikowany kierunek wyznaczenie sobie celów, do których będzie dążył;
b) aktywność sprawcza, czyli aktywność realizowana zgodnie z preferencjami danej jednostki, która wpływa na samorozwój oraz oddziałuje na otaczające go środowisko; aktywność ta jest realizowana w poszanowaniu drugiego człowieka;

---

[205] P. Balcerowska, *Przygotowanie się do przyszłej pracy zawodowej – drogą do kariery* [w:] *Sytuacja młodzieży na rynku pracy*, red. M. Piotrowska-Trybull, Wyd. AON, Warszawa 2014, s. 101.

[206] M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK Gdańsk, Gdańsk 2003, s. 69.

[207] E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickie. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2003, s. 87.

c) akceptowanie konsekwencji własnego postępowania; jednostka w tym wypadku jest świadoma swoich czynów i zdaje sobie sprawę, że mogą mieć różne konsekwencje, a od odpowiedzialności za nie się nie uchyla;
d) samoświadomość, czyli jednostka jest świadoma, iż powinna analizować działania podejmowane przez siebie celem ich dopracowywania i poprawy uzyskiwanych wyników.

Zaprezentowane wyznaczniki podmiotowości mają charakter uniwersalny i pomimo iż zostały sformułowane w trakcie badań nad studentami okresu transformacji, to ich znaczenie się nie zdewaluowało. W dynamicznie zmieniającym się świecie, a co za tym idzie – na ciągle zmieniającym się rynku pracy, podmiotowość jest cechą, która determinuje rozwój kariery oraz wpływa na możliwość dostosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości.

Również Agnieszka Cybal-Michalska stwierdziła, iż nadrzędną cechą, która powinna być rozwijana u młodych ludzi, jest podmiotowości. Odgrywa ona zdaniem tej autorki kluczową rolę w szybkim dostosowywaniu się do zmian zachodzących w otoczeniu, bowiem „proaktywność jako strategia (auto)edukacji zwrócona ku kognitywnym i behawioralnym komponentom orientacji zachowaniowych w karierze, stanowi przestrzeń dla podmiotowego sprawstwa”[208]. Uzmysłowienie sobie przez młodych ludzi, iż to ich postępowanie ma największy wpływ na osiągnięcie przez nich sukcesu w przyszłości, jak również tego, iż biorą pełnię odpowiedzialności za podejmowane wybory, może wpłynąć na diametralną zmianę ich postępowania.

Wróćmy jeszcze raz do roli sytemu edukacji w kreowaniu tej podmiotowości, a właściwie do etapu edukacji najbardziej interesującego z punktu widzenia niniejszego opracowania. Mowa tutaj oczywiście o edukacji na poziomie wyższym i jej roli we wsparciu rozwoju podmiotowości u młodych ludzi. Uczelnie wyższe jak żadne inne podmioty systemu edukacji są odpowiedzialne za stworzenie przestrzeni, w ramach której osoby młode nie tylko nabywają wiedzę, umiejętności oraz kompetencje użyteczne społeczne, ale również, a może przede wszystkim mają możliwość rozwijać swoje talenty, zainteresowania czy przeżywać różnego rodzaju doświadczenia. Przestrzeń ta ma pomóc młodym ludziom wyjść ze strefy komfortu, odważyć się zaangażować w różnego rodzaju przedsięwzięcia mające na celu ich rozwój, aczkolwiek odpowiednie jej funkcjonowanie zależy od zaangażowania właściwie całej społeczności akademickiej. Młody człowiek musi czuć wsparcie, dzięki któremu będzie mógł rozwinąć przysłowiowe skrzydła. Jedną z możliwości wykorzystania tej przestrzeni akademickiej jest angażowanie się w działalność organizacji studenckich, wśród których wyróżniamy m.in. samorząd studentów czy koła naukowe. Są one bardzo dobrym miejscem

[208] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 382.

do rozwijania aktywności i budowania pewności siebie. Obok aktywnej działalności w organizacjach studenckich Paulina Balcerowska wskazuje też organizacje pozarządowe jako miejsca do zdobywania i rozwijania kompetencji interpersonalnych, organizatorskich czy przywódczych, jak również nabywania umiejętność pracy w grupie czy pod presją czasu[209]. Podejmowanie tego rodzaju aktywności sprawia, iż życiorys zawodowy takiego absolwenta będzie ciekawszy i pracodawca będzie przekonany, że ma do czynienia z osobą pracowitą, ambitną oraz zaangażowaną na różnego rodzaju płaszczyznach, co będzie stanowiło dla niego dobry prognostyk na przyszłość.

Wskazane formy aktywności studenckiej wpisują się w propagowaną przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) politykę „spójnej koncepcji integracji polityki edukacyjnej i rynku pracy"[210]. Ma ona na celu opracowanie i przeprowadzenie wymaganych reform instytucjonalnych oraz prawnych służących doprecyzowaniu wzajemnej relacji między edukacją a rynkiem pracy w nieustanie zmieniających się warunkach, gdyż szczególną rolę w życiu młodych ludzi ogrywa problem tranzycji rozumianej jako przejście pomiędzy edukacją, w naszym przypadku na poziomie wyższym, a środowiskiem pracy. W ciekawy sposób charakter tego przejścia ujął Kenneth Roberts, twierdząc, iż jest to „nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły […], ale rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależność w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym i możliwości utrzymania własnego gospodarstwa domowego"[211]. Z analizy tej definicji okresu przejścia możemy wywnioskować, jak ważny w życiu młodego człowieka jest to okres. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż ten proces jest rozciągnięty w czasie, a główną jego implikacją jest nie tylko znalezienie pracy, ale też założenie rodziny oraz uzyskanie dla niej stabilności finansowej. Oczywiście czas jego trwania w odniesieniu do poszczególnych jednostek jest bardzo zróżnicowany. Bardzo często już podczas studiów młodzi ludzie zakładają rodziny i próbują budować wspólnie swoje gospodarstwa domowe, aczkolwiek u zdecydowanej większości ma on zgoła inny wymiar, gdyż młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy dopiero po jej znalezieniu i osiągnięciu względnej stabilności finansowej podejmują decyzję o założeniu rodziny. Na bazie powyższych spostrzeżeń należy uznać, iż okres przejścia jest dość skomplikowanym procesem, a długość czasu potrzebnego na jego dokonanie ma zdecydowanie indywidualny charakter. Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, młodzież, która w okresie edukacji stara się zachowywać aktywnie i już podczas studiów jest świadoma

[209] P. Balcerowska, *Przygotowanie się do przyszłej…*, s. 105.

[210] A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2007, s. 16.

[211] Za: *ibidem*, s. 16–17.

nieuchronności podejmowanych wyborów w zakresie szukania i podejmowania pracy, zdecydowanie szybciej dostosuje się do warunków, w których przyjdzie jej funkcjonować[212]. Dlatego też to właśnie taka młodzież ma szanse w sposób bardziej dynamiczny pokonać okres przejścia pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy. Większa aktywność w ramach samorozwoju oraz sprecyzowane plany na życie mogą również wpłynąć na szybsze podejmowanie innych ważnych życiowo decyzji, np. związanych z założeniem rodziny, co stanowiłoby dopełnienie okresu przejścia, a co za tym idzie – pogodzenie się z nową rolą w społeczeństwie.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, iż przejście pomiędzy okresem edukacji a rynkiem pracy ma charakter zindywidualizowany, opierają się na indywidualnym nastawieniu jednostki, w szczególności dotyczącym jej aktywności. Dlatego też instytucjonalne formy wsparcia młodych ludzi, takie jak poradnictwo zawodowe czy biura karier, mogą okazać się niedostosowane do ich potrzeb. Na ten problem wskazuje także Augustyn Bańka, który twierdzi, iż „jeszcze nigdy w historii młodzi ludzie nie byli zmuszani polegać na własnych siłach i indywidualnych strategiach" w celu odnalezienia się na tak dynamicznie zmieniającym się rynku pracy[213]. Cybal-Michalska zauważa, iż w „świecie wielości sensorów wyraźnie zarysowuje się tendencja do coraz większej różnorodności w ścieżkach przejścia z edukacji do pracy"[214]. W korespondencji z powyższymi rozważaniami należy pamiętać, iż rozpoczęcie kariery zawodowej, rozumiane jako wejście na rynek pracy, stanowi znaczące wydarzenie w życiu młodego człowieka, dlatego też część osób będzie starała się odsunąć je w czasie poprzez przedłużanie okresu edukacji. Ale z drugiej strony podejmując działania służące połączeniu edukacji i pracy, można ograniczyć niepewność tych zmian. Część młodych ludzi z pewnością niestety doświadczy też okresu, w którym nie będzie już się kształcić oraz będzie pozostawać bez pracy. Okres występowania bezrobocia jest naturalnym procesem, aczkolwiek jego długotrwałość może mieć bardzo negatywny wpływ na młodego człowieka, dlatego też w tym wypadku szczególnie ważne jest wzmożone zaangażowanie w poszukiwanie pracy.

Reasumując, młody człowiek znajdujący się na końcowym etapie edukacji, jakim są studia wyższe, musi sobie zdać sprawę z tego, iż to w głównej mierze od niego zależy, jak odnajdzie się w przyszłości na rynku pracy. Szczególną rolę odgrywa w tym przypadku jego aktywność rozumiana jako podejmowanie działań mających na celu uzupełnienie wiedzy teoretycznej uzyskanej podczas studiów o niezbędne na rynku pracy kompetencje. Kluczowe w tym wypadku

[212] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*…, s. 191.

[213] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2016, s. 32.

[214] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*…, s. 200.

jest uświadomienie sobie przez młodego człowieka, iż jest podmiotem w systemie edukacji, na którego działanie powinien wpływać, a nie tylko się do niego dostosowywać. Tak rozumiane podejście do systemu edukacji, wsparte adekwatnym poziomem aktywności, może się przyczynić do tego, że okres przejścia z edukacji na rynek pracy będzie przebiegał w sposób dynamiczny, a młodzi ludzie uczestniczący w tym procesie zyskają realną możliwość odnalezienia się i efektywnej adaptacji do szybko zmieniającego się rynku pracy.

2.4. Szkolnictwo wyższe w Polsce w liczbach

Uzyskanie wykształcenia na poziomie wyższym stało się w polskim społeczeństwie synonimem szansy na osiągnięcie sukcesu życiowego. Przekonanie to wraz z większym dostępem do edukacji na poziomie wyższym było jednym z głównych determinantów bardzo dużego wzrostu zainteresowania wymienionym poziomem kształcenia po 1989 r. Ludzie młodzi, szczególnie ci pochodzący z rodzin nieinteligenckich, traktowali uzyskanie wyższego wykształcenia jako wartość autoteliczną[215]. Tendencja do zdobywania wykształcenia na poziomie wyższym osiągnęła swój szczyt pod względem liczbowym w roku akademickim 2005/2006, kiedy na uczelniach publicznych i prywatnych studiowało stacjonarnie oraz niestacjonarnie prawie 2 mln studentów (1953,8 tys.)[216]. W kolejnych latach rozpoczął się powolny spadek całkowitej liczby studentów, który w głównej mierze związany był z czynnikami demograficznymi, co w konsekwencji przyczyniło się do zmniejszonej liczby osób zainteresowanych aplikowaniem na studia. Pomimo spadku liczby studentów w Polsce zainteresowanie edukacją na poziomie wyższym w wartościach procentowych (czyli procent osób w danym przedziale wiekowym uczestniczący w edukacji na poziomie wyższym) rosło do roku akademickiego 2009/2010, kiedy to liczba studentów stanowiła 40,9% ogółu Polaków w wieku 19–24 lat. Wartość tę określa się mianem współczynnika skolaryzacji netto[217]. Wskaźnik ten lepiej obrazuje zainteresowanie podejmowaniem edukacji na poziomie wyższym niż wartości liczbowe, gdyż w omawianym roku na wszystkich uczelniach wyższych w Polsce studiowało około 1900 tys. studentów[218], czyli o ponad 50 tys. mniej niż maksymalna wartość osiągnięta w roku akademickim 2005/2006.

---

[215] M. Niezabitowski, *Integracja pokoleń w perspektywie socjologicznej* [w:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Zapol, Szczecin 2010, s. 35.

[216] GUS, *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, www.stat.gov.pl (12.12.2020), s. 1.

[217] GUS, *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1350,pojecie.html (15.09.2021).

[218] GUS, *Notatka na temat…*, s. 2.

Dynamiczny wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym doprowadził do intensywnego rozwoju sektora szkolnictwa wyższego, w którym w okresie największego boomu edukacyjnego funkcjonowały 461 uczelnie realizujące programy studiów wyższych. Spośród nich uczelnie publiczne stanowiły 131 podmiotów kształcących około 66,7% ogólnej liczby studentów, czyli 1266,9 tys. osób. Reszta instytucji to były uczelnie niepubliczne, które począwszy od 1991 r., przeżywały niebywały rozkwit. W roku akademickim 2009/2010 w 330 uczelniach prywatnych studiowało 633,1 tys. osób, co stanowiło 1/3 ogółu studentów kształcących się w Polsce[219]. W omawianym roku akademickim na studiach stacjonarnych studiowało 938 257 osób (49,4% ogółu studentów), natomiast na studiach niestacjonarnych – 961 757 osób (50,6% ogółu studentów). Podział studentów na studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie z uwzględnieniem formy własności uczelni przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w roku akademickim 2009/2010

Uczelnie	Ogółem	Studia	
		Stacjonarne	Niestacjonarne
Ogółem	1 900 014	938 257	961 757
Publiczne	1 266 917	827 988	438 929
Prywatne	633 097	110 269	522 828

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, www.stat.gov.pl (12.12.2020), s. 2.

Analizując dane zawarte w tabeli 3, warto zastanowić się nad liczbą osób kształcących się na studiach stacjonarnych i studiach niestacjonarnych. W roku akademickim 2009/2010 liczba studentów na stacjach stacjonarnych była mniejsza o ponad 20 tys. od liczby studentów studiów niestacjonarnych. Taka sytuacja jest dość nietypowa, gdyż studia niestacjonarne z definicji powinny być komplementarne wobec studiów stacjonarnych. We wspomniany roku akademickim około 1/3 wszystkich studentów w Polsce kształciło się w uczelniach prywatnych, co stanowi stosunkowo wysoki procent, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż pierwszym wyborem studentów zwykle są uczelnie państwowe, gdzie nie muszą oni płacić za czesne.

Sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce, która została przedstawiona powyżej, należy już do historii, gdyż w ostatnich latach notuje się spadek liczby studentów. Do głównych przyczyn takiego stanu rzeczy, oprócz sytuacji związanej z niżem demograficznym, zalicza się też spadek popularności studiów wynikający z faktu, iż liczba absolwentów dużej części kierunków (zwłaszcza

[219] *Ibidem*, s. 3.

humanistycznych i społecznych) zdecydowanie przekracza zapotrzebowanie gospodarki oraz społeczeństwa na posiadane przez nich wykształcenie i kompetencje[220].

W latach 2005–2020 liczba studentów w Polsce zmniejszyła się o około 38,5%, osiągając w roku akademickim 2019/2020 poziom 1203,9 tys. osób. Zdecydowana większość studentów kształciła się na studiach stacjonarnych – 790,6 tys. studentów (65,67%), natomiast na studiach niestacjonarnych – 413,3 tys. studentów (34,33%). Studenci w roku akademickim 2019/2020 zdecydowanie częściej wybierali również uczelnie publiczne, na których naukę podejmowało 71,62% spośród wszystkich uczestników edukacji na poziomie wyższym[221].

Warto także zwrócić uwagę na dynamikę zmian w ramach wcześniej wspomnianego współczynnika skolaryzacji netto dla szkolnictwa wyższego, który w okresie 2010–2020 spadł o 5,3%, do poziomu 35,5%[222]. Dane zbiorcze na temat liczby studentów w odniesieniu do formy studiowania oraz formy własności uczelni przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w roku akademickim 2019/2020

Uczelnie	Ogółem	Studia	
		Stacjonarne	Niestacjonarne
Ogółem	1 203 998	790 688	413 310
Publiczne	862 342	684 313	178 029
Prywatne	341 656	106 375	235 281

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, Warszawa–Gdańsk 2020, www.stat.gov.pl (12.12.2020), s. 15.

Dokonując analizy wartości liczbowych ujętych w tabeli 4, należy podkreślić, iż zdecydowanej zmianie ulega struktura kształcenia w szkolnictwie wyższym ze względu na formę kształcenia. W roku akademickim 2009/2010 przeważali studenci studiujący w trybie niestacjonarnym. Była to nieznaczna różnica, biorąc pod uwagę liczbę osób ówcześnie kształcących się na poziomie wyższym. Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w roku akademickim 2019/2020, gdy studentów studiujących na studiach niestacjonarnych było mniej o 377 378 niż studiujących na studiach stacjonarnych. Tak radykalne odwrócenie się proporcji między studentami kształcącymi się w trybie stacjonarnym oraz niestacjonarnym wynikało wprost ze spadku liczby osób

[220] GUS, *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018*, 2019, www.stat.gov.pl (12.12.2020), s. 30.

[221] GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, Warszawa–Gdańsk 2020, www.stat.gov.pl (12.12.2020), s. 15.

[222] GUS, *Kapitał ludzki w Polsce*…, s. 31.

aplikujący na studia. Ograniczenie liczby chętnych do nabywania wiedzy na poziomie wyższym sprawiło, iż spadała konkurencja wśród osób aplikujących na studia stacjonarne, a co za tym idzie – więcej osób miało możliwość dostać się na studia w ramach tego trybu, który ze względu na brak odpłatności był zdecydowanie bardziej atrakcyjny.

Zmniejszenie się liczby studentów w Polsce zarówno liczbowo, jak i procentowo do ogółu populacji osób będących w wieku 19–24 lat wpłynęło również na sytuację w sektorze szkolnictwa wyższego. Zgodnie z danymi zamieszczonymi w rejestrze POL-on w roku akademickim 2019/2020 w Polsce działały 373 uczelnie, z czego 130 były uczelniami publicznymi[223]. W latach 2009–2020 liczba uczelni w Polsce zmniejszyła się o 88, z czego 87 były to uczelnie prywatne, które są najbardziej wrażliwe na spadek liczby studentów. Tak znaczący spadek liczby uczelni prywatnych sprawił, iż uczelnie te muszą szukać innych możliwości pozyskania studentów, przez co coraz częściej otwierają się na studentów z innych krajów. Podobne działania podejmują także uczelnie publiczne, które w celu poprawy wskaźników umiędzynarodowienia co roku przyjmują tysiące studentów z innych krajów. W roku akademickim 2019/2020 według danych zamieszczonych na stronach Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej w Polsce studiowało 82,2 tys. studentów z zagranicy, co stanowiło 8,6% ogólnej liczby studentów[224].

Tabela 5. Uczelnie polskie kształcące najwięcej studentów zagranicznych

Lp.	Nazwa uczelni	Liczba studentów zagranicznych w roku akademickim 2019/2020
1.	Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	2980
2.	Uniwersytet Warszawski	2885
3.	Uniwersytet Łódzki	1801
4.	Politechnika Warszawska	1747
5.	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	1714
6.	Uniwersytet Wrocławski	1532

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Studenci zagraniczni w Polsce*, https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nawa-zagraniczni-studenci-na-polskich-uczelniach (14.09.2021).

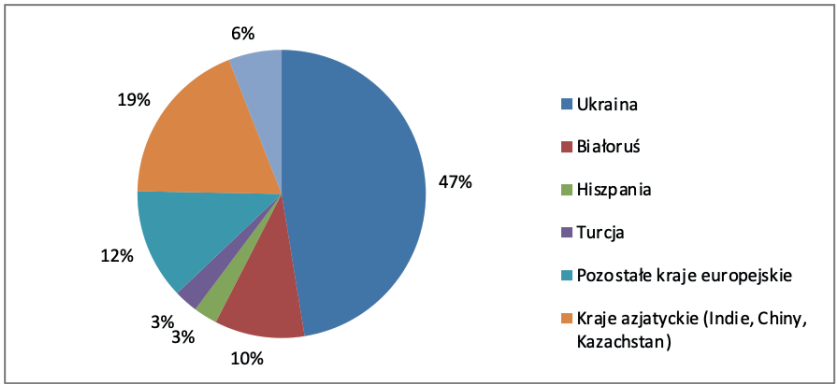
Z tabeli 5 możemy wywnioskować, iż najwięcej studentów z zagranicy studiuje w Polsce na Uniwersytecie Jagiellońskim (2980). Na drugim miejscu znajduje się Uniwersytet Warszawski (2885). Podium zamyka Uniwersytet Łódzki (1801). W sześciu wymienionych w tabeli 5 uczelniach kształci się

[223] GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse*…, s. 11.

[224] *Studenci zagraniczni w Polsce*, https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nawa-zagraniczni-studenci-na-polskich-uczelniach (14.09.2021).

około 15% studentów zagranicznych studiujących w Polsce. Na wykresie 1 przedstawiono kraje pochodzenia studentów zagranicznych kształcących się na uczelniach w Polsce.

Wykres 1. Kraje pochodzenia studentów zagranicznych studiujących w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Studenci zagraniczni w Polsce*, https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nawa-zagraniczni-studenci-na-polskich-uczelniach (14.09.2021).

Z analizy wykresu 1 wynika, iż około 75% studentów zagranicznych studiujących w Polsce pochodzi z krajów europejskich – najwięcej z Ukrainy (47% ogółu studentów) oraz Białorusi (10%). Spoza krajów europejskich na polskich uczelniach studiuje niespełna 25% studentów, z czego około 19% to studenci z krajów azjatyckich, wśród których najliczniejszą grupę stanowili studenci z Indii, Chin i Kazachstanu.

Wracając do ogólnej liczby studentów zagranicznych, na uwagę zasługuje fakt, iż mamy do czynienia z systematycznym jej wzrostem. Jest to zjawisko bardzo korzystne z punktu widzenia rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego i poprawy jego postrzegania na świecie. Głównym determinantem dla zaistnienia powyższej sytuacji było uruchomienie w 2005 r. przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Fundację Edukacyjną „Perspektywy" programu „Study in Poland" odpowiadającego za koordynację promocji polskich uczelni za granicą[225]. W ciągu 15 lat działalności programu liczba studentów zagranicznych na polskich uczelniach wzrosła 8-krotnie, natomiast odsetek studentów z zagranicy w ogólnej liczbie studentów wzrósł z poziomu 0,82%, który został odnotowany w roku akademickim 2005/2006, do poziomu 8,6% w roku akademickim 2019/2020. Jest to ponad 10-krotny wzrost tego współczynnika. W głównej mierze wynika on z działalności wspomnianego programu, dlatego też należy uznać, iż zawiązana w 2005 r.

[225] W. Siwiński, *„Study in Poland" to już 15 lat!*, http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5003&catid=16&Itemid=119 (15.09.2021).

współpraca odpowiedziała na wyzwanie stojące przed polskim systemem szkolnictwa wyższego. Zapewne wpłynęło to również na pojawienie się większej liczby rodzimych uczelni w międzynarodowych rankingach, takich jak np. ranking szanghajski.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż zmiany zachodzące w ostatniej dekadzie w polskim szkolnictwie wyższym przejawiają się w kilku kluczowych aspektach. W związku z ograniczeniem liczby studentów, wynikającym głównie z procesów demograficznych, odwróceniu uległa proporcja liczby studentów studiów stacjonarnych do liczy studentów studiów niestacjonarnych. Przewaga studentów na studiach niestacjonarnych, zaobserwowana w roku akademickim 2009/2010, była niekorzystna z punktu widzenia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, gdyż studia niestacjonarne w założeniu miały pełnić tylko funkcję uzupełniającą do studiów stacjonarnych.

Kolejna ważna konsekwencja zmian zachodzących na uczelniach wyższych jest związana z ograniczeniem liczby uczelni prywatnych. Sytuacja tych uczelni uległa w Polsce zasadniczej zmianie. Na rynku pozostały najsilniejsze, posiadające ciekawą ofertę edukacyjną oraz będące konkurencyjnymi dla uczelni państwowych.

Ograniczenie liczby studentów oraz nowe algorytmy finansowania uczelni państwowych sprawiły, iż także te podmioty w ostatnich latach przeszły gruntowną przemianę mającą na celu podniesienie jakości kształcenia. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj konstrukcja wskaźnika dostępności dydaktycznej, którego wartość zaczyna maleć, gdy liczba studentów i doktorantów zaczyna przekraczać 13 osób na jednego nauczyciela akademickiego[226] (zmianę tę wprowadziło Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do algorytmu wyliczania dotacji, począwszy od 2017 r.). Tak zdefiniowany wskaźnik stanowiący element algorytmu, z którego wynika finansowanie uczelni, wpłynął na znaczne ograniczenie liczby studentów na kierunkach, które kształciły po kilkaset osób na jednym roczniku. Wprowadzając tę zmianę, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego chciało poprawić jakości kształcenia na uczelniach publicznych oraz odpowiedzieć na zachodzące zmiany demograficzne w polskim społeczeństwie.

Wśród istotnych następstw transformacji systemu szkolnictwa wyższego należy wskazać zwiększający się stopień umiędzynarodowienia polskich uczelni, ukazany w niniejszym opracowaniu poprzez analizę dynamiki wzrostu udziału studentów zagranicznych w strukturze ogólnej populacji studiujących. Umiędzynarodowienie to nabrało dla sektora szkolnictwa wyższego w Polsce szczególnego znaczenia po wstąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej, co odzwierciedlają przytoczone w tym rozdziale dane

[226] J. Lewicki, *Nowy algorytm podziału dotacji podstawowej dla uczelni akademickich. Pierwsze skutki zmian i wstępne wnioski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2018, nr 2(52), s. 176.

statystyczne. W systematycznym wzroście współczynnika internacjonalizacji należy upatrywać pozytywnej prognozy na przyszłość.

Reasumując, można oczekiwać, iż przebudowa polskiego systemu szkolnictwa wyższego, przejawiająca się we wskazanych aspektach, wpłynie na wzrost jakości kształcenia oraz w sposób bardziej kompleksowy odpowie na zapotrzebowanie dzisiejszego rynku pracy. Zachodzące zmiany, w szczególności te związane z umiędzynarodowieniem polskich uczelni, będą oddziaływać na ich lepsze postrzeganie za granicą oraz ich awans w światowych rankingach.

Rozdział 3

Wpływ uczestnictwa w PO WER na zaangażowanie społeczne i zasoby kompetencji studentów – założenia i metodyka badań

3.1. Cel i zakres badań własnych

Prowadzenie badań naukowych jest procesem złożonym, składającym się z wielu etapów. Jednym z nich jest określenie przedmiotu oraz celu prowadzonego badania. Działania służące temu są podejmowane na początkowym etapie prowadzonej procedury badawczej. Wynika to z faktu, iż to właśnie przedmiot i cel pracy ma stanowić zachętę dla autora do podejmowania dalszych działań badawczych. Co ciekawe, przedmiotem badań w socjologii może być wszystko, co składa się na rzeczywistość społeczną. Janusz Sztumski uznał to za bardzo pozytywny aspekt, gdyż w jego opinii nauka ta daje najszersze podstawy do penetracji rzeczywistości społecznej[227]. Z perspektywy autora niniejszej publikacji podejście to stwarza możliwość szerokiego ujęcia analizowanej problematyki, obejmującego zarówno eksplorację roli Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój w kształtowaniu kapitału ludzkiego i społecznego, jak i próbę wyjaśnienia jego znaczenia w procesie ich rozwoju.

Celem głównym było określenie znaczenia wsparcia oferowanego w ramach PO WER w rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów rzeszowskich uczelni. Dla bardziej precyzyjnego zbadania znaczenia PO WER w rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego zastosowano triangulację metod badawczych, w ramach której dokonano analizy raportów dotyczących przyznanych środków z tego programu dla rzeszowskich uczelni, zebrano wywiady od 10 kierowników projektów PO WER (badania jakościowe) oraz przy użyciu kwestionariusza ankiety zgromadzono dane od 1642 objętych badaniem studentów (badania ilościowe).

W ramach podjętej eksploracji wyodrębniono następujące cele szczegółowe:

1. Określenie wpływu uczestnictwa w projektach współfinansowanych z PO WER na ocenę przez studentów ich poziomu kompetencji miękkich.
2. Poznanie oddziaływania projektów współfinansowanych z PO WER na motywację studentów do dalszego rozwoju osobowego.
3. Zbadanie znaczenia projektów współfinansowanych z PO WER w ocenie ogólnego stanu zdrowia respondentów.

[227] J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 2005, s. 18.

4. Zbadanie wpływu wsparcia współfinansowanego z PO WER na postawę społeczną studentów.
5. Określenie roli projektów współfinansowanych z PO WER w kształtowaniu aktywności organizacyjnej studentów.
6. Poznanie wpływu uczestnictwa we wsparciu z PO WER na partycypację wyborczą studentów.
7. Zbadanie sfery związanej z płcią jako cechą determinującą poziom kapitału ludzkiego i kapitału społecznego u studentów.
8. Poznanie opinii kierowników projektów na temat wpływu realizowanych przez nich projektów na rozwój kapitału ludzkiego i kapitału społecznego.
9. Analiza dokumentacji publikowanej w związku z realizacją programu PO WER w kontekście udziału w nim rzeszowskich uczelni.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

W literaturze przedmiotu można spotkać różne definicje problemu badawczego. W opinii Johana W. Creswella należy go rozumieć jako zagadnienie lub problem, który wymaga wyjaśnienia w realizowanym badaniu[228]. Janusz Sztumski definiuje to pojęcie jako „to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli to, co orientuje nasze przedsięwzięcie poznawcze"[229].

Właściwie sformułowany problem badawczy jest pytaniem, na które należy odpowiedzieć. Odpowiedzią tą jest hipoteza. Stanowi ona przypuszczalną odpowiedz na zadane pytanie. Owo przypuszczenie lub domysł jest w tym wypadku wysunięty prowizorycznie i wymaga poddania weryfikacji w trakcie prowadzonego badania[230]. Weryfikacja ta jest o tyle istotna, że dopiero po jej przeprowadzeniu w toku badań empirycznych sformułowane przypuszczenie możemy uznać za prawdę[231].

Jak już ustalono, hipoteza jest prowizoryczną odpowiedzią na zadane pytanie badawcze, jednak nie każda hipoteza jest przydatna w badaniach. Jej przydatność jest związana z pewnymi cechami, które powinna posiadać, a mianowicie[232]:

a) powinna być na tyle nowatorska, aby wskazywać na jakieś nowe, nieznane fakty;
b) powinna być ogólna, by mogła objąć cały zakres, którego dotyczy;
c) powinna być jasna pojęciowo, wyrażona w możliwie jednoznacznych terminach;
d) nie powinna się wewnętrznie wykluczać;
e) powinna dać się poddać weryfikacji.

---

[228] J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. UJ, Kraków 2009, s. 118.

[229] J. Sztumski, *Wstęp do metod*…, s. 42.

[230] *Ibidem*, s. 53.

[231] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 66.

[232] J. Szumski, *Wstęp do metod*…, s. 53.

W celu uzupełnienia prowadzonych rozważań warto też określić, czym w metodologii są zmienne oraz wskaźniki. Zdaniem Jakuba Karpińskiego zmienną nazywamy „zbiór własności rozłącznych i charakteryzujących badany obiekt w sposób wyczerpujący"[233]. W opinii Earla Babbiego natomiast zmienne należy rozumieć jako zestaw wartości, które są ze sobą logicznie powiązane, np. w przypadku zmiennej „płeć" wyróżniamy następujące wartości: kobieta i mężczyzna[234]. Kluczowym aspektem dotyczącym zmiennych jest fakt, iż wyróżniamy zmienne zależne oraz niezależne. Zmienną niezależną jest ta, której przypisany jest sprawczy charakter, natomiast zmienną zależną jest ta, która zmienia się na skutek oddziaływania tej pierwszej[235].

Wskaźnik ma za zadanie określenie konkretnej cechy jakiegoś przedmiotu lub zjawiska. Karpiński dokonał charakterystyki terminu „wskaźnik", wykorzystując następujący opis: „Załóżmy, że *W* jest zdarzeniem obserwowalnym. Jeśli z zajścia *W* można wywnioskować o *I*, to *W* nazywamy wskaźnikiem. *I* nazywamy indicatum – tym, co jest wskazywane"[236].

Powyższa charakterystyka poszczególnych terminów stanowi wprowadzenie do prezentacji przyjętych założeń badawczych w ramach niniejszej książki.

Główny problem badawczy został sformułowany w następujący sposób: *Jakie jest znaczenie Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój w rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego wśród studentów rzeszowskich uczelni?*

Hipoteza główna sformułowana do przedstawionego problemu badawczego brzmi: *Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich, a co za tym idzie – jego znaczenie jest bardzo istotne.*

W tabeli 6 przedstawiono szczegółowe problemy badawcze, hipotezy szczegółowe oraz zmienne i wskaźniki wykorzystane w niniejszym opracowaniu.

Tabela 6. Problemy i hipotezy badawcze, zmienne i wskaźniki

Problemy szczegółowe	**Hipotezy szczegółowe**	**Zmienna**	Wskaźnik
1	*2*	*3*	*4*
Jaki jest wpływ uczestnictwa w projektach współfinansowanych z PO WER na ocenę przez studentów poziomu swoich kompetencji miękkich?	Studenci uczestniczący w projektach współfinansowanych z PO WER lepiej oceniają posiadane przez siebie kompetencje miękkie.	**Zmienna zależna:** poziom kompetencji miękkich **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu kompetencji miękkich 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)

[233] J. Karpiński, *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wyd. WSPiZ im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2006, s. 78.

[234] E. Babbie, *Badania społeczne…*, Warszawa 2007, s. 633.

[235] J. Sztumski, *Wstęp do metod…*, s. 61.

[236] J. Karpiński, *Wprowadzenie do metodologii…*, s. 181.

1	*2*	*3*	*4*
Jak udział w projektach współfinansowanych z PO WER wpływa na deklarowany ogólny poziom zdrowia respondentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, deklarują, wyższą ocenę ogólnego poziomu zdrowia.	**Zmienna zależna:** ogólny poziom zdrowia **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu zdrowia 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Jak udział w projektach współfinansowanych z PO WER wpływa na poziom motywacji studentów do dalszego rozwoju?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, są bardziej zaangażowani w poszukiwanie i uczestnictwo w różnych formach samorozwoju.	**Zmienna zależna:** poziom zaangażowania w samorozwój **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu aktywności w działaniu 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Czy płeć determinuje poziom kapitału ludzkiego?	Poziom kapitału ludzkiego jest zróżnicowany ze względu na płeć.	**Zmienna zależna:** poziom kapitału ludzkiego **Zmienna niezależna:** płeć	1. Wartość indeksu kapitału ludzkiego 2. Płeć respondenta (kobieta, mężczyzna)
Jaka jest rola projektów współfinansowanych z PO WER w rozwoju kapitału ludzkiego studentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, cechują się wyższym poziomem kapitału ludzkiego.	**Zmienna zależna:** poziom kapitału ludzkiego **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu kapitału ludzkiego 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Jak udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER wpływa na poziom zaufania studentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, cechują się wyższym poziomem zaufania.	**Zmienna zależna:** poziom zaufania studentów **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu zaufania 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Jak udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER wpływa na zaangażowanie organizacyjne studentów (koła naukowe, samorząd studentów, organizacje pozarządowe)?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, są bardziej zaangażowani w działalność organizacyjną o charakterze ustrukturyzowanym.	**Zmienna zależna:** poziom zaangażowania organizacyjnego **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu aktywności organizacyjnej 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)

1	*2*	*3*	*4*
Jak udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER wpływa na partycypację wyborczą studentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, cechują się wyższym poziomem partycypacji wyborczej.	**Zmienna zależna:** poziom partycypacji wyborczej **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu partycypacji wyborczej 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Jak udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER wpływa na zaangażowanie społeczne studentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, są bardziej zaangażowani społecznie	**Zmienna zależna:** poziom zaangażowania społecznego **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu aktywności w działaniu 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)
Czy płeć determinuje poziom kapitału społecznego?	Poziom kapitału społecznego jest zróżnicowany ze względu na płeć.	**Zmienna zależna:** poziom kapitału społecznego **Zmienna niezależna:** płeć	1. Wartość indeksu kapitału społecznego 2. Płeć respondenta (kobieta, mężczyzna)
Jaka jest rola projektów współfinansowanych z PO WER w rozwoju kapitału społecznego studentów?	Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, cechują się wyższym poziomem kapitału społecznego.	**Zmienna zależna:** poziom kapitału społecznego **Zmienna niezależna:** udział we wsparciu z PO WER	1. Wartość indeksu kapitału społecznego 2. Odpowiedz na pytanie dotyczące uczestnictwa we wsparciu z PO WER (tak/nie)

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W opinii Stefana Nowaka „metody badawcze to w szczególności typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych służące do uzyskiwania maksymalnie uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania”[237]. W celu znalezienia najbardziej dokładnych odpowiedzi na sformułowane w ramach publikacji pytania badawcze autor postanowił zastosować triangulację metod rozumianą jako „więcej niż jeden sposób zbierania danych w ramach jednolitego planu badawczego w celu przetestowania tej samej hipotezy”[238]. W opinii autora zbieranie informacji z wykorzystaniem więcej niż jednej metody badawczej wpływa na poprawę

[237] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 22.

[238] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 611.

rzetelności prowadzonego badania, zwiększa trafność wnioskowania oraz wspomaga weryfikację zebranych danych. Działanie to sprzyja szerszemu spojrzeniu na przedstawiony problem. Ustalono, iż w celu weryfikacji znaczenia PO WER w rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich zostanie wykorzystana analiza danych zastanych oraz metody badawcze ilościowe i jakościowe. Połączenie tych metod miało na celu pogłębienie i poszerzenie wiedzy na temat badanego zjawiska. Jest to zdecydowanie bardziej efektywne niż zastosowanie tylko jednego podejścia badawczego.

Triangulacja metod badawczych wykorzystana na potrzeby niniejszej publikacji obejmowała analizę danych zastanych, zastosowanie badań ilościowych oraz jakościowych. W ramach badań ilościowych prowadzonych wśród studentów czterech rzeszowskich uczelni wykorzystano narzędzie badawcze, jakim był kwestionariusz ankiety opracowany specjalnie w celu realizacji założonego badania w technice CAWI (Computer-Assisted Web Interview). CAWI jest techniką zbierania informacji w badaniach ilościowych, w ramach której respondent jest poproszony o wypełnienie ankiety zamieszczonej w internecie. Obecnie jest to niezwykle popularna forma zbierania informacji. W związku z tym, iż wspomniana ankieta była dostępna online, możliwe było przesłanie jej do dużej liczby potencjalnych respondentów w stosunkowo krótkim czasie. Kolejną ważną cechą tak prowadzonego badania jest jego stosunkowo niski koszt. W celu uzyskania większego zwrotu wypełnionych ankiet ich format był dostosowany do urządzeń mobilnych. Zastosowanie ankiety internetowej, oprócz umożliwienia szerokiego dystrybuowania narzędzia badawczego, charakteryzowało się także istotnym aspektem technicznym – wszystkie odpowiedzi respondentów zostały zakodowane oraz zgromadzone w formacie kompatybilnym z wymaganiami wykorzystywanego oprogramowania analitycznego IBM SPSS Statistics 28.0, w którym zostały przeprowadzone analizy statystyczne. Opisany aspekt badania był szczególnie ważny, gdyż zwrot z poprawienie wypełnionych ankiet wyniósł 1642. W celu zrealizowania zaplanowanego badania przygotowano kwestionariusz ankiety, który składał się z 39 pytań oraz 4 pytań ujętych w metryczce. Kwestionariusz zawierał dwa bloki pytań. Jeden dotyczył problematyki kapitału ludzkiego, drugi natomiast odnosił się do tematyki związanej z kapitałem społecznym. Ten podział nie był wyraźnie zaznaczony w kwestionariuszu, a jedynie był wykorzystywany w analizach statystycznych.

W ramach badań jakościowych wykorzystano technikę wywiadu jawnego częściowo ustrukturyzowanego. Wywiad ten określany jest jako kwestionariuszowy, czyli jest prowadzony według ściśle przygotowanego kwestionariusza[239]. Jego celem jest przede wszystkim uchwycenie jak największej ilości szczegółów z wypowiedzi respondenta w kontekście zadawanych pytań oraz uzyskanie

[239] J. Sztumski, *Wstęp do metod*…, s. 160.

odpowiedzi, które będą możliwe do porównania z informacjami wcześniej pozyskanymi. Wywiady zostały przeprowadzone z 10 kierownikami projektów współfinansowanych z PO WER, reprezentującymi poszczególne uczelnie rzeszowskie objęte badaniem. Wykorzystanie tej techniki pozwoliło autorowi niniejszej publikacji uchwycić punkt widzenia prezentowany przez rozmówców w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów uczestniczących w projektach współfinansowanych z PO WER.

Kolejną zastosowaną techniką badawczą, za pomocą której pozyskano dane na potrzeby niniejszej publikacji, była analiza danych zastanych (*desk research*). W swoich rozważaniach Barney G. Glaser zwrócił uwagę, iż możliwe jest prowadzenie analiz oraz wyciąganie wniosków na bazie już przeprowadzonych badań, bez konieczności ponoszenia dużych nakładów finansowych oraz czasowych[240]. W trakcie analizy danych zastanych można wykorzystywać różne techniki, jednak jedną z najbardziej popularnych jest tzw. *desk research*. Marta Makowska identyfikuje go jako „badanie polegające na poszukiwaniu danych – jakościowych lub ilościowych – które mogą być przydatne z punktu widzenia poruszanego tematu"[241]. Prowadząc omawianą eksplorację danych zastanych, badacz skupia się na analizie raportów, baz danych, publikacji, stron internetowych, dostępnych artykułów dotyczących przedmiotu badania.

W ramach analizy danych zastanych eksploracją objęte zostały zestawienia przyznanych dofinansowań projektów w ramach PO WER dostępne na stronie internetowej Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Eksploracja dotyczyła uczelni rzeszowskich objętych badaniem. Dodatkowo w celu porównania uzyskanych wyników dotyczących poziomu zaufania odniesiono się do badań prowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznej. Natomiast w celu porównania wyników uzyskanych w kontekście partycypacji wyborczej odwołano się do danych dotyczących frekwencji wyborczej, zamieszczonych na stronach Państwowej Komisji Wyborczej.

3.4. Dobór i zasięg próby badawczej

W ramach badań empirycznych na potrzeby niniejszej publikacji przeprowadzono badania jakościowe oraz ilościowe. W przypadku badań jakościowych zastosowano dobór celowy. Badaną populację stanowili kierownicy projektów współfinansowanych z PO WER reprezentujący następujące

[240] B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Transaction PU, New Brunswick–London 2006, s. 71.

[241] M. Makowska, R. Boguszewski, *Analiza danych zastanych – Zagadnienia wstępne* [w:] *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Scholar, Warszawa 2013, s. 18.

uczelnie: Uniwersytet Rzeszowski, Politechnikę Rzeszowską, Wyższą Szkołę Prawa i Administracji – Rzeszowską Szkołę Wyższą, Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. W prowadzonych przez autora badaniach nie została wzięta pod uwagę Wyższa Szkoła Inżynieryjno-Ekonomiczna z siedzibą w Rzeszowie ze względu no to, iż projekty realizowane z PO WER przez wspomnianą uczelnię nie były skierowane do jej studentów, tylko do seniorów zamieszkujących miasto Rzeszów.

Badania empiryczne o charakterze jakościowym zostały przeprowadzone z zastosowaniem próby celowej, w ramach której badacz dobiera respondentów w sposób subiektywny, zgodnie z własną wiedzą i doświadczaniem. W związku z tym to, czy dana osoba zakwalifikuje się do badania, zależy w głównej mierze od wiedzy badacza oraz celu badania – „trudno jest określić, dlaczego badacz kwalifikuje niektóre osoby jako należące do próby, dlatego trudno jest w przypadku każdej osoby określić jej prawdopodobieństwo zakwalifikowania się do próby”[242]. Celem badań jakościowych było uzupełnienie wiedzy na temat rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego studentów biorących udział w projektach współfinansowanych z PO WER o opinie kierowników tych projektów. W badaniu tym uczestniczyło 10 respondentów reprezentujących poszczególne uczelnie objęte badaniem. Po 3 respondentów reprezentowało Uniwersytet Rzeszowski oraz Politechnikę Rzeszowską, natomiast po 2 pozostałe uczelnie objęte badaniem.

W ramach badania ilościowego grupę badawczą stanowili studenci uczelni zlokalizowanych w Rzeszowie, które zostały wymienione powyżej. Dobór respondentów do badań spełniał założenia próby zupełnej (pełnej), gdyż zaproszenie do udziału w badaniu wraz z linkiem do ankiety CAWI zostało skierowane do wszystkich studentów (34 805 – stan na 31 grudnia 2022 r.) czterech rzeszowskich uczelni. Badanie ilościowe zostało przeprowadzone w IV kw. 2022 r. Pojęcie pełnej próby jest często używane w statystyce i badaniach do opisania zestawu danych, który obejmuje wszystkie elementy lub osoby z określonej populacji lub grupy zainteresowań. Kompletna próba jest zasadniczo reprezentacją całej populacji, zapewniając, że żaden członek nie jest wykluczony lub pominięty. W kontekście niniejszego badania populację tworzyli wszyscy studenci czterech głównych uczelni wyższych zlokalizowanych w Rzeszowie. Użycie pełnej próby pomaga wyeliminować błąd systematyczny, który może wystąpić, gdy bierze się pod uwagę tylko podzbiór populacji. Tego rodzaju dobór zapewnia bardziej kompleksowy obraz badanej zbiorowości, zwiększając trafność i wiarygodność formułowanych wniosków. Znamienne jest to, iż w przypadku pełnej próby każdy element populacji ma równe szanse, nikt nie jest celowo pomijany. Pozwala to naukowcom z większą pewnością uogólnić swoje odkrycia na całą populację. Oczywiście uzyskanie prawdzi-

[242] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze*…, s. 199.

wie kompletnej próby może być trudne lub nawet niemożliwe w niektórych przypadkach, zwłaszcza gdy populacja jest duża lub rozproszona. Jednak badacze starają się zebrać dane od jak największej liczby osób, aby zbliżyć się do kompletności.

Mając na uwadze uzyskanie jak największego poziomu responsywności, zaproszenie do udziału w badaniu było dwukrotnie ponawiane. Pomimo stosunkowo dużej populacji objętej badaniem zastosowanie tego doboru w opinii autora było zasadne, gdyż dzięki współpracy z poszczególnymi uczelniami możliwe było przekazanie linka z ankietą na uczelniane skrzynki pocztowe studentów. Dodatkowo w celu uzyskania jak największej liczby ankiet wypełnionych przez studentów, którzy uczestniczyli we wsparciu z PO WER, autor publikacji podjął współpracę z kierownikami projektów na poszczególnych uczelniach, którzy przekazali link z ankietą bezpośrednio do uczestników realizowanych przez siebie projektów. Zwrot z ankiet zrealizowanych z zastosowaniem techniki CAWI wyniósł 1642 poprawnie wypełnione ankiety, z czego 277 respondentów uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. W opinii autora liczba ankiet, które zostały wypełnione w sposób prawidłowy, jest dość znaczna, gdyż stanowi prawie 5% całej populacji objętej badaniem. Specyfika poszczególnych uczelni sprawiła, iż największy zwrot z przeprowadzonej ankiety został uzyskany na uczelniach publicznych, tj. Uniwersytecie Rzeszowskim (708 wypełnionych ankiet) oraz Politechnice Rzeszowskiej (621 wypełnionych ankiet). Zdecydowanie mniej ankiet zostało wypełnionych przez studentów uczelni prywatnych, tj. Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania (254 wypełnione ankiety) oraz WSPiA – Rzeszowskiej Szkoły Wyższej (59 wypełnionych ankiet). Prawdopodobną przyczyną tego stanu rzeczy jest mniejsza liczebność studentów w uczelniach niepublicznych.

Rozdział 4

Kapitał ludzki – analiza badań empirycznych

Wprowadzenie

We wstępie do niniejszej książki zasygnalizowano już znaczenie PO WER dla sektora szkolnictwa wyższego, przedstawiając jego główne założenia oraz skalę wsparcia finansowego. W niniejszym rozdziale ogólną charakterystykę programu uzupełniono o dane liczbowe obrazujące jego realizację w uczelniach rzeszowskich często korzystających z tego rodzaju wsparcia. Efektem tego było pozyskanie przez uczelnie z Rzeszowa dofinansowania dla 64 projektów o wartości ponad 147 mln zł. Szczegółowe dane dotyczące liczby projektów oraz ich sumarycznej wartości w odniesieniu do rzeszowskich uczelni przedstawiono w poniższa tabela.

Tabela 7. Wartość projektów PO WER realizowanych na uczelniach wyższych w Rzeszowie

Lp.	Nazwa uczelni	Liczba studentów[243] stan na 31.12.2021	Liczba projektów	Wartość realizowanych projektów
1.	Uniwersytet Rzeszowski	15 771	13	40 659 406,97 zł
2.	Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	10 552	14	48 626 733,73 zł
3.	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie	5236	18	30 949 584,24 zł
4.	Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa z siedzibą w Rzeszowie	3183	16	25 970 248,25 zł
5.	Wyższa Szkoła Inżynieryjno-Ekonomiczna z siedzibą w Rzeszowie	63	3	819 385,00 zł

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z https://www.gov.pl/web/ncbr (10.10.2022).

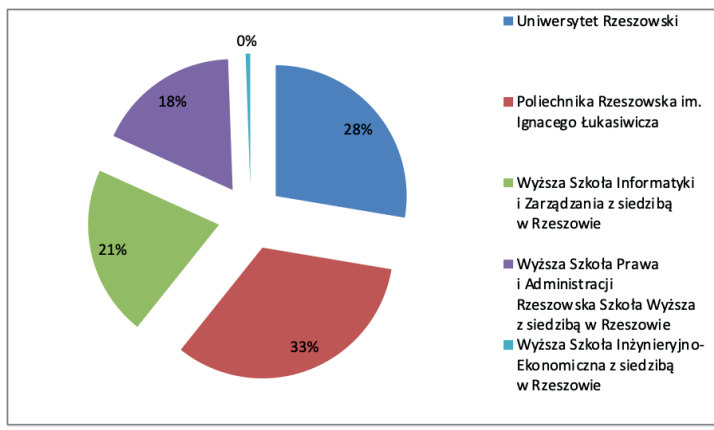
Dokonując analizy danych z tabeli 7, możemy zauważyć, iż najwięcej umów w tym zakresie podpisała Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Liczba projektów realizowanych na wymienionej uczelni

[243] https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze--studenci-i-absolwenci,20,2.html (9.10.2022).

w ramach III osi priorytetowej wyniosła 18. Na drugim miejscu znalazła się inna niepubliczna uczelnia z Rzeszowa, a mianowicie Wyższa Szkoła Prawa i Administracji – Rzeszowska Szkoła Wyższa, która w ramach wspomnianej osi realizowała 16 projektów. Trzecie miejsce pod względem liczby projektów zajęła Politechnika Rzeszowska. Inaczej sprawa przedstawia się, jeśli weźmiemy pod uwagę wartość projektów realizowanych na poszczególnych uczelniach. Pierwsze miejsce w takim zestawieniu zajmuje Politechnika Rzeszowska z wynikiem ponad 48 mln zł; drugie miejsce – największa uczelnia w Rzeszowie, czyli Uniwersytet Rzeszowski, z wynikiem ponad 40 mln zł. Podium zamyka Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie z wynikiem prawie 31 mln zł.

W świetle powyższych danych należy stwierdzić, że poszczególne uczelnie wykazywały zróżnicowaną efektywność w ubieganiu się o zewnętrzne środki finansowe oferowane w ramach konkursów współfinansowanych z PO WER. Można postawić hipotezę, iż potencjał największej uczelni w regionie, jaką jest Uniwersytet Rzeszowski, nie został w pełni wykorzystany w tym zakresie. Cztery główne uczelnie, które ujęto w tabeli 7, wykazują istotne zróżnicowanie pod względem liczby studentów, pracowników oraz formy własności, jednak różnice te nie są zbyt widoczne w odniesieniu do wartości otrzymanych środków finansowych. W celu zaprezentowania niewielkiego zróżnicowania między poszczególnymi uczelniami z Rzeszowa w zakresie pozyskania środków z III osi PO WER przedstawiono wykres 2 obrazujący podział procentowy tych środków

Wykres 2. Procentowy rozkład wartości pozyskanych środków w ramach PO WER
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane dotyczące czterech rzeszowskich uczelni, możemy stwierdzić, że między liderem (Politechniką Rzeszowską) a Uniwersytetem Rzeszowskim istnieje różnica tylko kilku procent. Biorąc pod uwagę liczbę

projektów i wartość całego dofinansowania, widać, iż poszczególne uczelnie nie różnią się tak bardzo między sobą w tym zakresie.

Podkreślić należy, że dość duże środki pozyskane przez poszczególne uczelnie z Rzeszowa na pewno przełożyły się na rozwój tych instytucji i stanowiły znaczącą pomoc w zakresie podnoszenia kompetencji przez studentów. Zgodnie z założeniami III osi priorytetowej to właśnie oni mieli być głównymi beneficjentami przyznanego uczelniom wsparcia finansowego.

Wspomniany wzrost kompetencji studentów stanowi kluczowy element PO WER. Kompetencje studentów, szczególnie te określane w ramach niniejszej publikacji jako „miękkie", są również traktowane jako jeden ze wskaźników kapitału ludzkiego. Ponadto do wskaźników tej formy kapitału zaliczamy dbałość o zdrowie oraz zaangażowanie w samorozwój. Wspomniane wskaźniki zostały poddane analizie empirycznej w oparciu o przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów uczelni rzeszowskich.

W podsumowaniu niniejszego rozdziału została dokonana analiza kapitału ludzkiego w ujęciu całościowym. W celu zastosowania triangulacji metod badania ankietowe przeprowadzone wśród studentów zostały uzupełnione o wnioski odnoszące się do kapitału ludzkiego, płynące z przeprowadzonych wywiadów z kierownikami projektów PO WER z poszczególnych uczelni.

Analiza poszczególnych wskaźników kapitału ludzkiego prezentowana w niniejszym rozdziale, jak i analiza kapitału ludzkiego w ujęciu ogólnym ma posłużyć weryfikacji założonych hipotez badawczych odpowiadających na główne problemy badawcze przedmiotowej publikacji.

Uzupełniający charakter wobec rozważań nad problematyką kapitału ludzkiego miała interpretacja materiału empirycznego uzyskanego w ramach pytań socjodemograficznych. Weryfikacja ta odbyła się w oparciu o pytania ujęte w metryczce kwestionariusza ankiety. Dotyczyły one płci respondenta, reprezentowanej uczelni, uczestnictwa we wsparciu z PO WER oraz poziomu kształcenia.

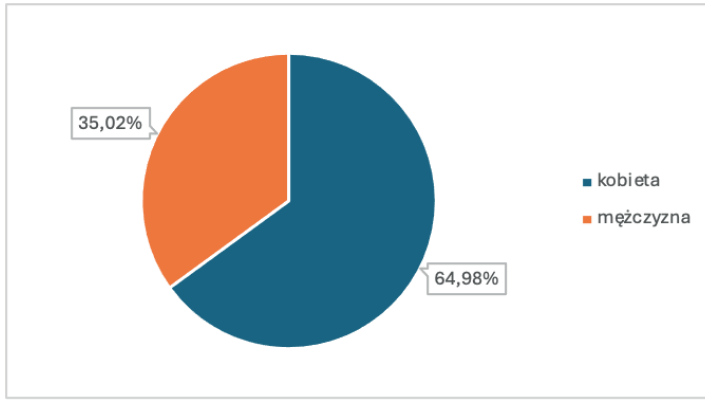
W przypadku badań ilościowych przeprowadzonych wśród studentów czterech uczelni wyższych zlokalizowanych w Rzeszowie zastosowano metodę wysyłki kwestionariusza ankiety do całej populacji studentów (dobór pełny). Kwestionariusz został rozesłany drogą elektroniczną dwukrotnie w celu zwiększenia responsywności. W badaniu ilościowym wzięło udział 1642 respondentów, którzy wypełnili kwestionariusz ankiety. Badanie to zostało przeprowadzone w rzeszowskich uczelniach w okresie od lutego do lipca 2022 r. Wśród respondentów objętych badaniem niespełna 65% stanowiły kobiety (1067 studentek), natomiast mniejszą grupę stanowili mężczyzn (575 studentów), czyli pozostałe 35%. Podział respondentów na mężczyzn i kobiety przedstawiono na wykresie 3.

Respondenci reprezentujący uczelnie publiczne stanowili zdecydowaną większość uczestników badania. Sytuacja ta była związana z tym, że większość studentów kształci się na tego typu uczelniach. Największą liczbę wypełnio-

nych ankiet uzyskano z Uniwersytetu Rzeszowskiego, gdzie ankietę wypełniło 708 studentów. Uczelnia ta jest największą szkołą wyższą w województwie podkarpackim. Studenci z Politechniki Rzeszowskiej wypełnili 621 ankiet, a z Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie – 254. Liczba respondentów z drugiej uczelni niepublicznej, WSPiA – Rzeszowskiej Szkoły Wyższej, wyniosła 59.

Wykres 3. Podział respondentów ze względu na płeć

(N = 1642)

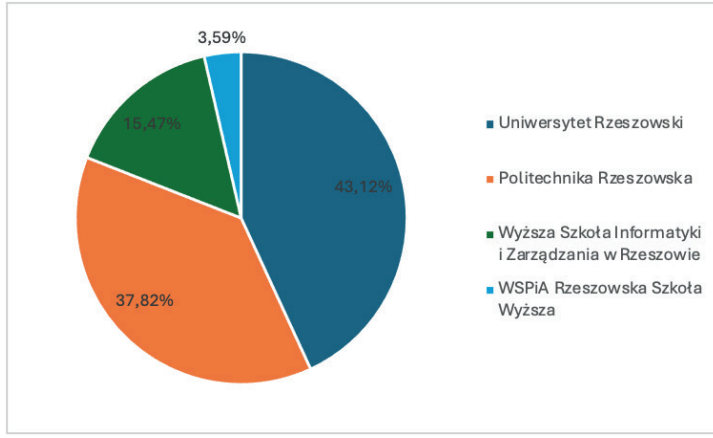


Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie 4 przedstawiono podział liczby wypełnionych ankiet na poszczególnych uczelniach w ujęciu procentowym. Wyniki zostały zaokrąglone do dwóch miejsc po przecinku.

Wykres 4. Liczba studentów uczestniczących w badaniu z poszczególnych uczelni

(N = 1642)

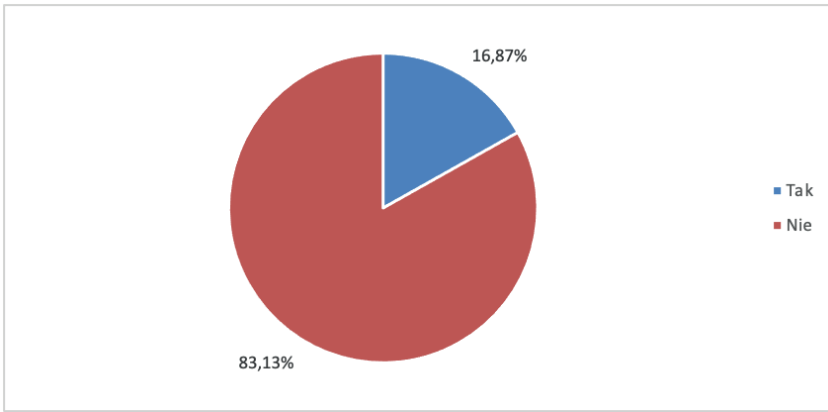


Źródło: opracowanie własne.

Głównym założeniem realizowanego badania ankietowego było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy udział studentów uczelni rzeszowskich w PO WER ma znaczenie w dla rozwoju ich kapitału ludzkiego oraz kapitału społecznego. W związku z tym jedno z pytań znajdujących się w metryce omawianej ankiety dotyczyło deklaracji udziału we wsparciu współfinansowanym z tego programu. W wyniku analizy materiału empirycznego uzyskano informację, iż 277 studentów zadeklarowało swój udział we wsparciu, które było finansowane z programu PO WER. Pozostała cześć respondentów (1365) nie uczestniczyła w żadnej formie wsparcia w ramach omawianego programu. Rozkład procentowy z podziałem na osoby uczestniczące oraz nieuczestniczące we wsparciu z PO WER przedstawiono na wykresie 5.

Wykres 5. Studenci objęci badaniem uczestniczący i nieuczestniczący we wsparciu z PO WER

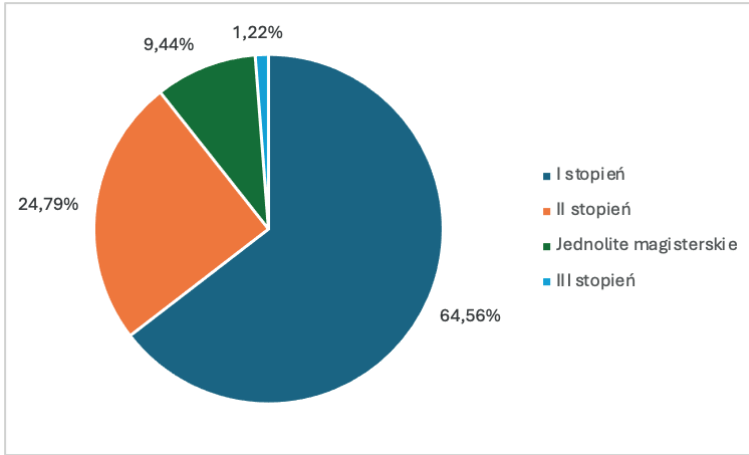
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Analizując odpowiedzi respondentów uzyskane na kolejne pytanie umieszczane w metryce, określono, jaki poziom kształcenia reprezentują studenci, którzy zostali objęci badaniem. Spośród 1642 respondentów zdecydowana większość, bo aż 1060, stanowili studenci studiów I stopnia. Studentów, którzy wzięli udział w ankiecie, a kształcili się na studiach II stopnia, było 407. W badaniu wzięły też udział osoby kształcące się na studiach III stopnia oraz na studiach jednolitych magisterskich. Tych pierwszych, którzy są słuchaczami szkoły doktorskiej, było 20, natomiast studentów reprezentujących studia jednolite magisterskie było 155. Procentowy podział liczby respondentów w kontekście reprezentowanego przez nich poziom kształcenia przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. Podział studentów objętych badaniem ze względu na poziom kształcenia
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

4.1. Kapitał ludzki studentów uczelni rzeszowskich

We wprowadzeniu do tego rozdziału została dokonana analiza odpowiedzi respondentów odnoszących się do pytań socjodemograficznych. W przedmiotowym podrozdziale autor dokonał analiz kapitału ludzkiego studentów uczelni rzeszowskich. Analiza ta odbyła się w oparciu o dane zgromadzone w trakcie badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów. Kwestionariusz ankiety wykorzystany w trakcie badań składał się z 39 pytań podzielonych na dwa bloki tematyczne. Pierwszy dotyczył zagadnień, na bazie których została dokonana ocena zróżnicowania poziomu kapitał ludzkiego między studentami biorącymi udział we wsparciu z PO WER a tymi, którzy nie mieli okazji w nim uczestniczyć. Drugi blok pytań odnosił się do poziomu posiadanego przez respondentów kapitału społecznego.

W skład bloku pytań dotyczących zagadnienia kapitału ludzkiego weszło 21 pytań podzielonych na 3 części. Wskazany podział pytań na poszczególne części odpowiada wybranym wskaźnikom kapitału ludzkiego wykorzystanym w badaniu. Wśród tych wskaźników wyróżniamy: kompetencje miękkie, ogólną ocenę kondycji psychicznej i stanu zdrowia, aktywność w samorozwoju.

4.1.1. Kompetencje miękkie

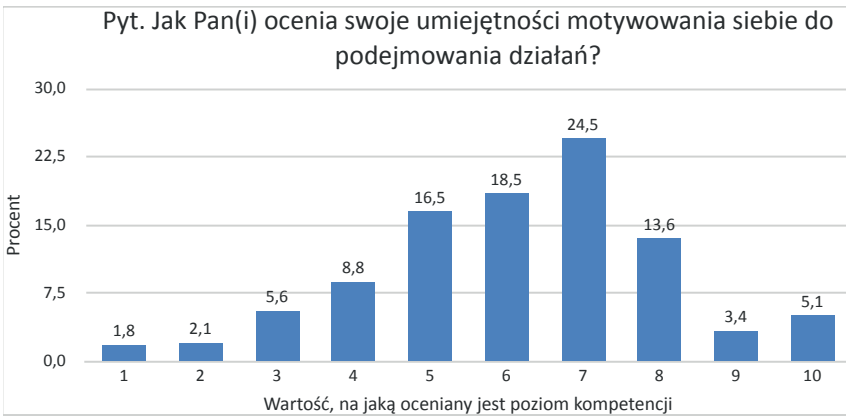
Kompetencje miękkie dla autora niniejszej publikacji stanowią kluczowy element, na bazie którego dokonywana jest charakterystyka kapitału ludzkiego. Kompetencje te w przedmiotowym badaniu są traktowane jako umiejętności,

czyli składowa, bez której właściwie nie może obyć się żadna poważna definicja kapitału ludzkiego (Theodore William Schultz, Stanisław Ryszard Domański, Mirosława Marody, Anna Giza-Poleszczuk). Rola wspomnianych kompetencji została podkreślona w przeprowadzanym badaniu, gdyż pierwszych 14 pytań kwestionariusza ankiety dotyczyło właśnie rozważań nad tym zagadnieniem. Respondenci, odpowiadając na poszczególne pytania, mieli za zadanie ocenić poziom posiadanych przez siebie 14 kompetencji miękkich. Każdy uczestnik miał dokonać ich oceny w oparciu o 10-stopniową skalę, gdzie wartość 1 oznaczała, iż poziom posiadania danej kompetencji przez respondenta jest oceniany bardzo nisko, natomiast wartość 10 mówiła o bardzo wysokim poziomie występowania danej kompetencji u poszczególnych respondentów.

Pierwszym z analizowanych problemów była ocena umiejętności motywowania siebie do podejmowania działań. Motywacja jest jedną z kompetencji stanowiących punkt wyjścia dla rozwoju osobowego. W literaturze przedmiotu spotykamy się z motywacją wewnętrzną oraz zewnętrzną. W tym przypadku mamy do czynienia z motywacją wewnętrzną rozumianą jako wrodzona determinacja do poszukiwania wyzwań oraz pokonywania trudności[244]. Na wykresie 7 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do podejmowania działań.

Wykres 7. Umiejętność samomotywacji studentów do podejmowania działań

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy statystycznej dowiadujemy się, iż średnia wartość otrzymanych w ramach tego pytania odpowiedzi wyniosła 6,14. Była ona nieznacznie większa od mediany, która wyniosła 6. Odpowiedzi odchylały

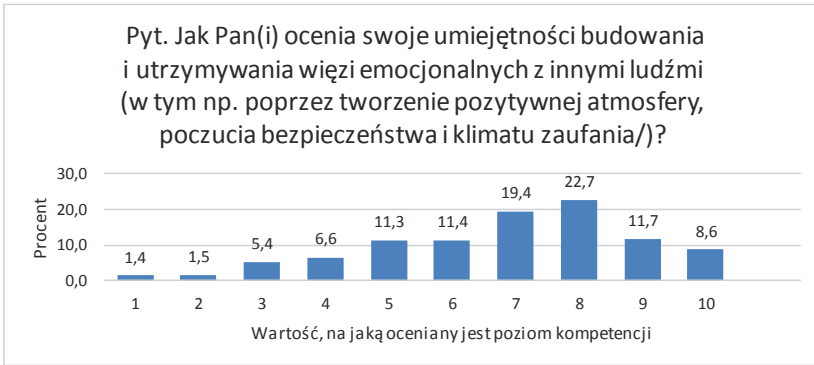
[244] E. Mielniczuk, M. Łaguna, A. Januszewski, M. Artymiak, *Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2016, t. 1, nr 2(109), s. 103.

się przeciętnie od średniej o 1,93. Zdecydowanie dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 24,5% respondentów. Przewaga wartości dominującej w zbiorze odpowiedzi nad drugą najczęściej pojawiającą się wynosi 6%, co stanowi największą różnicę dla analizowanej grupy pytań. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,8% respondentów. Niewiele więcej uczestników badania wskazało wartość 2 (2,1% respondentów). Warte odnotowania jest również to, iż wartość minimalna możliwa do uzyskania wyniosła 1, natomiast wartość maksymalna – 10, zatem różnica między tymi wartościami wynosi 9, co jest tożsame dla wszystkich 14 pytań dotyczący kompetencji miękkich. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych można stwierdzić, iż studenci wysoko oceniają swoje umiejętności motywacji wewnętrznej.

Drugim poddanym analizie zagadnieniem była ocena posiadanych przez ankietowanych umiejętności budowania i utrzymywania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi. Umiejętność ta wraz z umiejętnościami komunikowania się oraz adaptacji stanowi najważniejsze składowe kompetencji społecznych[245]. Posiadanie kompetencji społecznych na odpowiednim poziomie, oczekiwanym przez rynek pracy, jest obecnie dużym wyzwaniem. Wynika to z przeniesienia dużej części interakcji społecznych ludzi młodych do rzeczywistości wirtualnej. Fakt ten może wpływać negatywnie na rozwój posiadanych umiejętności społecznych, a co za tym idzie – coraz więcej młodych ludzi ma deficyty tych kompetencji.

W wykresie 8 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące umiejętności budowania i utrzymywania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi.

Wykres 8. Ocena własnych umiejętności budowania i utrzymywania więzi emocjonalnych (N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

[245] K. Henne, *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, „Psychologia Jakości Życia" 2003, t. 2, nr 1, s. 114.

Analiza uzyskanych wyników w ramach przeprowadzonych badań empirycznych wykazała, iż średnia wartość otrzymanych na to pytanie odpowiedzi wyniosła 6,8. Wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 7. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,08. Dominująca była wartość 8, która została wskazana przez około 22,7% respondentów. Interesujące jest to, iż pomiędzy wartością dominującą a trzecią najczęściej wskazywaną występuje różnica w liczbie wskazań wynosząca aż 11 p.p. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,4% respondentów. niewiele więcej, bo tylko 1,5% respondentów, zaznaczyło wartość 2. Sumując dane dotyczące dwóch najrzadziej otrzymywanych wartości, dowiadujemy się, iż zaledwie 2,9% osób określiło poziom budowania i utrzymywania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi jako bardzo niski. Stosunkowo mało minimalnych wskazań uzyskanych w ocenie tej kompetencji przyczyniło się do tego, iż wartości najwyższe (9 oraz 10) zaznaczyło ponad 20% respondentów. Z powyższej analizy możemy wywnioskować, iż studenci dość pozytywnie ocenili poziom swoich kompetencji w omawianym zakresie. Dodatkowo tak duża liczba wskazań w odniesieniu do dwóch najwyższych wartości jest jednym z korzystniejszych wyników dla omawianej grupy pytań. Sytuacja ta zdaniem autora niniejszej publikacji jest zdecydowanie korzystna, gdyż pokazuje, iż respondenci w zdecydowanej większości rozumieją zasady budowania i utrzymywania więzi społecznych

Trzecim z analizowanych problemów dotyczących kompetencji była ocena przez studentów posiadanych umiejętności autoprezentacji i kształtowania własnego wizerunku. Umiejętności te stanowią podstawę do efektywnego zachowania podczas sytuacji, w których dana osoba może stać się obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony otoczenia. Właściwe operowanie nimi ma na celu wywarcie korzystnego wrażenia na odbiorcy oraz osiągnięcie zamierzonego efektu w postaci pozytywnej autoprezentacji. Jest to szczególnie ważne np. podczas rozmowy kwalifikacyjnej, gdy umiejętność zaprezentowania siebie w sposób pozytywny, adekwatny do oczekiwań pracodawcy, stanowi podstawę do nawiązania współpracy.

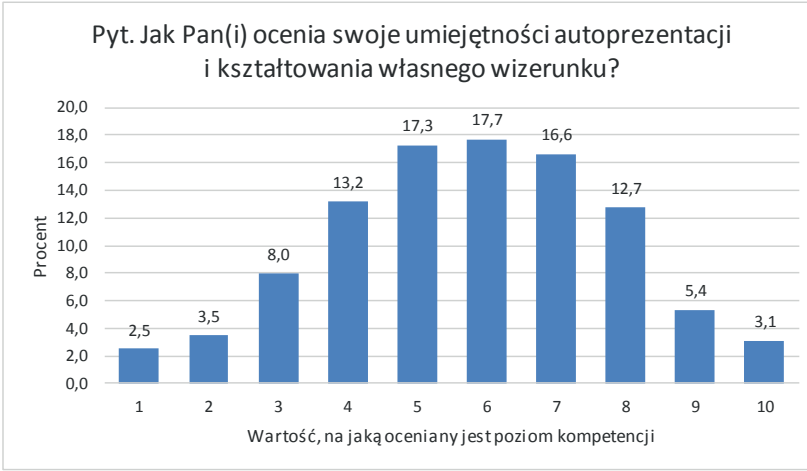
Rozkład wszystkich odpowiedzi udzielnych przez respondentów w ramach omawianego pytania przedstawiono na wykresie 9.

W oparciu o dokonaną analizę statystyczną dowiadujemy się, iż średnia wartość wyniosła 5,76. Wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu to 6. Uzyskana średnia ocena wskazanej kompetencji była najniższą wartością dla całego bloku pytań, co może świadczyć o tym, iż umiejętność autoprezentacji oraz kształtowania własnego wizerunku respondenci ocenili dość umiarkowanie. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,05. Dominująca była wartość 6 (około 17,7% respondentów). Stosunkowo często w odniesieniu do wskazanej kompetencji respondenci deklarowali również wartość 5 oraz 7. Wartość procentowa pokazująca różnicę między dominantą

dla danego zbioru a trzecią najczęściej wskazywaną odpowiedzią wyniosła zaledwie 1,1%. Zaobserwowana różnica ma charakter relatywnie niewielki, co wskazuje na ograniczone zróżnicowanie odpowiedzi udzielanych przez respondentów, a tym samym na względną jednorodność opinii w badanej grupie. Najrzadziej wskazywana była wartość 1 (około 2,5% respondentów). Liczba respondentów, którzy zaznaczyli tę wartość, jest w tym przypadku stosunkowo duża, wynosiła bowiem 41 osób.

Wykres 9. Ocena własnych umiejętności autoprezentacji i kształtowania własnego wizerunku

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Niska wartość średnia dla rozkładu odpowiedzi na pytanie traktujące o poziomie umiejętności autoprezentacji i kształtowania własnego wizerunku może świadczyć o deficycie tych cech u młodych ludzi objętych badaniem. W związku z tym istotne staje się takie projektowanie działań wspierających, które będą ukierunkowane na kompensację wskazanych braków oraz rozwój tych umiejętności.

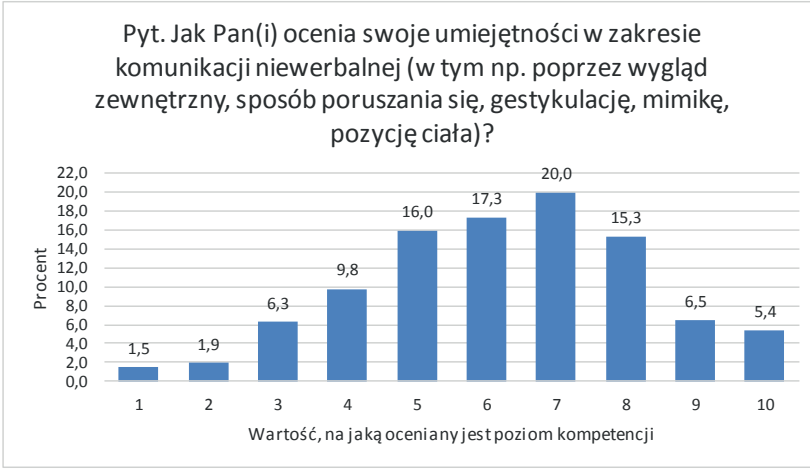
Komunikacja niewerbalna, często uznawana w literaturze przedmiotu za jeden z kluczowych komponentów procesu komunikacyjnego, jest istotnym elementem budowania właściwego przekazu. Z tego względu szczególnie ważne jest, aby młodzi ludzie w sposób świadomy podchodzili do wykorzystania tej umiejętności. W związku z tym jednym z analizowanych w badaniu zagadnień była samoocena respondentów w zakresie posiadanych umiejętności komunikacji niewerbalnej. Komunikacja niewerbalna w tym przypadku rozumiana jest jako sposób poruszania się, gestykulacja, mimika, pozycja ciała. W literaturze przedmiotu w skład komunikacji niewerbalnej zalicza

się również ton głosu, dotyk i spoglądanie[246]. Komunikacja niewerbalna jest cechą, która właściwie wykorzystywana, nie tylko ma za zadanie uzupełnić przekaz generowany podczas komunikacji werbalnej, ale także nadać mu odpowiedni charakter poprzez jego wzmocnienie.

Na wykresie 10 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez studentów w odniesieniu do analizowanego zagadnienia.

Wykres 10. Ocena własnych umiejętności z zakresu komunikacji niewerbalnej

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza empiryczna otrzymanych wyników wykazała, iż średnia wartość wyniosła 6,22. Wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,00. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 20,0% respondentów. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,5% respondentów. Niewiele częściej w ocenie umiejętności w zakresie komunikacji niewerbalnej pojawiała się też wartość 2.

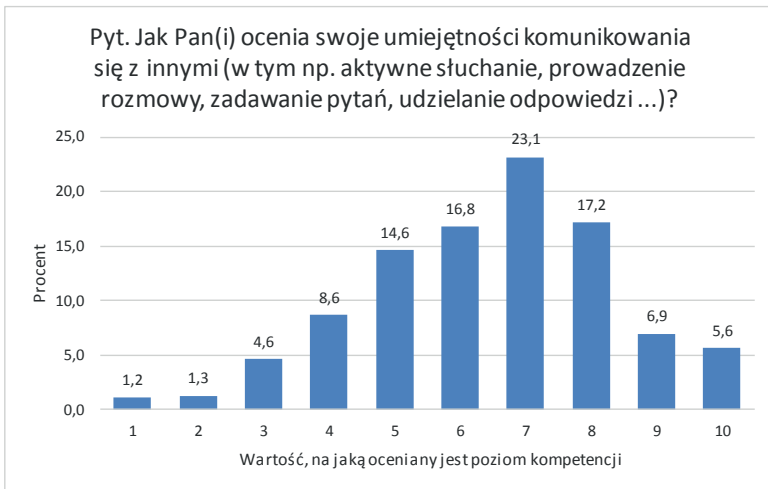
Komunikacja niewerbalna jest niezwykle istotną formą komunikowania się, gdyż stanowi dopełnienie przekazu, a jej właściwe wykorzystanie pozwala go wzmocnić. Należy również pamiętać, iż gesty czy mimika twarzy mogą zdradzić nastawienie do rozmówcy albo brak pewność siebie. Szczególnie istotna jest ta forma komunikowania się dla młodych osób szukających pracy, gdyż ich zachowanie podczas rozmowy kwalifikacyjnej podlega ocenie przez potencjalnego pracodawcę. Wywarcie w tym wypadku „dobrego wrażanie"

[246] E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 173.

jest kluczowe z punktu widzenia szans na dalszą współpracę. Respondenci, którzy zostali objęci badaniem, to zdecydowani ci młodzi ludzie, którzy za chwilę będą szukać pracy. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych wskazują, że relatywnie wysoko oceniają oni własny poziom kompetencji w zakresie analizowanej formy komunikacji. Daje to nadzieję, iż w przyszłości podczas pierwszych rozmów kwalifikacyjnych będą korzystać z tej formy komunikacji w sposób świadomy, a co za tym idzie – wynik rozmów o pracę będzie w zdecydowanej większości pozytywny.

Kolejną poddaną analizie kwestią była ocena przez studentów posiadanych umiejętności komunikowania się z innymi w oparciu o komunikację werbalną. W przypadku tej formy komunikacji podstawowym środkiem przekazu jest język, którego wykorzystanie umożliwia wyrażanie sensu komunikowanych idei oraz uczuć[247]. w ankiecie doprecyzowano, iż chodzi w tym przypadku o aktywne słuchanie, prowadzenie rozmów, udzielanie odpowiedzi, uczestniczenie w dyskusji czy przekonywanie innych do własnych argumentów. Graficzne przedstawienie rozkładu odpowiedzi udzielonych przez respondentów na omawiane pytanie zaprezentowano na wykresie 11.

Wykres 11. Ocena własnych umiejętności z zakresu komunikacji werbalnej
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza materiału empirycznego dostarcza nam informacji, iż średnia wartość wyniosła 6,44. Wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 7. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 1,91.

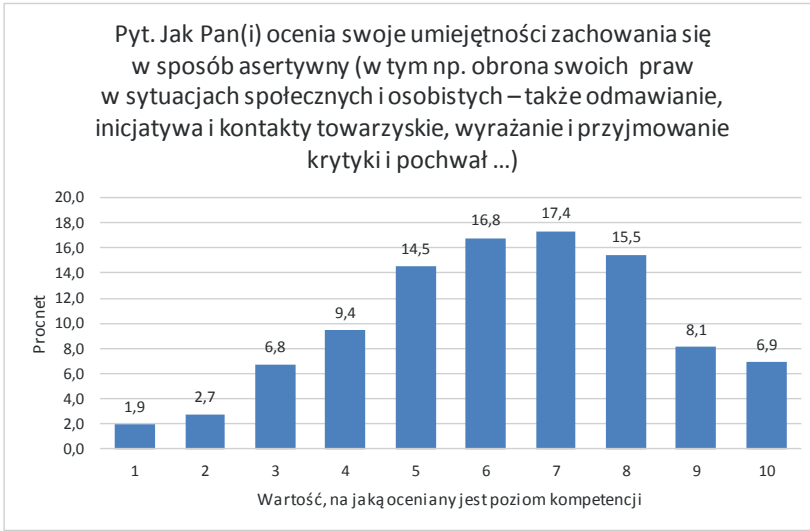
[247] A. Frączek, *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość" 2012, nr 9, s. 122.

Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 23,1% respondentów. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,2% respondentów. W analizowanym przypadku również wartość 2 pojawiała się bardzo rzadko, gdyż tylko w odpowiedziach 1,3% respondentów. Wskazane najniższe wartości zaznaczyło jedynie 2,5% respondentów, co jest najniższym rezultatem dla badanej grupy pytań. Analizując rozkład odpowiedzi studentów, można zauważyć, iż ocenili oni lepiej swoje umiejętności z zakresu komunikacji werbalnej niż komunikacji niewerbalnej. Może to świadczyć o większym zrozumieniu roli i znaczenia tej formy komunikacji wśród młodego pokolenia. Zapewne wynika to z faktu, iż podczas komunikacji zdecydowanie częściej zwraca się uwagę na to, co się mówi, a rzadziej – w jaki sposób ta komunikacja jest prowadzona. Szczególnie widoczne jest to u młodych ludzi w sytuacjach określonych jako potencjalnie stresowe, jak np. egzamin ustny czy rozmowa o pracę.

Szóstym z poddanych analizie empirycznej zagadnień była ocena przez studentów posiadanych umiejętności zachowywania się w sposób asertywny. Zachowanie asertywne w tym przypadku należy rozumieć jako umiejętną obronę swoich praw w sytuacjach społecznych i osobistych, wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał, wyrażanie próśb czy opinii. Kluczowym elementem, którego nie może zabraknąć podczas próby zdefiniowania pojęcia „asertywność", jest to, iż wyrażanie swoich przekonań, poglądów zawsze powinno się odbywać w poszanowaniu uczuć i poglądów innych uczestników rozmowy. Dokonując uogólnienia, można stwierdzić, iż asertywność jest umiejętnością wyrażenia swojej osoby w kontaktach z innymi. Cecha ta jest kolejną z kompetencji społecznych poddaną badaniu w ramach niniejszej publikacji. Na wykresie 12 zilustrowano strukturę odpowiedzi udzielonych przez studentów w odniesieniu do analizowanego zagadnienia.

W oparciu o dokonaną analizę statystyczną dowiadujemy się, iż średnia wartość wyniosła 6,26. Wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,15. Dość duża wartość odchylenia standardowego świadczy o sporym zróżnicowaniu odpowiedzi, co również można odczytać z samej analizy wykresu 12. Dominująca była wartość 7 (około 17,4% respondentów). Stosunkowo dużo badanych (16,8%) wskazało wartość 6. Najrzadziej wskazywaną odpowiedzią na dane pytanie była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,9% respondentów. Dość korzystna ocena swoich umiejętności z zakresu asertywności wśród respondentów świadczy o tym, iż uważają się oni za osoby raczej potrafiące wyrazić swoje przekonania z jednoczesnym poszanowaniem uczuć i poglądów swoich rozmówców. Umiejętność ta jest szczególnie cenna, gdyż zdaniem autora często wiąże się z wysoką samooceną oraz pewnością siebie. Posiadanie tego zestawu cech może okazać się bardzo ważne dla każdego młodego człowieka, gdyż pomagają one mu się rozwijać.

Wykres 12. Ocena własnych umiejętności zachowywania się w sposób asertywny
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

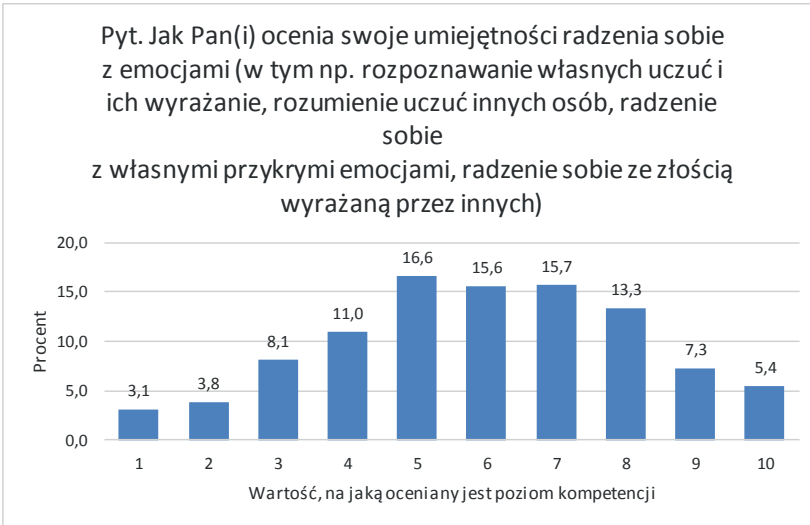
Kolejnym z analizowanych problemów była ocena przez studentów swoich umiejętności radzenia sobie z emocjami. W kwestionariuszu ankiety doprecyzowano, iż chodzi w tym wypadku m.in. o wyrażanie uczuć, rozumienie uczuć innych czy radzenie sobie z własnymi przykrymi emocjami. Umiejętność radzenia sobie z emocjami, określana w literaturze jako jedna ze składowych inteligencji emocjonalnej, jest niezwykle ważna, szczególnie w kontekście radzenia sobie ze stresem, na którego oddziaływania w różnym poziomie intensywności są bardzo często narażeni młodzi ludzie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, iż osoby młode, które znajdują się w okresie przejścia pomiędzy edukacją a rynkiem pracy, są „bombardowane" różnego rodzaju negatywnymi bodźcami. Sytuacja ta sprawia, iż rola, jaką przypisuje się w tym kontekście umiejętności radzenia sobie z emocjami, jest niebagatelna. Dlatego tak ważne jest wsparcie młodych ludzi w rozwijaniu tej cechy. Rozkład odpowiedzi respondentów zobrazowano na wykresie 13.

Przeprowadzona analiza uzyskanego materiału empirycznego wykazała, iż średnia wartość wyniosła 5,92, natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,22. Wartość odchylenia standardowego dla omawianego rozkładu odpowiedzi była najwyższa spośród wszystkich analizowanych 14 kompetencji, co wskazuje na największy stopień zróżnicowania ocen udzielonych przez respondentów. Dominująca była wartość 5. Wskazało ją około 16,6% respondentów. Możemy w tym przypadku zauważyć, iż duże rozproszenie

odpowiedzi, o którym wspomniano przy analizie odchylenia standardowego, wpłynęło też na rozkład procentowy, z jakim wystąpiła wartość dominująca w omawianym zbiorze. W analizowanym przypadku mamy do czynienia z dominantą, która pojawiała się stosunkowo najrzadziej, jeżeli weźmiemy pod uwagę opisywaną grupę pytań dotyczących kompetencji miękkich. Także jej wartość na poziomie 5 była najniższa dla grupy omawianych pytań. Najrzadziej wskazywana była wartość 1 (około 3,1% respondentów). Przedstawiona analiza statystyczna uwidacznia, iż problematyka radzenia sobie z emocjami jest dla respondentów dość trudnym zagadnieniem, a uzyskane wyniki świadczą o konieczności podejmowania działań ukierunkowanych na rozwój tej kompetencji.

Wykres 13. Ocena własnych umiejętności radzenia sobie z emocjami

(N = 1642)



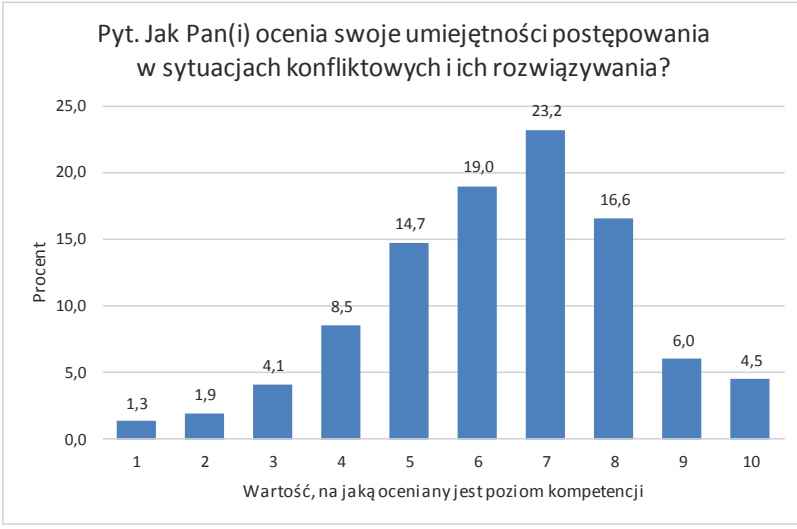
Źródło: opracowanie własne.

Ósmym z poddanych analizie zagadnień była ocena przez studentów swoich umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych oraz ich rozwiązywania. Umiejętność ta jest niewątpliwie bardzo istotną cechą, gdyż ma ona na celu m.in. utrzymywanie pozytywnych relacji w grupie rówieśniczej czy środowisku pracy. W odniesieniu do środowiska pracy ma to przełożenie na osiąganie założonych wyników, dla którego zagrożeniem są konflikty wewnętrzne pomiędzy pracownikami. Dlatego tak ważne jest podejmowanie działań mających na celu zminimalizowanie częstości występujących sytuacji konfliktowych oraz szybkie rozwiązanie tych, które jednak się pojawią. W związku z tym ważne jest, aby młodzi ludzie starali się podchodzić do

takich sytuacji w sposób konstruktywny, gdyż są one dość częstym elementem życia społecznego. Rozkład odpowiedzi dotyczących umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych przedstawiono na wykresie 14.

Wykres 14. Ocena własnych umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych i ich rozwiązywania

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

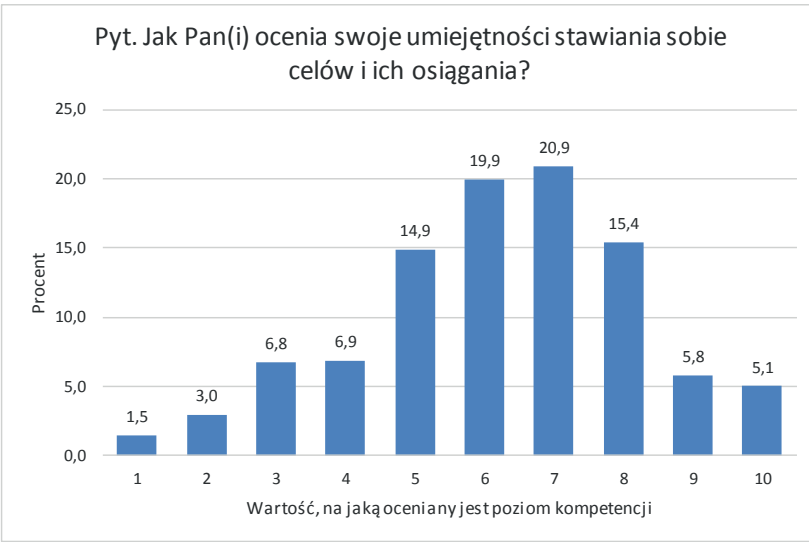
Analiza zebranych danych empirycznych wykazała, iż średnia wyniosła 6,34. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 7. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 1,88. Wartość odchylenia standardowego w tym przypadku jest najniższa dla analizowanej grupy pytań. Świadczy to o tym, iż rozkład odpowiedzi wskazanych przez respondentów miał najmniejszy rozrzut. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 23,2% respondentów. Wartość dominująca w tym przypadku była najczęściej występującą dominantą w analizowanej grupie pytań. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,3% respondentów. Analizując powyższy rozkład odpowiedzi, warto zwrócić uwagę na to, iż respondenci, określając poziom swoich kompetencji w zakresie postępowania w sytuacjach konfliktowych oraz ich rozwiązywania byli najbardziej jednomyślni.

Wysoka ocena umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych i ich rozwiązywania, wynikająca z przeprowadzonej analizy danych empirycznych, świadczy o tym, iż respondenci oceniają dość pozytywnie swoje kompetencje w tym zakresie. Natomiast najmniejsza wartość odchylenia standardowego w omawianej grupie pytań mówi nam o tym, iż w ocenie

poziomu tej umiejętności są wyjątkowo zgodni. Jest to ważne, gdyż umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych jest jedną z tych kompetencji interpersonalnych, która może być pomocna zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Szczególne znaczenie nabiera ona w kontekście młodych osób znajdujących się na etapie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy, gdzie zdolność do efektywnego rozwiązywania konfliktów może wspierać proces adaptacji i budowania relacji zawodowych.

Kolejną z analizowanych umiejętności było stawianie sobie celów i ich osiąganie. Rozwój tej umiejętności stanowi znaczące wyzwanie, gdyż bywa on trudny. Kluczowe w tym przypadku jest właściwe podejście do samego konstruowania celów, o czym bardzo często się zapomina. Cel, który jest właściwie sformułowany, powinien działać motywująco na osobę, która go sobie wyznaczyła. Ważne jest jego odpowiednie wyważanie, gdyż może to wpłynąć na poprawę jakości życia poprzez osiągnięcie oczekiwanego poziomu satysfakcji. Umiejętność stawiania sobie celów jako jedna z kompetencji społecznych również stanowi przedmiot zainteresowania niniejszego opracowania. Na wykresie 15 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez studentów w odniesieniu do analizowanego zagadnienia.

Wykres 15. Ocena własnych umiejętności stawiania sobie celów i ich osiągania
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza materiału empirycznego dostarcza nam informacji, iż średnia wartość wyniosła 6,21. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej

o 1,99. Wartość odchylenia standardowego była jedną z mniejszych dla badanej grupy pytań dotyczących kompetencji miękkich. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 20,9% respondentów. Niewiele mniejszy procent respondentów wskazał wartość 6. Różnica w tym przypadku wynosi zaledwie 1% i jest to najmniejsza różnica między pierwszą a drugą najczęściej deklarowaną przez studentów wartością. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,5% respondentów. Interesującym faktem wynikającym z analizy wykresu 15 jest bardzo podobna liczba wskazań przez respondentów wartości 3 oraz wartości 4 przy ocenie omawianej kompetencji.

Podsumowując analizę rozkładu odpowiedzi dotyczących umiejętności stawiania sobie celów, należy zaznaczyć, iż jest to jedna z tych kompetencji, które mają bezpośredni wpływ na poprawę zadowolenia z życia oraz wzrost satysfakcji. Określenie kierunków rozwoju w kontekście stawianych sobie celów pobudza człowieka do działania oraz motywuje do utrzymania się na obranej drodze. Oczywiście precyzyjne formułowanie celów i sukcesywne dążenie do ich zrealizowania nie należy do łatwych zagadnień, aczkolwiek osoby objęte badaniem pozytywnie oceniły swój poziom kompetencji w tym zakresie. W przyszłości powinno to mieć wymierny wpływ na trwanie przy obranych przez nich kierunkach samorozwoju, które pozwolą na realizację założonych planów oraz marzeń.

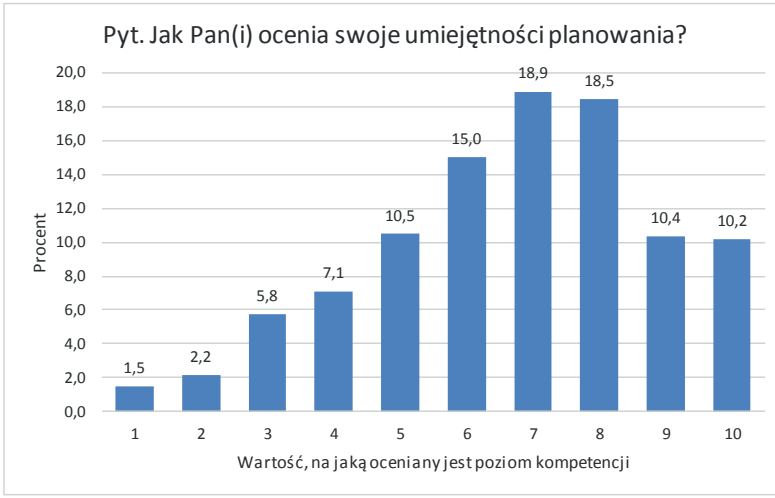
Dziesiątym zagadnieniem poddanym analizie była ocena przez studentów swojej umiejętności planowania. Umiejętność tę możemy rozpatrywać w różnych aspektach, lecz z punktu widzenia przeprowadzonego badania należy ją rozumieć jako umiejętność wyznaczania priorytetów, co dla młodego pokolenia może stanowić nie lada wyzwanie. Umiejętność planowania jest kompetencją organizacyjną, która jest przydatna bez względu na to, czy jest się studentem, pracownikiem bądź przedsiębiorcą. Na wykresie 16 przedstawiono rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące oceny ich umiejętności planowania.

Dokonana analiza statystyczna zgromadzonego materiału empirycznego wykazała, iż średnia wartość wyniosła 6,69. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 7. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,16. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 18,9% respondentów. Niewiele mniej studentów biorących udział w badaniu wskazało wartość 8. Było ich około 18,5%. Różnica w tym przypadku wynosi zaledwie 0,4%, co jest najmniejszą różnicą w analizowanej grupie pytań. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,5% respondentów. Warto też zauważyć, iż co dziesiąty badany wskazał wartość 10, czyli najwyższą przy ocenie swoich umiejętności planowania. Nieco częściej respondenci wskazywali też wysoką wartość 9. Dwie wymienione wartości pojawiły się w odpowiedziach 20,6% objętych badaniem studentów. Liczba respondentów, którzy tak korzystnie oceniali poziom swojej kompetencji, jest w ramach tego pytania największa z analizowanej grupy pytań. Dodatkowo należy zauważyć, iż osoby objęte

badaniem dość korzystnie oceniły swój poziom w odniesieniu do umiejętności planowania, co ma zdecydowanie pozytywny wydźwięk.

Wykres 16. Ocena własnych umiejętności planowania

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, należy pamiętać, iż przez dobre planowanie rozumiemy nie tylko wykonanie wszystkich zaplanowanych zadań, ale również, a może przede wszystkim umiejętność wyznaczania priorytetów. Pozytywna ocena posiadanych umiejętności planowania, która wynika z analizy odpowiedzi respondentów, w przyszłości może się przyczynić do tego, iż osoby te będą potrafiły m.in. właściwie gospodarować swoim czasem pracy, a co za tym idzie – optymalnie go wykorzystywać. Umiejętność ta jest bardzo istotna, gdyż właściwa organizacja pracy może wpłynąć na ograniczenie stresu związanego z wykonywanymi zadaniami oraz zwiększyć poziom satysfakcji i zadowolenia z życia. Właściwe podejście do organizacji pracy może także wpływać pozytywnie na sferę prywatną, gdyż oderwanie się od problemów, które pozostały w pracy, pozwala się skupić na rodzinie bądź ulubionych aktywnościach.

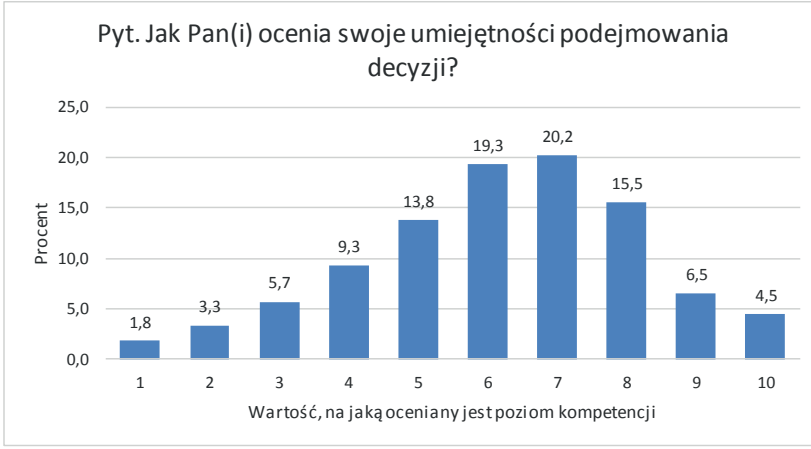
Kolejnym z zagadnień poddanych analizie była ocena przez studentów swoich umiejętności podejmowania decyzji. Umiejętność ta, z pozoru prosta do zidentyfikowania, w rzeczywistości jest bardzo złożona i trudna do określenia. W literaturze przedmiotu bardzo często podkreśla się, iż ludzie nie są zdolni do podejmowania decyzji w sposób w pełni racjonalny[248]. Szczególnym

[248] D. Ariely, *Schyłek tradycyjnej ekonomii*, „Harvard Business Review Polska" 2010, styczeń, s. 29. Por. też: M. Jurek, M. Rybacki, *Model homo oeconomicus i jego dostosowanie do współczesnych uwarunkowań*, „Studia Ekonomiczne" 2014, t. 180, cz. 1, s. 65–75.

negatywne jest kierowanie się w tym względzie emocjami czy podejmowanie decyzji *ad hoc*. Umiejętność podejmowania racjonalnych decyzji jest jedną z cech, które wydatnie przyczyniają się do rozwoju osobowego, gdyż to od tej kompetencji zależy, jaką drogą rozwoju pójdzie młody człowiek. Na wykresie 17 przedstawiono rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące oceny swoich umiejętności podejmowania decyzji.

Wykres 17. Ocena własnych umiejętności podejmowania decyzji

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

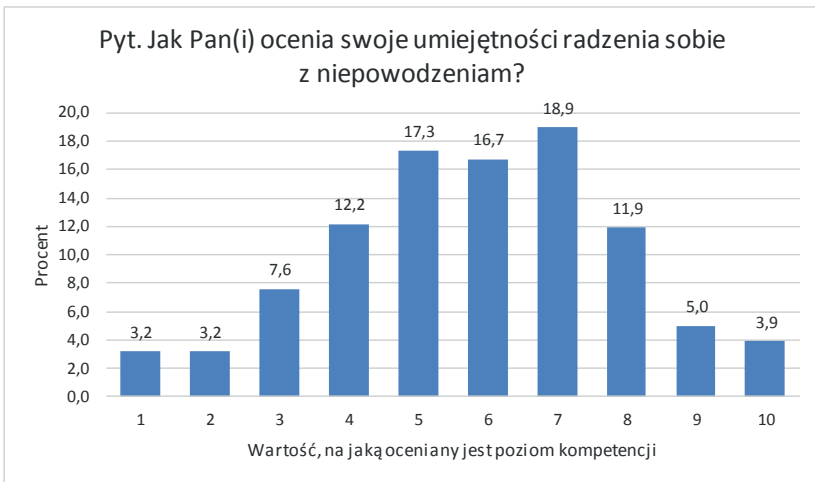
Z przeprowadzonej analizy materiału empirycznego wynika, iż średnia wartość wyniosła 6,17. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,03. Dominująca była wartość 7,00. Wskazało ją około 20,2% respondentów. Różnica pomiędzy najczęściej występującą wartością wskazywaną przez respondentów a drugą w kolejności również w tym przypadku jest stosunkowo niewielka i wynosi 0,9%. Wartość 6 jako poziom swoich kompetencji z zakresu umiejętności podejmowania decyzji zaznaczyło 19,3% studentów biorących udział w badaniu. Z analizy uzyskanych odpowiedzi możemy również odczytać, iż niespełna 4,5% respondentów wskazuje jako swój poziom w kontekście analizowanej kompetencji wartość 10. Jest to jeden z niższych wyników uzyskanych w trakcie analizy omawianej grupy pytań. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,8% studentów.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, iż umiejętność podejmowania trafnych decyzji jest niewątpliwie jedną z tych kompetencji, które są przydatne zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Osoby, które cechują się wysokim poziomem tej cechy, mają szansę osiągnąć większy sukces zawo-

dowy. Wynika to z faktu, iż bardziej adekwatnie będą reagować na pojawiające się wyzwania. U osób, które cechują się wysokim poziomem tej umiejętności, dominującymi cechami osobowości są m.in. pewność siebie, zdolności analityczne czy umiejętność przewidywania. Z odpowiedzi respondentów dotyczących umiejętności podejmowania decyzji możemy odczytać, iż deklarują oni najczęściej wartość 7,00 oraz wartość 6,00, co biorąc pod uwagę skomplikowany charakter tego zagadnienia, jest dość dobrym rezultatem. Można stwierdzić, iż osoby objęte badaniem raczej pozytywnie odnoszą się do prezentowanego przez siebie poziomu tej umiejętności. Co prawda należy pamiętać, iż podejmowanie decyzji zwykle wiąże się z ponoszeniem ryzyka, ale autor niniejszej publikacji jest zdania, iż respondenci są tego świadomi, a co za tym idzie – zdają sobie sprawę z tego, iż niepodejmowanie decyzji bywa bardzo często bardziej ryzykowane niż ich podjęcie.

Dwunastym zagadnieniem podanym analizie była ocena przez studentów swoich umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami. Umiejętność ta, określana jako jedna z kluczowych dla osób przedsiębiorczych, jest jedną z najważniejszych kompetencji społecznych. Niepowodzenia często towarzyszą działaniu, a od umiejętności radzenia sobie z nimi będzie zależeć, czy zostaną one przekute w sukcesy. Na wykresie 18 zamieszczono rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące oceny umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami.

Wykres 18. Ocena własnych umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami
(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

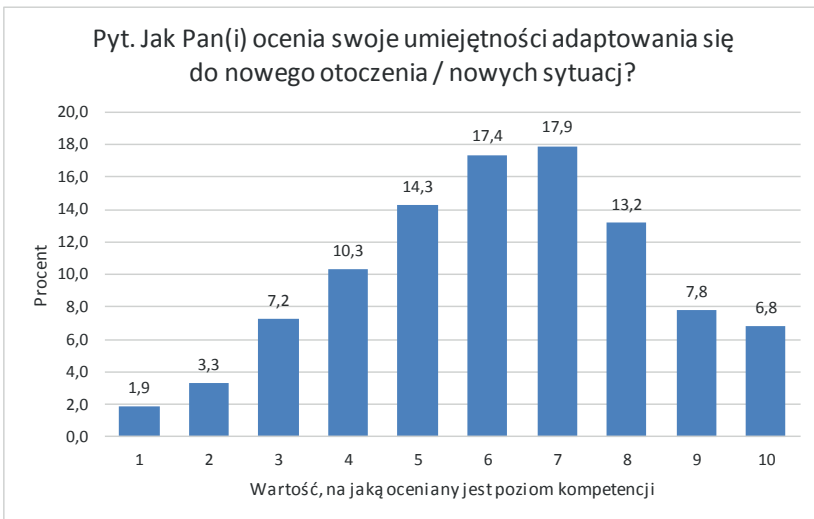
W oparciu o dokonaną analizę statystyczną dowiadujemy się, iż średnia wartość wyniosła 5,8. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego

rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,08. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 18,9% respondentów. Wartość 1 oraz wartość 2 występowały najrzadziej (wskazało je po około 3,2% respondentów). Liczba wskazań na te dwie najniższe wartości jest stosunkowo duża w porównaniu z innymi analizowanymi w tym bloku pytaniami. Niewiele więcej było wskazań wartości 10 (3,9% studentów). Interesującym faktem jest, iż wartość 4 oraz wartość 8 jako swój poziom kompetencji z zakresu radzenia sobie z niepowodzeniami wskazała bardzo podobna liczba respondentów. Z wykresu 18 można też odczytać, iż rozkład odpowiedzi był dość zróżnicowany, co może świadczyć o tym, iż zagadnienie radzenia sobie z niepowodzeniami stanowi wyzwanie dla badanych. Może to wynikać z tego, iż większość ludzi woli unikać sytuacji, w których mogą ponieść porażkę, nawet jeśli możliwość osiągnięcia sukcesu jest równie prawdopodobna.

Przedostatnim z zagadnień poddanych analizie była ocena przez studentów swoich umiejętności adaptowania się do nowego otoczenia, nowych sytuacji. Posiadanie umiejętności adaptacyjnej właściwie jest nieodzownym elementem funkcjonowania każdego człowieka. Wynika to z faktu, iż zmiany w życiu są czymś naturalnym, a umiejętność szybkiej adaptacji do nich daje szansę uzyskania przewagi. Rozkład odpowiedzi na omawiane pytanie przedstawiono na wykresie 19.

Wykres 19. Ocena własnych umiejętności adaptowania się do nowego otoczenia/ nowych sytuacji

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

W związku z przeprowadzoną analizą materiału empirycznego można stwierdzić, iż średnia wartość wyniosła 6,16. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 6. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,16. Jedno z większych odchyleń standardowych w badanej grupie zagadnień świadczy o tym, iż respondenci nie odpowiadali jednorodnie. Dominująca była wartość 7. Wskazało ją około 17,9% respondentów. Niewiele mniej studentów biorących udział w badaniu wskazało wartość 6. Było ich około 17,4%. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,9% respondentów, co stanowi przeciętną wielkość w kontekście analizowanej grupy pytań. Dodatkowo na wykresu 19 można zauważyć, iż umiejętności adaptacji zostały raczej pozytywnie ocenione przez respondentów.

Jak już wspomniano, zdolność adaptacji to przede wszystkim umiejętność dostosowania się do zmieniającego się szybko świata. Zmian tych nie da się uniknąć, są one obecne w każdym aspekcie życia człowieka, w związku z czym ważne jest prezentowanie gotowości do dostosowywania się do nich w sposób elastyczny. Dość duży rozrzut w odpowiedziach na pytanie dotyczące omawianego problemu świadczy o tym, iż respondenci nie czują się pewni w ocenianiu swoich umiejętności adaptacji. Umiejętności te są zdecydowanie połączone z predyspozycjami wynikającymi z cech charakteru danych respondentów, a co za tym idzie – mimo powszechności występowania zmian w życiu każdego człowieka część osób będzie się starała za wszelką cenę ich unikać.

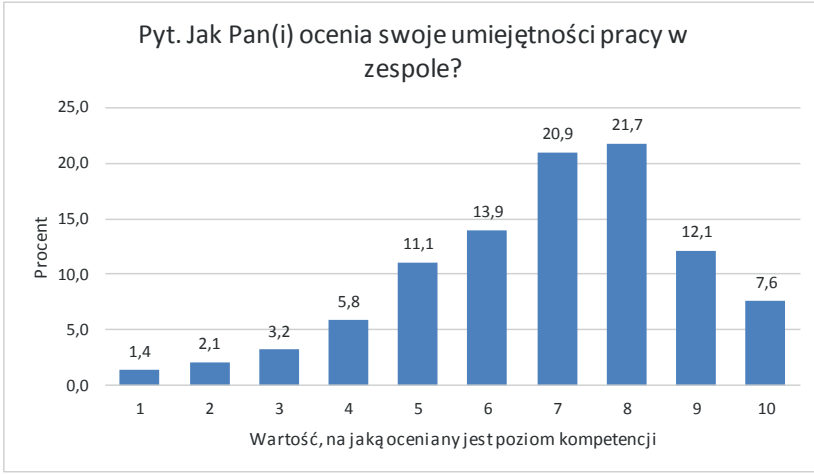
Podsumowując, można zauważyć, iż średni poziom odpowiedzi uzyskanych w ramach omawianego zagadnienia jest stosunkowo wysoki. W zawiązku z tym pomimo dużego zróżnicowania odpowiedzi należy przyjąć, iż zdecydowana większość respondentów określiła swój poziom kompetencji w tym zakresie jako zadowalający.

Autor niniejszej publikacji uważa, iż osoby objęte badaniem rozumieją rolę, jaką przypisuje się umiejętności adaptacji, a co za tym idzie – są świadome tego, jak ważne w dzisiejszych czasach jest dostosowanie się do zachodzących zmian, zarówno tych w życiu prywatnym, jak i zawodowym.

Ostatni z poddanych analizie problemów dotyczył oceny przez studentów swoich umiejętności pracy w zespole. Kompetencja ta jest jedną z kluczowych umiejętności oczekiwanych przez pracodawców na rynku pracy. Niestety okres edukacji, bez względu na jej poziom, nie sprzyja wypracowaniu jej odpowiedniego stopnia. Wynika to tego, iż ocena poziomu wiedzy przez cały okres edukacji jest indywidualna. W wyjątkowych sytuacjach mamy do czynienia z oceną pracy grupy, co tylko potwierdza, iż wyrobienie odpowiedniego poziomu umiejętności pracy w zespole wymaga od młodych ludzi uczestniczenia w dodatkowych aktywnościach. Rozkład odpowiedzi respondentów przedstawiono na wykresie 20.

Wykres 20. Ocena własnych umiejętności pracy w zespole

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy statystycznej dla omawianego zagadnienia dowiadujemy się, iż średnia wartość wyniosła 6,83. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla danego rozkładu odpowiedzi to 7. Średnia wartość otrzymana z odpowiedzi udzielonych przez respondentów stanowi najwyższą wartość przeciętną dla analizowanej grupy zagadnień. Świadczy to o tym, iż respondenci z wszystkich poddanych ocenie kompetencji miękkich najlepiej oceniają swoją umiejętność pracy w zespole (grupie). Stanowi to bardzo interesujący fakt, gdyż jest to jedna z kluczowych i najczęściej poszukiwanych kompetencji przez pracodawców na obecnym rynku pracy. Odpowiedzi odchylały się przeciętnie od średniej o 2,00, co stanowi raczej średni wynik odchylenia standardowego w kontekście omówionych do tej pory kwestii. Dominująca była wartość 8. Wskazało ją około 21,7% respondentów. Najrzadziej wskazywana była wartość 1, którą zaznaczyło około 1,4% respondentów. Wartości od 1 do 3 zostały wskazane tylko przez 6,7% respondentów, co również świadczy o tym, iż większość z nich dość optymistycznie oceniała swoje kompetencje pracy w zespole. Do podobnych wniosków możemy też dojść, gdy poddamy analizie dwie największe wartości, a mianowicie 9 oraz 10, które w sumie zostały wskazane przez niespełna 20% respondentów.

Umiejętność pracy w zespole, jak już wspomniano, jest wymieniana jako jedna z tych kompetencji, które są najczęściej oczekiwane przez pracodawców. Wiele firm już na etapie rekrutacji poszukuje u potencjalnych kandydatów cech świadczących o jej posiadaniu. Wynika to z faktu, iż wraz z rozwojem przedsiębiorstwa wrasta konieczność podejmowania współpracy w ramach interdyscyplinarnych zespołów projektowych. Wiedząc, że wartość domi-

nanty dla badanego zbioru wyniosła 8, możemy uznać, iż poziom kompetencji związanych z pracą w zespole prezentowany przez uczestników badania jest zdecydowanie zadowalający. Mając na uwadze powyższe, można wnioskować, iż deklarowany przez respondentów poziom posiadanych kompetencje w zakresie pracy w grupie odpowiada zapotrzebowaniu nowoczesnego rynku pracy.

4.1.2. Indeks kompetencji miękkich

Kluczem dla rozwoju społecznego w ramach gospodarki opartej na wiedzy jest kumulowanie w niej potencjału intelektualnego stanowiącego zasób niematerialny. W związku z tym niezmiernie ważna rola spoczywa na systemie edukacji, który jest odpowiedzialny za kształcenie młodych pokoleń w ten sposób, aby mogły one sprostać wymogom gospodarki oraz wpierać jej rozwój. Ukierunkowanie młodego człowieka na nową wiedzę oraz innowacje wymaga jednak dodatkowego bodźca. Bodźcem tym, który ma za zadanie stanowić akcelerator podejmowanych przez młodych ludzi działań, jest szczególny rodzaj kompetencji, a mianowicie kompetencje miękkie[249]. Paweł Smółka, definiując je, wskazuje, iż jest to termin, w skład którego wchodzą dwa typy kompetencji, a mianowicie kompetencje osobiste oraz kompetencje społeczne[250]. Zalicza się do nich różnego rodzaju umiejętności, m.in. wszystkie te, które wskazane zostały wcześniej w ramach niniejszego rozdziału. Oczywiście umiejętności będące przedmiotem zrealizowanego badania ankietowego nie wyczerpują tematyki kompetencji miękkich, aczkolwiek to właśnie na nich skupiona jest uwaga podczas prowadzenia dalszych rozważań.

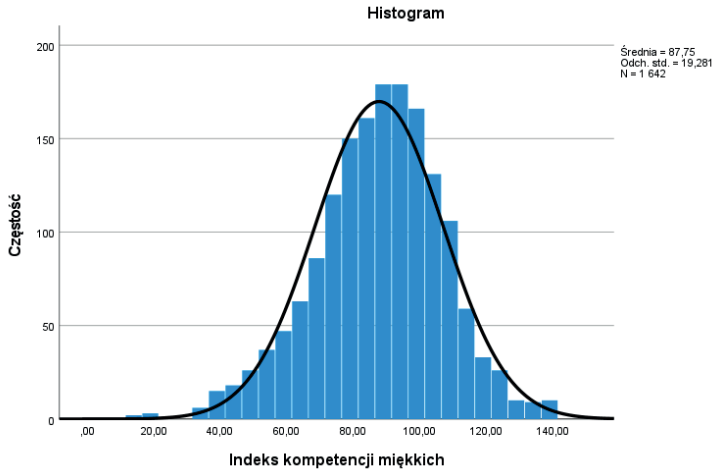
Analizy te mają na celu porównanie odpowiedzi udzielonych przez dwie grupy respondentów. Pierwsza grupa obejmowała osoby, które uczestniczyły we wsparciu z PO WER, natomiast w drugiej grupie znalazły się osoby, które nie miały okazji w nim uczestniczyć. W celu dokonania porównania poziomu kompetencji miękkich w obu grupach stworzono indeks kompetencji miękkich. Jego budowa opiera się na odpowiedziach zebranych dla wcześniej przedstawionych 14 pytań z kwestionariusza ankiety. W związku z tym wartości otrzymane w ramach tego indeksu zawierają się w przedziale od 14 do 140. Poszczególne krańce przedziału wynikają z faktu, iż bierzemy pod uwagę 14 pytań. Minimalnie każdy uczestnik badania mógł określić poziom swoich poszczególnych kompetencji miękkich na wartość 1, a więc przy 14 pytaniach otrzymujemy wartość 14. Maksymalnie każdy z uczestniczących w badaniu mógł zaznaczyć wartość 10, a więc przy 14 pytaniach

[249] E. Dziewońska, Wybrane *aspekty kształcenia kompetencji miękkich na przykładzie absolwentów kierunku kosmetologia*, „Horyzonty Wychowania" 2016, t. 15, nr 34, s. 214.

[250] P. Smółka, *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*, Sensus, Gliwice 2007, s. 13.

otrzymujemy wartość 140. Na wykresie 21 ukazano częstości uzyskanych wartości w ramach indeksu kompetencji miękkich, który został opracowany w programie IBM SPSS Statistics.

Wykres 21. Indeks kompetencji miękkich (histogram)



Źródło: opracowanie własne.

Indeks kompetencji miękkich w odniesieniu do odpowiedzi uzyskanych w badanej grupie osiągnął średnio wartość 87,75. Natomiast mediana wartości dla indeksu wyniosła 89. Wartości zebrane w ramach indeksu kompetencji miękkich odchylają się przeciętnie od średniej o 19,28. Dominanta będąca wartością indeksu, która występowała najczęściej, wyniosła 91 i wystąpiła 44 razy. Wyniki uzyskane w ramach stworzonego indeksu zawierają się pomiędzy najmniejszą (14) a największą jego wartością (140). Uzupełniając powyższe statystyki o wartość kwartyla pierwszego i kwartyla trzeciego, możemy wskazać, iż 25% wartości zebranych w ramach indeksu jest nie większa niż 76. 25% najwyższych otrzymanych wyników wynosi co najmniej 101. Na wykresie 21 przedstawiono rozkład wartości indeksu uzyskanych w oparciu o odpowiedzi respondentów. Wykres ten jest skośny lewostronnie, w związku z czym mediana jest większa od średniej.

Celem utworzenia indeksu kompetencji miękkich było zweryfikowanie hipotezy twierdzącej, iż udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER wpływa na lepszą ocenę posiadanych kompetencji miękkich u respondentów. Do weryfikacji tej hipotezy wykorzystano pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu kompetencji społecznych. Im wyższa wartość indeksu kompetencji

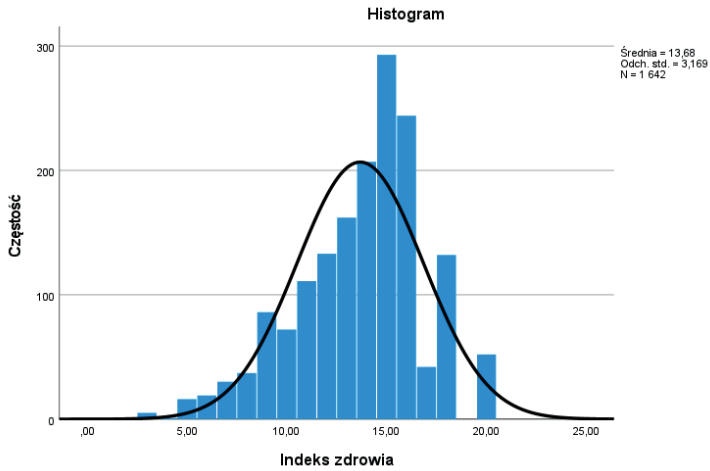
miękkich, tym respondenci lepiej oceniali swoje kompetencje. Średni poziom indeksu kompetencji miękkich u studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 91,46. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,65. Natomiast średni poziom indeksu kompetencji miękkich u studentów nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 86,99. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,13. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1640) = 3{,}529$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}008$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest niska, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER lepiej oceniają swój poziom kompetencji miękkich niż badani niemający do tej pory możliwości w nim uczestniczyć. Badanie potwierdziło zatem przyjętą hipotezę badawczą.

4.1.3. Indeks zdrowia

Najczęściej wymienianymi w literaturze przedmiotu składnikami budującymi kapitał ludzki na poziomie jednostki są: wiedza, umiejętności i zdolności poszczególnych osób. W rozdziale pierwszym niniejszej publikacji, w którym dokonano próby ustalenia pojęcia „kapitału ludzki", przytoczono definicję tej formy kapitału opracowaną przez Stanisława Ryszarda Domańskiego. Autor ten, dokonując charakterystyki kapitału ludzkiego, wskazał na kolejny, według niego ważny składnik, a mianowicie zdrowie. Mimo ogromnego wpływu na jakość i poziom kapitału ludzkiego, bywa on często pomijany przy konstruowaniu definicji. W związku z tym badaniom na potrzeby niniejszej publikacji poddano właśnie ten komponent kapitału ludzkiego.

W celu dokonania analizy ogólnego poziomu zdrowia zadano respondentom pytania 15 i 16, które dotyczyły szeroko pojętej tematyki zdrowotnej. W pierwszym z nich zapytano respondentów o subiektywną ocenę odczuwania szczęścia. Odpowiedzi na to pytanie można było zaznaczyć na skali od 1 do 10. Wartość 1 zaznaczana była w momencie, gdy respondent czuł, iż jest bardzo nieszczęśliwy, natomiast wartość 10 zaznaczał w sytuacji, gdy uważał, iż jest bardzo szczęśliwy. Odpowiedzi na drugie z pytań, które dotyczyło ogólnego postrzegania stanu zdrowia fizycznego oraz psychicznego, respondent zaznaczał na skali Likerta (1 – bardzo zły; 2 – zły; 3 – nie wiem; 4 – dobry; 5 – bardzo dobry). Z dwóch wymienionych pytań dla celów analizy statystycznej utworzono indeks zdrowia. W celu ujednolicenia wartości otrzymanych z obu pytań należało dokonać rekodowania pytania, którego odpowiedzi zostały opisanego na skali Likerta, do skali odpowiadającej skali 10-stopniowej, użytej w pytaniu 15. Tak otrzymany indeks zdrowia mógł osiągnąć wartość od 3 do 20, gdzie wartość 3 była skrajnie negatywną ogólną oceną stanu zdrowia, natomiast 20 było oceną bardzo pozytywną. Na wykresie 22 zaprezentowano częstości uzyskanych wartości w ramach indeksu zdrowia.

Wykres 22. Indeks zdrowia (histogram)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza materiału empirycznego pozwoliła stwierdzić, iż średnia wartość tak zdefiniowanego indeksu zdrowia wyniosła 13,68 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany 14. Wartości zebrane w ramach przedmiotowego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 3,17. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 15 i wystąpiła 293 razy, co stanowi około 17,8 % uzyskanych wyników. 25% otrzymanych wyników było nie większe niż 12, co stanowi pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 16.

Na wykresie 22 przedstawiono rozkład wartości indeksu uzyskanych w oparciu o odpowiedzi respondentów. Naniesiona jest na nim też linia rozkładu normalnego. Z wykresu możemy odczytać, iż drugą z dominujących wartości indeksu zdrowia jest 16.

Indeks zdrowia został utworzony w celu weryfikacji założonej hipotezy traktującej o tym, iż osoby uczestniczące we wsparciu z PO WER odczuwają, iż ich ogólny poziom zdrowia jest wyższy niż u osób nieuczestniczących w tego typu wsparciu. Do weryfikacji tej hipotezy wykorzystano pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu zdrowia. Im wyższa wartość indeksu zdrowia, tym lepsza ogólna ocena poziomu zdrowia. Średni poziom indeksu zdrowia u młodych ludzi uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 14,09. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 3,03. Natomiast średni poziom indeksu zdrowia u nieuczestniczących we

wsparciu z PO WER wyniósł 13,59. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 3,19. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 2{,}386$; $p < 0{,}017$; $\eta^2 = 0{,}003$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest słaba, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER lepiej oceniają swój ogólny stan zdrowia niż badani, którzy w nim nie uczestniczyli. Badanie pozwoliło zweryfikować pozytywnie przyjętą hipotezę badawczą.

4.1.4. Indeks aktywności w samorozwoju

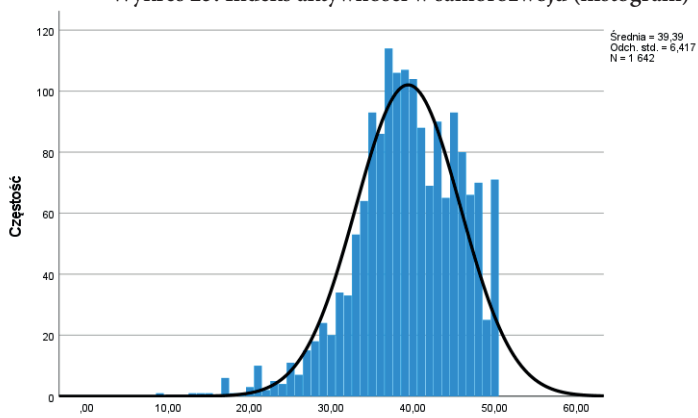
Trzecim z zagadnień, którym poświęcono przeprowadzone badania i mieszczącym się jednocześnie w obszarze kapitału ludzkiego, jest ocena zaangażowania respondentów w ich samorozwój rozumiany jako podejmowanie działań mających na celu rozwijanie i wzmacnianie kapitału ludzkiego danej jednostki. Inwestycje w kapitał ludzki są bardzo często wymieniane w literaturze przedmiotu (Theodore William Schultz, Stanisław Ryszard Domański) jako składowa definicji tej niematerialnej formy kapitału. Rozumiano je jako nakłady poniesione na system edukacji, wydatki związane z ochroną zdrowia czy przyuczeniem do wykonywania określonego zawodu (Gary S. Becker). W tym wypadku inwestycje traktowane są w sposób wyjątkowy, gdyż dotyczą one ujęcia jednostkowego. Zaangażowanie w samorozwój jednostki należy również traktować jako alokację zasobów własnych mającą na celu podniesienie posiadanego poziomu kapitału intelektualnego (ludzkiego).

W celu weryfikacji przyjętych założeń badawczych został utworzony indeks aktywności w samorozwoju. Został on zbudowany w oparciu o odpowiedzi udzielone na pytania z kwestionariusza ankiety od 17 do 21. W pierwszym z tych pytań zapytano respondentów o zaangażowanie w poszukiwanie możliwości rozwoju osobowego. Każdy ze studentów, udzielając odpowiedzi, mógł zaznaczyć wartości od 1 do 10, gdzie 1 oznaczało całkowity brak aktywności, a 10 – pełne zaangażowanie w poszukiwaniu nowych możliwości rozwoju. Pytania od 18 do 21 dotyczyły zainteresowania udziałem w wybranych formach wsparcia oferowanych w ramach projektów współfinansowanych z PO WER. Respondent, odpowiadając na te pytania, zaznaczał jedną z odpowiedzi, które zostały ułożone w identyczną skalę pomiarową, będącą w tym przypadku skalą Likerta (1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – nie wiem; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak). Ze wszystkich wymienionych pytań utworzono indeks aktywności w samorozwoju. Aby zsumować uzyskane w poszczególnych pytaniach wartości, dokonano rekodowania pytań, których odpowiedzi zostały opisane w oparciu o skalę Likerta, mnożąc pozycje skali przez 2. Otrzymany w ten sposób indeks aktywności w samorozwoju mógł osiągać wartości od 9 do 50. Wartość 9 w tym wypadku oznaczała brak

zaangażowania w jakąkolwiek formę aktywności związaną z samorozwojem, natomiast wartość 50 można określić jako bardzo aktywne, pełne zaangażowanie w poszukiwaniu różnych form samorozwoju.

Średnia wartość tak zdefiniowanego indeksu aktywności w samorozwoju wyniosła 39,39 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany w tym przypadku była wartością wyliczoną jako średnia arytmetyczna z wartości 39 i 40 – czyli 39,5. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 6,41. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 37 i wystąpiła 114 razy, co stanowi około 6,9 % uzyskanych wyników. 25% otrzymanych wyników było nie większe niż 36, co stanowi pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 44. Na wykresie 23 przedstawiono rozkład częstości uzyskanych wartości dla indeksu aktywności w samorozwoju.

Wykres 23. Indeks aktywności w samorozwoju (histogram)



Źródło: opracowanie własne.

Indeks aktywności w samorozwoju również został utworzony w celu weryfikacji założonej hipotezy, traktującej tym razem o tym, iż osoby uczestniczące we wsparciu z PO WER wykazują się wyższym poziomem zaangażowania w poszukiwanie i uczestnictwo w różnych formach aktywności związanych z rozwojem własnej osoby. Także w tym przypadku do weryfikacji hipotezy wykorzystano pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu aktywności w samorozwoju. Im wyższa wartość indeksu, tym wyższy poziom zaangażowania respondentów w aktywności związane z samorozwojem. Średni poziom indeksu aktywności w samorozwoju u studentów uczestniczących we wspar-

ciu z PO WER wyniósł 42,38. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 5,41. Natomiast średni poziom indeksu aktywności w samorozwoju u młodych ludzi nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 38,78. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 6,44. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(449{,}68) = 8{,}702$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}044$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest przeciętna, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER są bardziej zaangażowani w poszukiwanie i uczestnictwo w różnych formach samorozwoju niż badani nieuczestniczący w tym wsparciu. Tym samym założona hipoteza badawcza została potwierdzona w ramach przeprowadzonego badania.

4.2. Kapitał ludzki w opinii kierowników projektów współfinansowanych z PO WER

Dotychczasowa część rozdziału została poświęcona analizie indeksów odpowiadających wskaźnikom kapitału ludzkiego wybranym na potrzeby niniejszej publikacji. Dokonano interpretacji materiału empirycznego zebranego podczas prowadzonych badań ankietowych wśród studentów uczelni rzeszowskich. Natomiast w ramach tego podrozdziału autor przestawi wyniki badań jakościowych uzyskane podczas analizy materiału empirycznego, który został zebrany w związku z przeprowadzeniem wywiadów z kierownikami projektów współfinansowanych z PO WER. Celem wyżej wymienionych wywiadów było uzupełnienie prowadzonych w niniejszej publikacji rozważań o spostrzeżenia osób zarządzających projektami współfinansowanymi z PO WER. Dla autora niniejszego opracowania szczególnie istotny był fakt, czy osoby zarządzające projektami podczas aplikowania o środki z PO WER brały pod uwagę aspekty związane z rozwojem kapitału ludzkiego studentów. Dotychczas, na podstawie analizy materiału empirycznego powstałego w trakcie badań ilościowych, wykazano zróżnicowanie w poziomie poszczególnych wskaźników kapitału ludzkiego na korzyść studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER, zatem otwarte pozostaje pytanie, czy sytuacja ta była skutkiem zaplanowanych działań, czy może tylko wypadkową realizacji przedmiotowego wsparcia. W celu pogłębienia tej refleksji i poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytanie przeprowadzona zostanie analiza jakościowego materiału empirycznego zebranego w toku wywiadów.

Kwestionariusz wywiadu wykorzystany w rozmowach z kierownikami projektów PO WER składał się z 11 pytań. Zdecydowana większość z nich w sposób bezpośredni bądź pośredni odnosiła się do wskaźników kapitału ludzkiego, jednak w celu przeanalizowania stanowiska prezentowanego przez badanych w odniesieniu do kwestii kapitału ludzkiego najbardziej istotne jest

zdaniem autora zwrócenie uwagi na odpowiedzi udzielone na następujące pytania:

— Pytanie 1. Czy aplikując o środki na realizację projektów współfinansowanych w ramach PO WER, brał/a Pan(i) pod uwagę rozwój kapitału ludzkiego lub kapitału społecznego potencjalnych uczestników projektów, tj. studentów Pana(i) uczelni? Proszę uzasadnić odpowiedź.
— Pytanie 6. Czy uważa Pan(i), iż udział studentów w kierowanym przez Pana/Panią projekcie wpłynął na ich rozwój kapitału ludzkiego? Jeśli tak, to proszę wskazać, na jakie aspekty kapitału ludzkiego udział w projekcie wywarł Pana(i) zdaniem największy wpływ. Proszę o uzasadnienie dokonanego wyboru.
— Pytanie 8. Czy zakładał/a Pan(i), iż uczestnictwo w kierowanym przez Pana/Panią projekcie wpłynie u uczestników na rozwój umiejętności komunikacyjnych, w tym umiejętności pracy w grupie oraz umiejętności interpersonalnych? Jeśli tak, to proszę krótko opisać formy wsparcia, które miały za zadanie rozwinąć wskazane umiejętności.
— Pytanie 9. Czy zakładał/a Pan(i), iż uczestnictwo w kierowanym przez Pana/Panią projekcie wpłynie u uczestników na rozwój kompetencji w zakresie przedsiębiorczości? Jeśli tak, to proszę krótko opisać formy wsparcia, które miały za zadanie rozwinąć wskazane kompetencje.
— Pytanie 10. Czy zakładał/a Pan(i), iż uczestnictwo w kierowanym przez Pana/Panią projekcie wpłynie u uczestników na rozwój umiejętności analitycznych, w tym umiejętności rozwiązywania problemów? Jeśli tak, to proszę krótko opisać formy wsparcia, które miały za zadanie rozwinąć wskazane umiejętności.

W ramach badań jakościowych autor przeprowadził 10 wywiadów z celowo dobraną grupą osób, które sprawowały funkcję kierownika projektu w przedsięwzięciach współfinansowanych w ramach PO WER. Odpowiedzi uzyskane w ramach przeprowadzonych wywiadów, odnoszące się do wyżej wymienionych pytań, zostały zebrane poniżej.

Wywiad 1 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak, rolą uczelni jest nie tylko kształcić, wspierać w procesie zdobywania wiedzy w poszczególnej dziedzinie, ale także wspierać w rozwoju kompetencji kluczowych do funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy, m.in. umiejętność pracy w zespole, komunikacji, rozwiązywania problemów.

Odpowiedź na pytanie 6

W ramach projektu podejmowano działania z zakresu rozwoju kompetencji miękkich, w tym umiejętności motywowania siebie, komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji.

Odpowiedź na pytanie 8

Zdecydowanie tak: warsztaty prowadzone przez przedstawicieli pracodawców (studenci mieli zadania do wypracowania w mniejszych grupach), szkolenia, staże.

Odpowiedź na pytanie 9

Szkolenie: techniki sprzedaży, przedsiębiorczość – podstawy ekonomii dla nieekonomistów.

Odpowiedź na pytanie 10

Zdecydowanie tak: warsztaty z pracodawcami, staże, szkolenia:

— *menedżer,*
— *specjalista ds. funduszy unijnych,*
— *techniki sprzedaży.*

Wywiad 2 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak, brałem. Programy studiów nie gwarantują zdobycia ważnych kompetencji czy umiejętności, które są istotne na rynku pracy. Ponadto student danego kierunku potrzebuje wiedzy z innych dziedzin. Na przykład student prawa może potrzebować wiedzy z zakresu ekonomii czy finansów, a student architektury – z dziedziny zarządzania projektami.

Odpowiedź na pytanie 6

Wśród studentów było ewidentnie widać zainteresowanie innymi formami rozwoju osobistego. Świadczyły o tym pytania o inne formy wsparcia, inne szkolenia. Także rejestracja osób, które już uczestniczyły we wcześniejszych formach wsparcia, wynikała zapewne z ich wzrostu świadomości potrzeby rozwoju osobistego.

Odpowiedź na pytanie 8

Zdecydowanie tak. Formy wsparcia, które się do tego przyczyniły, to na pewno warsztaty, które realizowane były w sposób taki, żeby jak najbardziej zaangażować studentów w pracę w grupie, komunikację z innym osobami, prezentację swojego stanowiska czy poglądu.

Odpowiedź na pytanie 9

Formą wsparcia, która wpłynęła u uczestników na rozwój kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, to na pewno szkolenia z zakresu zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej. Szkolenia te miały za zadanie rozwinąć kompetencje związane z analizą rynku, analizą konkurencji, analizą SWOT oraz innymi aspektami związanymi z wejściem podmiotu na rynek.

Odpowiedź na pytanie 10

Jeśli chodzi o rozwój umiejętności analitycznych, to wymienić można szkolenia z zakresu zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej oraz z zarządzania projektami. Szczególnie to ostanie szkolenie wpływało na rozwój umiejętności analitycznych poprzez wykorzystanie case study oraz innych form kształcenia wspomagających rozwój tego typu kompetencji.

Wywiad 3 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak, podczas planowania projektu braliśmy pod uwagę rozwój kompetencji merytorycznych. Wsparcie w ramach projektu było tak planowane, iż miało

pomóc nabyć kompetencje, których studenci nie byli wstanie nabyć w ramach zajęć dydaktycznych. Dodatkowo planowane w ramach projektu szkolenia były wysokospecjalistyczne, a przez to bardzo drogie. Nie każdy student byłby wstanie uczestniczyć w takim wsparciu, gdyby nie finansowanie z projektu.

Odpowiedź na pytanie 6

Zdecydowanie udział studentów w projekcie, którego byłam kierownikiem, wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego u nich. Szczególnie uwidoczniło się to w rozwoju kompetencji z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz postępowania w sytuacjach konfliktowych.

Odpowiedź na pytanie 8

Tak, zajęcia praktyczne w różnych podmiotach leczniczych wpłyną na zwiększenie umiejętności komunikacyjnych z pacjentami w różnym stanie przez praktyczne zderzenie się z problemem ograniczonej możliwości komunikacji w niektórych przypadkach.

Odpowiedź na pytanie 9

Tak. Udział w proponowanych formach wsparcia miał możliwość wpłynąć na rozwój kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, gdyż praktyki i zajęcia w różnych podmiotach leczniczych ukazywały różne modele zarządzania. Dodatkowe podobny efekt przynosiły zajęcia realizowane wspólnie z pracodawcami oraz wizyty studyjne u pracodawców.

Odpowiedź na pytanie 10

Tak – poprzez ekspozycję na różne problemy w podmiotach leczniczych często występujące jednocześnie, których kolejność rozwiązania trzeba przeanalizować a następnie rozwiązać.

Wywiad 4 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak. Aplikując o środki, jesteśmy zobligowani do wpisania się w wymogi konkursu. Specyfika EFS polega na tym, iż znacząca większość projektów ma wpływać na rozwój kapitału uczestników. Konkursy, do których aplikowałem, wymagały, by efektem finalnym działań było podniesienie chociażby kompetencji (z jakiegoś zakresu) uczestników projektu.

Odpowiedź na pytanie 6

W wyniku analiz wskazujących na deficyt studentów w umiejętnościach interpersonalnych postanowiono uzupełnić te aspekty odpowiednimi formami wsparcia (szkolenia, warsztaty). W związku z powyższym nastąpił wzrost poziomu kompetencji miękkich.

Odpowiedź na pytanie 8

Taki był cel projektów, które realizowałem. Zakładały rozwój umiejętności kompetencji miękkich. Formy wsparcie to certyfikowane szkolenia, treningi, warsztaty, staże.

Odpowiedź na pytanie 9

Tak w prowadzonym przeze mnie projekcie studenci mieli możliwość uczestniczyć w certyfikowanym szkoleniu z zakresu przedsiębiorczości.

Odpowiedź na pytanie 10

Tak. Studenci mieli możliwość rozwijać umiejętności analityczne oraz z zakresu rozwiązywania problemów na warsztatach z zakresu coachingu.

Wywiad 5 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak brałam pod uwagę rozwój kapitału ludzkiego podczas aplikowania o środki. Jednym z celów tego projektu był rozwój wśród studentów kompetencji miękkich, które są bardzo istotne na rynku pracy i oczywiście również w trakcie studiów. Od samego początku myślenia o projekcie było nastawienie na korzyści, jakie mogą osiągnąć potencjalni uczestnicy w tym zakresie.

Odpowiedź na pytanie 6

Uczestnicy podczas udziału w projekcie dzięki zajęciom z rozwoju kompetencji miękkich nauczyli się pracy w grupie, pracowali nad umiejętnością autoprezentacji, która jest szczególnie ważna dla osób rozpoczynających karierę zawodową. Studenci pracowali nad budową asertywnych zachowań, a także pracowali nad rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych. Umiejętności zdobyli w sposób praktyczny, pracując z trenerami.

Odpowiedź na pytanie 8

Tak, zakładałam rozwój tych kompetencji, które uważam, że były bardzo istotne w realizacji tego projektu. Uczestnicy mieli zajęcia związane z nauką kompetencji interpersonalnych, wiele prac odbywało się w grupie. Dzięki praktycznym zajęciom uczestnicy nauczyli się, jak należy pracować w grupie, jak ważna jest umiejętność komunikacji.

Odpowiedź na pytanie 9

Nie zakładałam rozwoju tego typu umiejętności wśród uczestników projektu.

Odpowiedź na pytanie 10

Tak, myślałam, że w realizowanym przeze mnie projekcie uczestnicy będą mogli pochwalić się umiejętnościami analitycznymi, i tak też było. Może ten czynnik nie był tak bardzo widoczny, jak umiejętność pracy w grupie czy nabycie kompetencji interpersonalnych, ale realizacja działań w projekcie w taki sposób, aby skłonić uczestników do myślenia i szukania rozwiązań sytuacji trudnych spowodowała, iż nauczyli się analizować sytuacje oraz szukać prostych rozwiązań danych problemów. Uczestnicy podczas projektu mieli do wykonania wiele zadań, studiów przypadków, które „wymuszały" na uczestnikach analityczne myślenie i rozwiązywanie problemów.

Wywiad 6 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak. Planując realizację projektu, zakładałam, iż wiedza i doświadczenie nabyte podczas aktywnego uczestnictwa w formach wsparcia współrealizowanych w ramach projektów PO WER wpłynie na rozwój kapitału ludzkiego wśród studentów naszej uczelni.

Odpowiedź na pytanie 6

Kapitał ludzki to połączenie wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia, dlatego udział studentów w projekcie PO WER oraz odpowiedni dobór szkoleń i technik szkoleniowych przyczynił się do uświadomienia uczestnikom potrzeby doskonalenia się, motywowania, zdobywania nowych umiejętności i rozwoju poprzez wymianę doświadczeń, zainteresowań, pracę w grupach. Dodatkowo studenci uczestniczący we wsparciu mieli okazję sprawdzenia się w sytuacjach stresowych i konfliktowych, co przyczyniło się do zwiększenia poczucia własnej wartości i możliwości.

Odpowiedź na pytanie 8

Głównymi formami wsparcia, które zakładały rozwój umiejętności komunikacyjnych oraz umiejętność pracy w grupach wśród uczestników, były szkolenia z komunikacji międzykulturowej oraz językowe, na których program nauczania ukierunkowany był na przełamanie bariery językowej i rozwijanie umiejętności mówienia oraz pewności siebie. Inną formą wsparcia były staże krajowe i zagraniczne.

Odpowiedź na pytanie 9

Tak, organizacja szkolenia „Przedsiębiorczość", na którym podejmowano tematykę z zakresu biznesplanu, form wsparcia przedsiębiorczości, źródeł finansowania przedsiębiorstw itp.

Odpowiedź na pytanie 10

Tak, np. podczas stażów studenckich, gdzie student miał możliwość zapoznania się ze specyfiką firmy, obserwacją, analizą sytuacji, rozwiązywaniem rzeczywistych, bieżących problemów. Dodatkowo umiejętności analityczne studenci mogli rozwinąć podczas szkolenia z programowania w LabView, Auto-Cad oraz obrabiarki sterowane numerycznie. W trakcie tych szkoleń mieli za zadanie tworzyć zaawansowaną dokumentację techniczną, dokonywać edycji rysunków technicznych oraz rozwiązywać problemy techniczne.

Wywiad 7 (WSPiA – Rzeszowska Szkoła Wyższa)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak, ponieważ największą zaletę płynącą z inwestowania w jednostki organizacji (poprzez kursy, wizyty studyjne, staże, warsztaty) jest ich rozwój. Inwestowanie w zasoby ludzkie przynosi wiele pozytywnych skutków dla samej jednostki, zespołu, organizacji. Pozwala na nabycie specjalistycznych umiejętności i wiedzy, co przekłada się często na innowacyjność i efektywność działań.

Odpowiedź na pytanie 6

Udział studentów w projekcie przeze mnie zarządzanym zdecydowanie wpłynął na wzrost ich kapitału ludzkiego, szczególnie jeśli chodzi o wzrost poziomu kompetencji miękkich. Było to związane z tym, iż wsparcie oferowane w ramach projektu było nakierowane na rozwój tego typu kompetencji. Pochodną tego działania było zwiększenie aktywności studentów w poszukiwaniu nowych form rozwoju osobowego.

Odpowiedź na pytanie 8

Tak. Można tu zacytować P. Druckera: „Nadchodzący czas to czas umysłowego pracownika, który oprócz formalnego wykształcenia posiada umiejętność praktycznego stosowania wiedzy oraz nawyk nieustannego uczenia się".

Odpowiedź na pytanie 9

Tak. Szkolenia z zakresu przedsiębiorczości: „Jak ugryźć własną firmę?". Szkolenie miało charakter praktyczny i obejmowało m.in. tworzenie innowacyjnych rozwiązań i modeli biznesowych czy wprowadzania produktu na rynek.

Odpowiedź na pytanie 10

Tak. Tematyka spotkań szkoleniowych miała charakter warsztatów praktycznych, na których uczestnicy w grupach uczyli się podejmowania decyzji biznesowych i umiejętności analitycznego myślenia.

Wywiad 8 (WSPiA – Rzeszowska Szkoła Wyższa)

Odpowiedź na pytanie 1

Aplikując o dofinansowanie, jako przyszły kierownik projektu zwracałam przede wszystkim uwagę na rozwój specjalistycznych kompetencji studentów np. w zakresie znajomości języka angielskiego, obsługi programów księgowych, praktycznych aspektów prawa zamówień publicznych. Uważałam, że dzięki zdobyciu wiedzy merytorycznej studenci będą mogli bez trudu znaleźć pracę w branży związanej z wybranym przez nich kierunkiem studiów. Rozwój kompetencji miękkich postrzegałam bardziej jako swoistą modę propagowaną przez działy HR zagranicznych korporacji. Jednakże w ramach projektu przewidzieliśmy warsztaty rozwijające kompetencje osobiste studentów, choćby z uwagi na promocyjny charakter takich szkoleń, przyciągający uwagę uczestników.

Odpowiedź na pytanie 6

Moim zdaniem projekt wpłynął pozytywnie na umiejętność komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji, zachowywania się w sposób asertywny. Studenci dzięki stażom w firmach, wizytom studyjnym u pracodawców zdobyli umiejętności komunikowania się w zespole osób, np. pracowników, grupie koleżeńskiej, potrafili wyrażać proponowane przez siebie pomysły i uzasadniać je.

Odpowiedź na pytanie 8

Przewidywaliśmy, że uczestnictwo w projekcie rozwinie umiejętności komunikacyjne, interpersonalne itp. Służyły temu zaplanowane w projekcie staże u pracodawców, warsztaty kompetencji osobistych i społecznych, zajęcia dodatkowe z potencjalnymi pracodawcami, zajęcia w formie projektowej dostosowane do danej branży, np. pracownika administracji, księgowego.

Odpowiedź na pytanie 9

Przewidywaliśmy, że nastąpi rozwój wskazanych w pytaniu kompetencji. W tym celu organizowaliśmy warsztaty, szkolenia, np. laboratorium przedsiębiorczości.

Odpowiedź na pytanie 10

Zakładaliśmy, że udział w projekcie rozwinie umiejętności analityczne. Opracowując projekt, uważałam, że wskazane umiejętności studenci będą

mogli zwiększyć dzięki odbywaniu staży u pracodawców. W czasie stażu studenci mogli zapoznać się z nowym miejscem pracy, rodzajem wykonywanych obowiązków, a do ich obowiązków należało wykonywanie takich samych lub podobnych zadań, jakie wykonują pracownicy w danej firmie. Studenci w czasie stażu mieli więc możliwość nauczenia się samodzielnego rozwiązywania różnych problemów oraz zaobserwowania, jak problemy rozwiązują inni pracownicy, kierownicy, kadra zarządzająca.

Wywiad 9 (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania)

Odpowiedź na pytanie 1

Tak, głównym założeniem projektu był wzrost wiedzy i umiejętności studentów Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania. Uważam, że projekt miał bardzo pozytywne oddziaływanie na indywidualną wiedzę studentów i ich umiejętności, czyli elementy kapitału ludzkiego.

Odpowiedź na pytanie 6

W moim przekonaniu każdy projekt w ramach programu PO WER oddziałuje na rozwój kapitału ludzkiego. W moim przypadku najbardziej miał on znaczenie w kontekście wiedzy w zakresie programowania, konstruowania, a więc głównie rozwoju kompetencji kluczowych, tj. matematycznych i informatycznych.

Odpowiedź na pytanie 8

Tak, do głównych form wsparcia należała organizacja warsztatów grupowych, zatem zajęcia te rozwijały umiejętności komunikacyjne i współpracy. Dodatkowo podczas zajęć dominującą formą pracy była praca grupowa.

Odpowiedź na pytanie 9

W przypadku zrealizowanego projektu raczej nie, bo głównie skupiał się on na naukach matematycznych i informatycznych.

Odpowiedź na pytanie 10

Oczywiście tak. Założenia projektowe opierały się w głównej mierze na rozwoju umiejętności analitycznych oraz rozwiązywania problemów. Formą wsparcia, która miała za zadanie rozwinąć wyżej wymienioną kompetencję, były warsztaty z programowania.

Wywiad 10 (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania)

Odpowiedź na pytanie 1

Oczywiście, szczególnie rozwój kapitału ludzkiego, gdyż w ramach prowadzonego przeze mnie projektu zaplanowałem działania mające na celu wpłynąć na wzrost kompetencji społecznych (praca w grupie, asertywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów) u uczestników wsparcia. Dodatkowo w ramach projektu zaplanowane zostało wsparcie stażowe, które miało pomóc studentom uzyskać często pierwsze doświadczenie związane z ich kierunkiem kształcenia.

Odpowiedź na pytanie 6

Tak. Zdecydowanie był to wzrost kompetencji miękkich, gdyż projekt pośrednio wspierał rozwój tych kompetencji u studentów. Zauważyliśmy również, iż

studenci, którzy uczestniczyli w jednym szkoleniu, pojawiali się w późniejszych etapach na kolejnych szkoleniach.

Odpowiedź na pytanie 8

Zdecydowanie tak, gdyż projekt miał za zadanie wspierać rozwój tego typu kompetencji. Myślę tutaj o warsztatach z zarządzania projektami, gdzie uczestnicy w grupach opracowywali różne prepozycje projektów grantowych.

Odpowiedź na pytanie 9

Projekt, który prowadziłem, oferował studentom wsparcie warsztatowe z zakresu przedsiębiorczości.

Odpowiedź na pytanie 10

Warsztaty z zakresu przedsiębiorczości miały za zadanie wspierać m.in. rozwój umiejętności analitycznych oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

Przechodząc do analizy powyższych wypowiedzi, trzeba zauważyć, iż autor przeprowadził po trzy wywiady z kierownikami projektów reprezentującymi uczelnie publiczne, tj. Uniwersytet Rzeszowski i Politechnikę Rzeszowską, oraz po dwa wywiady z kierownikami projektów reprezentującymi uczelnie niepubliczne, tj. Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz WSPiA – Rzeszowską Szkołę Wyższą. Zastosowano proporcję doboru liczby kierowników w korelacji z kwotą środków pozyskanych przez poszczególne uczelnie.

Odpowiedzi poszczególnych kierowników, które zostały wcześniej przywołane, odnoszą się do wybranych pytań z kwestionariusza wywiadu, poświęconych tematyce kapitału ludzkiego. Analiza tych wypowiedzi miała na celu uzupełnienie rozważań nad tą niematerialną formą kapitału.

W ramach pierwszego pytania zapytano osoby uczestniczące w badaniu, czy podczas planowania projektu brały pod uwagę rozwój kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów ich uczelni. Przywołane odpowiedzi kierowników projektów odnoszą się do zagadnienia kapitału ludzkiego. Analizując je, możemy wywnioskować, iż wszyscy uczestniczący w badaniu wskazali, iż przedmiotem ich zainteresowania przy opracowaniu projektu był rozwój kapitału ludzkiego studentów ich uczelni. Rozwój tej formy kapitału opierał się w głównej mierze na rozwoju kompetencji. Większość uczestników wywiadu twierdziła, iż głównym założeniem ich projektów, wskazywanym na etapie aplikacji o środki, był rozwój kompetencji miękkich. Formy wsparcia, które miały za zadanie wpłynąć na rozwój tych kompetencji, były zróżnicowane, ale zazwyczaj były to szkolenia i staże. Jeden z kierowników biorących udział w badaniu podkreślił w odpowiedzi na pytanie 1, iż u założeń tworzenia jego projektu leżała potrzeba uzupełnienia wiedzy zdobytej na studiach o wiedzę z przedsiębiorczości czy zarządzania projektami. Inny podkreślał konieczność uzupełnienia oferty edukacyjnej o możliwość wykształcenia takich kompetencji, jak praca w zespole czy rozwiązywanie problemów.

Podsumowując analizę odpowiedzi na pierwsze z pytań, możemy stwierdzić, iż kierownicy projektów PO WER w trakcie aplikacji o środki

na realizację swoich pomysłów brali pod uwagę rozwój kapitału ludzkiego studentów swoich uczelni. Opinia ta wybrzmiewa właściwie we wszystkich przytoczonych odpowiedzi.

Kolejne pytanie traktowało o wpływie zrealizowanych projektów na rozwój kapitału ludzkiego. W celu doprecyzowania odpowiedzi na nie poproszono uczestników wywiadu o wypowiedź na temat tego, na jakie aspekty kapitału ludzkiego ich projekt wywarł największy wpływ. Z analizy uzyskanych odpowiedzi możemy się dowiedzieć, iż wszyscy kierownicy potwierdzili wzrost kapitału ludzkiego u uczestników prowadzonych przez nich projektów. Wzrost ten w opinii kierowników projektów przybrał różne formy. Najczęściej osoby biorące udział w wywiadach podkreślały wzrost kompetencji miękkich, wskazując na takie ich aspekty, jak praca w grupie, komunikacja interpersonalna czy autoprezentacja. W części udzielonych odpowiedzi pojawiła się informacja dotycząca wzrostu aktywności studentów w poszukiwaniu innych form samorozwoju. Część kierowników projektów podkreśliła, iż osoby, które uczestniczyły w projekcie na początkowym etapie jego realizacji, brały udział w kolejnych formach wsparcia oferowanych w ramach danego przedsięwzięcia.

Uzyskane odpowiedzi na pytanie 6 wskazują, iż w opinii kierowników udział w projekcie współfinansowanym z PO WER wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego studentów. Zidentyfikowany wzrost tej formy kapitału oparł się na rozwoju kompetencji miękkich oraz wzroście aktywności w poszukiwaniu możliwości form samorozwoju.

Kolejne cytowane wypowiedzi, uzyskane w wyniku przeprowadzonych wywiadów, odnosiły się do deklarowanego wzrostu poziomu umiejętności i kompetencji uznawanych za kluczowe w dokumentach programowych PO WER. Do tych umiejętności zaliczamy komunikacyjne, interpersonalne, analityczne, rozwiązywania problemów oraz pracy w grupie. Dodatkowo wśród kompetencji, o które zapytano kierowników projektów, znalazły się te z zakresu przedsiębiorczości. Z analizy uzyskanych odpowiedzi możemy wywnioskować, iż wszyscy kierownicy projektów zakładali rozwój tych umiejętności w swoich projektach. Działaniami, na których miał opierać się ich rozwój, były najczęściej warsztaty i szkolenia. Niektórzy kierownicy wspominali też o stażach u potencjalnych pracodawców. Analizując odpowiedzi dotyczące rozwoju kompetencji z zakresu przedsiębiorczości, możemy zauważyć, iż większość kierowników zaplanowała w ramach swoich projektów wsparcie z tej tematyki, a co za tym idzie – rozwój kompetencji studentów w tym zakresie. Dwóch kierowników, odpowiadając na pytanie 9, zadeklarowało, iż prowadzony przez nich projekt nie zakładał tego typu wsparcia.

Podsumowując, zebrane wypowiedzi dotyczące wybranych umiejętności oraz kompetencji z zakresu przedsiębiorczości kolejny raz świadczą o tym, iż rozwój kapitału ludzkiego w opiniach prezentowanych przez kierowników stanowił kluczowy element projektów współfinansowanych z PO WER. Sytuacja

ta oczywiście jest związana, przynajmniej częściowo, z uwarunkowaniami uzyskania przez uczelnie samego wsparcia, a co za tym idzie – z celem szczegółowym programu traktującym o konieczności podnoszenia kompetencji osób, które uczestniczą w edukacji na poziomie wyższym, w celu dostosowania tych kompetencji do potrzeb rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa.

Należy też zauważyć, iż rozwój kapitału ludzkiego studentów był głównym założeniem przyświecającym osobom aplikującym o środki z PO WER. W opinii autora niniejszej publikacji wynikało to z dwóch przyczyn. Pierwsza z nich wiązała się z celami programu, który wymagał, aby w ramach projektów planowano działania skutkujące wzrostem kompetencji studentów, a co za tym idzie – rozwojem kapitału ludzkiego. Druga natomiast to odpowiedź na zapotrzebowania zgłaszane przez samych studentów, którzy poszukiwali możliwości uzupełnienia wiedzy uzyskanej na studiach w celu zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku pracy.

4.3. Poziom kapitału ludzkiego studentów uczelni rzeszowskich w podziale na płeć

Rozwój kapitału ludzkiego jest zagadnieniem szczególnie istotnym w kontekście rozwoju gospodarczego. Rola tej formy kapitału w odniesieniu do tego rozwoju jest na tyle interesująca, iż jego akumulacja jest przedmiotem wielu badań. W niniejszej publikacji autor podjął próbę wykazania, że rozwój kapitału ludzkiego studentów stanowi rezultat ich uczestnictwa w projektach współfinansowanych ze środków PO WER. Analiza prowadzona w niniejszym rozdziale w odniesieniu do poszczególnych składowych kapitału ludzkiego wydaje się potwierdzać przyjęte założenia badawcze, jednak zanim zostanie dokonane podsumowanie rozważań nad rozwojem badanej formy kapitału w odniesieniu do studentów uczestniczących w projektach współfinansowanych z PO WER, warto te rozważania uzupełnić o aspekt płci respondenta. Perspektywa ta jest bardzo istotna, gdyż zasada niedyskryminacji i równości szans ze względu na płeć jest tzw. kryterium horyzontalnym w projektach współfinansowanych z Unii Europejskiej. Brak spełnienia tego kryterium wyklucza przedsięwzięcie z możliwości dofinansowania. Uzupełnienie prowadzonych analiz o problematykę zróżnicowania poziomu kapitału ludzkiego w kontekście płci pozostaje spójne z przyjętymi założeniami badawczymi. Ich wynik pomoże zweryfikować hipotezę badawczą mówiącą, iż poziom kapitału ludzkiego jest zróżnicowany ze względu na płeć. Pozwoli też rozszerzyć zakres dokonywanych interpretacji. Sprawdzenie wspomnianej hipotezy badawczej nastąpiło w oparciu o indeks kapitału ludzkiego opracowany na bazie wcześniej omówionych w ramach niniejszego rozdziału indeksów (indeksu kompetencji miękkich, indeksu zdrowia, indeksu aktywności w samoroz-

woju). Otrzymany w ten sposób indeks kapitału ludzkiego mógł osiągać wartości od 26 do 210, co wynikało z sumowania wartości z wcześniej opisanych indeksów. Wartość 26 we wspomnianym przedziale odpowiadała minimalnemu poziomowi kapitału ludzkiego, natomiast wartość 210 mówiła nam o najwyższym poziomie kapitału dla omawianego badania. W związku z tym wraz ze wzrostem wartości mieliśmy do czynienia z podnoszeniem się poziomu kapitału ludzkiego w kontekście odpowiedzi udzielnych przez osoby badane. W celu pogłębienia prowadzonych rozważań w ramach niniejszego podrozdziału autor przeanalizował wszystkie indeksy odnoszące się do kapitału ludzkiego pod kątem płci respondenta.

Pierwszym z indeksów, który został zweryfikowany pod kątem płci respondenta, był indeks kompetencji miękkich. Został on scharakteryzowany w podrozdziale 5.1.2 w związku z analizą odpowiedzi respondentów w kontekście ich uczestnictwa we wsparciu z PO WER. Pogłębiona analiza statystyczna indeksu kompetencji miękkich w kontekście płci respondenta została przeprowadzona z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu kompetencji miękkich. Im wyższa wartość indeksu kompetencji miękkich, tym lepsza ich ogólna ocena. Średni poziom indeksu kompetencji miękkich dla kobiet wyniósł 87,17. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,17. Natomiast średni poziom indeksu kompetencji miękkich dla mężczyzn wyniósł 88,82. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,46. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1642) = -1{,}657$; $p < 0{,}049$; $\eta^2 = 0{,}002$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest niska, ale można stwierdzić, iż średni poziom indeksu kompetencji miękkich jest zróżnicowany ze względu na płeć. Z analizy średnich wartości indeksu kompetencji miękkich możemy odczytać, iż zróżnicowanie to występuje na korzyść mężczyzn. Średnia wartość omawianego indeksu w przypadku mężczyzn jest o 1,65 pkt wyższa. Wartość ta nie jest co prawda zbyt duża, ale dzięki analizie dokonanej z wykorzystaniem testu t-Studenta wiemy, iż jest ona istotna statystycznie. W związku z tym można uznać, iż mężczyźni, którzy zostali objęci badaniem, cechują się wyższym poziomem kompetencji miękkich niż kobiety. Zróżnicowanie to wpisuje się w obecne w literaturze rozważania mówiące o nierówności płci w gospodarowaniu kapitałem ludzkim[251]. Podsumowując, należy zwrócić uwagę, iż omawiany indeks służył zbadaniu tylko jednego

[251] W. Domagała, *Gospodarowanie kapitałem ludzkim z uwzględnieniem perspektywy płci* [w:] *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wyzwania organizacyjne i prawne*, red. A. Rogozińska-Pawełczyk, Wyd. UŁ, Łódź 2015, s. 89.

ze wskaźników kapitału ludzkiego, dlatego autor ostateczne wnioski sformułował pod koniec niniejszego podrozdziału.

Następnym indeksem, który został zbudowany w celu weryfikacji kolejnego ze wskaźników kapitału ludzkiego, był indeks zdrowia. Został on scharakteryzowany w podrozdziale 4.1.3. W tym miejscu dokonano jego analizy statystycznej z uwzględnieniem zmiennej płeć respondenta. Analiza ta została przeprowadzona z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. W badaniu tym, podobnie jak przy wcześniejszym indeksie kompetencji miękkich, wzięło udział 1642 uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Również w tym przypadku dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu zdrowia. W związku z tym, iż indeks zdrowia mówi nam o ogólnym odczuwanym poziomie zdrowia, to wraz z jego wzrostem mieliśmy do czynienia z bardziej pozytywnym odbiorem swojego stanu zdrowia. Analiza przedmiotowego indeksu wykazała, iż jego średni poziom wśród kobiet wyniósł 13,77. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 2,99. Natomiast średni poziom indeksu zdrowia dla mężczyzn wyniósł 13,51. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 3,47. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica nie jest istotna statystycznie. W związku z tym wartość indeksu zdrowia nie jest zróżnicowana ze względu na płeć respondenta. Dodać można, iż uzyskane wartości poszczególnych indeksów, które autor stworzył w celu weryfikacji wskaźników kapitału ludzkiego, są bardzo podobne do siebie, jeśli poziom określany jest w kontekście płci respondenta. Z analizy indeksu zdrowia odczytujemy, iż średnia wartość tego indeksu w przypadku kobiet jest nieznacznie wyższa niż w przypadku mężczyzn. Różnica ta co prawda nie jest istotna statystycznie, ale sam fakt jej wystąpienia jest wart odnotowania, szczególnie w kontekście stereotypów mówiących o niższym poziomie kapitału ludzkiego kobiet.

Kolejnym z indeksów, którego zróżnicowanie zostanie przeanalizowane w kontekście płci, jest indeks aktywności w samorozwoju. Indeks ten mierzy zaangażowanie studentów w podejmowanie działań mających na celu ich własny rozwój. Wskaźnik ten, analogicznie do wcześniej omówionych indeksów, stanowi jeden z komponentów kapitału ludzkiego. Został poddany analizie w celu sprawdzenia, czy poziom kapitału ludzkiego studentów objętych badaniem jest zróżnicowany ze względu na płeć. Do przeprowadzenia tej analizy został wykorzystany test t-Studenta dla prób niezależnych.

Indeks aktywności w samorozwoju został oparty na badaniach, w których uczestniczyła taka sama grupa respondentów jak w przypadku dwóch poprzednich indeksów. Określał poziom zaangażowania studentów w swój rozwój, w związku z czym wzrost tego indeksu odpowiadał większemu zaangażowaniu respondentów w samorozwój. Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, iż średnia wartość tego indeksu dla kobiet wyniosła 39,92. Wartości

indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 6,00. Średnia wartość indeksu aktywności w samorozwoju w odniesieniu do mężczyzn wyniosła 38,41. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 7,02. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1028{,}42) = 4{,}379$; $p < 0{,}001$; $\eta 2 = 0{,}013$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest przeciętna, w związku z czym można stwierdzić, iż średni poziom indeksu aktywności w samorozwoju jest zróżnicowany ze względu na płeć. Analiza średnich wartości indeksu aktywności w zakresie samorozwoju, uzupełniona wynikami testu t-Studenta, wskazuje na istotne statystycznie zróżnicowanie ze względu na płeć, przy czym wyższe wartości zaobserwowano w grupie kobiet.

Podsumowując, należy zauważyć, iż analiza poszczególnych indeksów przynosi dość zróżnicowane wyniki. W odniesieniu do indeksu aktywności w samorozwoju mamy do czynienia już z wyższymi średnimi wartościami tego indeksu uzyskiwanymi przez kobiety. Sytuacja ta pokazuje, iż pogłębiona analiza poszczególnych wskaźników kapitału ludzkiego daje pełniejszy obraz badanego zróżnicowania. W tym przypadku mamy do czynienia z sytuacją, w której to kobiety zdecydowanie są bardziej aktywne w poszukiwaniu możliwości samorozwoju. W ocenie autora sytuacja, w której to kobiety częściej aplikują na różnego rodzaju szkolenia bądź korzystają z innych form wsparcia, występuje stosunkowo często. W projektach realizowanych przez autora w ciągu minionych 10 lat zdecydowaną większość uczestników szkoleń stanowiły kobiety.

Poniżej dokonano analizy statystycznej indeksu kapitału ludzkiego w kontekście jego zróżnicowania ze względu na płeć, która miała za zadanie pomóc w zweryfikowaniu hipotezy mówiącej o tym, iż płeć determinuje poziom kapitału ludzkiego wśród respondentów. Indeks ten został opracowany na podstawie wcześniej omówionych indeksów (indeksu kompetencji miękkich, indeksu zdrowia, indeksu aktywności w samorozwoju).

Wyniki uzyskane w ramach indeksu kapitału ludzkiego opierają się na badaniach, w których uczestniczyły 1642 osoby. Również proporcja kobiet i mężczyzn jest identyczna, a mianowicie w badaniu uczestniczyło 1067 kobiet i 575 mężczyzn. Indeks ten w kontekście prowadzonych rozważań obrazuje poziom kapitału ludzkiego respondentów. Wraz ze wzrostem wartości w ramach tego indeksu mamy do czynienia z wyższym poziomem kapitału ludzkiego. Dokonana analiza statystyczna wykazała, iż średnia wartość indeksu kapitału ludzkiego dla kobiet wynosi 140,86. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 23,64. Średnia wartość indeksu kapitału ludzkiego dla mężczyzn wyniosła 140,73. Odchylenie standardowe w tym wypadku wyniosło 25,06. Analiza otrzymanych wyników z wykorzystaniem testu t-Studenta wykazała, iż zróżnicowanie w poziomie kapitału ludzkiego u kobiet i u mężczyzn nie jest istotne statystycznie, a co

za tym idzie – hipotezę mówiąca o tym, iż płeć determinuje poziom kapitału ludzkiego studentów, należy odrzucić.

Podsumowując rozważania prowadzone w niniejszym podrozdziale, należy zauważyć, iż analiza statystyczna indeksu kompetencji miękkich oraz indeksu aktywności w samorozwoju wykazała zróżnicowanie ze względu na płeć respondenta. W przypadku indeksu kompetencji miękkich średnia wartość uzyskanego indeksu była korzystniejsza dla mężczyzn. Z odwrotną sytuacją mieliśmy do czynienia w przypadku indeksu aktywności w samorozwoju, gdzie jego średnia wartość była wyższa dla kobiet. Zróżnicowanie uzyskane w ramach poszczególnych indeksów jednak nie przełożyło się na zróżnicowanie w ujęciu całościowym, czyli w ramach analizy indeksu kapitału ludzkiego.

Można zatem stwierdzić, iż poziom kapitału ludzkiego nie jest zależny od płci respondenta. W opinii autora jest to pozytywne zjawisko, które potwierdza, iż płeć nie jest cechą wpływającą na zróżnicowanie poziomu kapitału ludzkiego studentów. Wniosek ten jest o tyle istotny, iż oferując wsparcie współfinansowane w ramach PO WER, przyjęto zasadę równości szans i niedyskryminacji, w tym równości szans kobiet i mężczyzn.

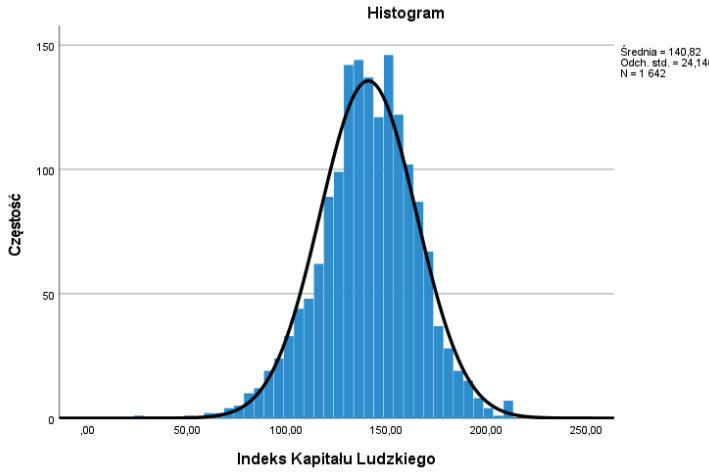
4.4. Kapitał ludzki – podsumowanie badań empirycznych

W niniejszym podrozdziale autor dokonał podsumowania wyników uzyskanych w ramach badań empirycznych prowadzonych w kontekście kapitału ludzkiego. Wnioski płynące z przeprowadzonych wywiadów z kierownikami projektów zostały już szczegółowo omówione w podrozdziale 4.2. W tym miejscu ważne wydaje się podkreślenie, iż rozwój kapitału ludzkiego studentów biorących udział we wsparciu z PO WER był brany pod uwagę już na etapie konceptualizacji wniosków o dofinansowanie. W związku z tym podczas pracy nad projektami planowano takie formy wsparcia, które miały na celu rozwój kompetencji studentów. Taki sposób działania zdaniem kierowników projektów objętych badaniem wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego studentów w nich uczestniczących. Mając na uwadze opinie kierowników projektów, w niniejszym podrozdziale dokonano podsumowania badań nad rozwojem kapitału ludzkiego studentów w oparciu o analizę indeksu kapitału ludzkiego, która była prowadzona w kontekście ich uczestnictwa we wsparciu współfinansowanym z PO WER.

Średnia wartość indeksu kapitału ludzkiego wyniosła 140,82 dla badanej zbiorowości, wartość mediany natomiast to 141,00. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 24,15. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 150,00 i wystąpiła 41, co stanowi około 2,5% uzyskanych wyników. Drugą najczęściej obserwowaną

była wartość 149,00, która wystąpiła 35 razy, co stanowi 2,1% uzyskanych wyników. Minimalna wartość indeksu, czyli 26,00, wystąpiła tylko raz. Interesujący jest fakt, iż drugim w kolejności najmniejszym wynikiem opisywanego indeksu była wartość 53,00. Dwie największe wartości indeksu – 210,00 oraz 209,00 – wystąpiły razem 7 razy, z czego wartość największa 6 razy. 25% uzyskanych wyników było nie większe niż 127,00 – stanowi to pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 157,00. Na wykresie 24 przedstawiono częstości uzyskanych wartości w ramach indeksu kapitału ludzkiego.

Wykres 24. Indeks kapitału ludzkiego (histogram)



Źródło: opracowanie własne.

Indeks kapitału ludzkiego został utworzony w odpowiedzi na potrzebę weryfikacji jednej z hipotez, która traktowała o występowaniu różnicy w poziomie kapitału ludzkiego u studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER i tych, którzy nie mieli okazji brać udziału w tego typu wsparciu. Podobnie jak podczas analizy wcześniejszych indeksów, również w tym przypadku do weryfikacji tej hipotezy wykorzystano pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu kapitału ludzkiego. Im wyższa wartość indeksu, tym lepsza ogólna ocena poziomu kapitału ludzkiego. Średni poziom indeksu kapitału ludzkiego u młodych ludzi uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 147,94. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się

przeciętnie od średniej o 24,09. Natomiast średni poziom indeksu kapitału ludzkiego u studentów nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 139,37. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 23,91. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 5{,}429$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}018$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest przeciętna, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER cechują się wyższym poziomem kapitału ludzkiego niż badani nieuczestniczący w tego rodzaju wsparciu.

Podsumowując uzyskane w tym rozdziale wyniki, możemy stwierdzić, iż udział w projektach współfinansowanych z PO WER różnicuje poziom kapitału ludzkiego studentów uczelni rzeszowskich. Różnica ta wypada na korzyść tych studentów, którzy uczestniczyli w tego rodzaju wsparciu. Zarówno średnie wyniki uzyskane na poziomie poszczególnych indeksów odpowiadających wskaźnikom kapitału ludzkiego, jak i ogólny wynik indeksu kapitału ludzkiego są większe w przypadku osób uczestniczących we wsparciu z PO WER. Dodatkowo w związku z przeprowadzeniem pogłębionej analizy statystycznej z wykorzystaniem testu t-Studenta wiemy, iż różnice w uzyskanych wynikach pomiędzy osobami uczestniczącymi i nieuczestniczącymi we wsparciu z PO WER są istotne statystycznie. Fakt ten jest bardzo interesujący, jeśli opisane powyżej statystyki odniesiemy do badań jakościowych przeprowadzonych z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu. Kierownicy projektów dość jednoznacznie wypowiedzieli się na temat kapitału ludzkiego, wskazując, iż rozważania dotyczące rozwoju tej niematerialnej formy kapitału towarzyszyły im zarówno na etapie planowania działań projektowych, w ramach aplikowania o środki z PO WER, jak i w trakcie realizacji projektów. Kierownicy projektów, którzy zostali objęci badaniem, podkreślali, iż zgodnie z założeniami PO WER, planując działania do realizacji, musieli zakładać wzrost kompetencji studentów uczestniczących w przyszłości w tych przedsięwzięciach. Problematyka rozwoju kompetencji, szczególnie tzw. kompetencji miękkich, stanowiła punkt wyjścia dla dociekań na temat kapitału ludzkiego w ramach niniejszego opracowania, a następnie znalazła odzwierciedlenie w trakcie badań empirycznych. Uzupełniając te rozważania, należy podkreślić, iż zróżnicowanie poziomu kapitału ludzkiego, które zostało wykazane w kontekście udziału w projektach współfinansowanych w ramach PO WER, nie jest, o czym sygnalizowano już wcześniej, determinowane płcią respondenta.

Reasumując, należy wskazać, iż studenci rzeszowskich uczelni uczestniczący we wsparciu oferowanym w ramach PO WER charakteryzują się wyższym poziomem kapitału ludzkiego. Z kolei środki finansowe przeznaczone na realizację projektów w ramach PO WER mogą stanowić istotny impuls dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, w której kapitał ludzki odgrywa rolę jednego z kluczowych determinantów wzrostu.

Rozdział 5

Kapitał społeczny – analiza badań empirycznych

Kapitał społeczny stanowi częsty przedmiot analiz prowadzonych w obrębie różnych dyscyplin naukowych, zarówno w naukach społecznych, jak i ekonomicznych. Pomimo znacznej liczby prac teoretycznych i empirycznych koncepcja kapitału społecznego nie jest jeszcze ostatecznie sprecyzowana. Autorzy, którzy krytycznie odnoszą się do badań prowadzonych nad tym kapitałem, podkreślają, iż charakter tego pojęcia jest nieprecyzyjny oraz często wysoce abstrakcyjny, a co za tym idzie – zjawisko kapitału jest trudne do uchwycenia, czyli właściwie niemierzalne[252]. Ze względu na dużą liczbę definicji i różnice w podejściu do tej formy kapitału niełatwo ustalić, co tak naprawdę powinno być mierzone. W związku z tym badacze podejmujący analizę omawianej problematyki po przeglądzie istniejących ujęć teoretycznych formułują własne definicje, określając istotę kapitału społecznego z perspektywy przyjętych założeń metodologicznych i teoretycznych. W podobny sposób postąpił autor niniejszego opracowania, projektując badania nad kapitałem społecznym, których celem było zweryfikowanie zróżnicowania poziomu tego kapitału w kontekście udziału studentów uczelni rzeszowskich we wsparciu z PO WER. W części teoretycznej niniejszego opracowania, prezentując koncepcje kapitału społecznego (James S. Coleman, Robert Putnam, Francis Fukuyama), zwrócono uwagę na wskaźniki, które następnie zostały wykorzystane w przeprowadzonym badaniu: poziom zaufania, przynależność do organizacji, partycypacja wyborcza oraz poziom aktywności w działaniu społecznym.

Badania empiryczne zostały przeprowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety składającego się z dwóch bloków tematycznych. Pierwszy z nich, który dotyczył kapitału ludzkiego, został omówiony w rozdziale czwartym, natomiast drugi, traktujący o kapitale społecznym, został poddany analizie w ramach niniejszego rozdziału. W tym bloku tematycznym znalazły się pytania dotyczące m.in. zaufania, zaangażowania w działalność uczelnianą, partycypacji wyborczej czy aktywności w działaniach społecznych. W celu przeanalizowania odpowiedzi uzyskanych na pytania od 22 do 39, odnoszące się do tematyki kapitału społecznego, utworzono cztery indeksy:

a) indeks zaufania;
b) indeks aktywności organizacyjnej;
c) indeks partycypacji wyborczej;
d) indeks aktywności społecznej.

[252] B. Łopaciuk-Gonczaryk, *Mierzenie kapitału społecznego*, „Gospodarka Narodowa" 2012, nr 1–2, s. 6.

Indeksy te odpowiadają poszczególnym wskaźnikom kapitału społecznego wykorzystywanym w badaniach nad tą niematerialną formą kapitału na potrzeby niniejszego opracowania. Po krótkiej charakterystyce każdego z omawianych obszarów przedstawiono wyniki badań ankietowych, które następnie zostały poddane analizie statystycznej. Uzyskane dane empiryczne posłużyły do weryfikacji postawionych hipotez badawczych. Na koniec ze wskazanych indeksów został utworzony indeks kapitału społecznego, który podobnie jak wcześniejsze indeksy, został poddany analizie i posłużył weryfikacji założonej hipotezy.

5.1. Zaufanie

W literaturze przedmiotu opisującej kapitał społeczny bardzo często można się spotkać z terminem „zaufanie". Jest on obecny w wielu definicjach tej formy kapitału. Zaufanie jest również wykorzystywane jako wskaźnik mierzący poziom kapitału społecznego. Dla podkreślenia istotności tego wskaźnika warto w tym miejscu przypomnieć tezę Francisa Fukuyamy, która została już przytoczona w części teoretycznej niniejszej publikacji. Mówi ona o tym, iż dobrobyt państwa oraz zdolność do rywalizacji z innymi państwami na polu gospodarczym są uwarunkowane poziomem zaufania wśród obywateli. Uznanie poziomu zaufania za jeden z fundamentalnych elementów struktury kapitału społecznego przyczyniło się do jego powszechnego wykorzystania jako podstawowego wskaźnika w badaniach empirycznych prowadzonych w tym obszarze. Szczególnie widać to w badaniach, które były realizowane na potrzeby prac Roberta Putnama. Autor ten podkreślał, iż rolą zaufania jest tworzenie warunków sprzyjających współpracy. W swojej rozprawie pt. *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech* określił te warunki jako „klimat współpracy".

Szczególne znaczenie przypisywane w kontekście badań nad kapitałem społecznym zaufaniu sprawiło, iż również autor niniejszej publikacji rozpoczął prowadzone przez siebie badania empiryczne w części odnoszącej się do tej niematerialnej formy kapitału, a następnie analizę ich wyników właśnie od tego wskaźnika. W tym przypadku opierano się na następujących pytaniach[253]:

— Czy ogólnie rzecz biorąc, uważa Pan/i, że większości ludzi można ufać, czy też w kontaktach z ludźmi ostrożności nigdy za wiele?
— Czy uważa Pan/i, że gdyby nadarzyła się okazja, większość ludzi starałaby się Pana/Panią wykorzystać, czy starałaby się postępować uczciwie?

[253] S. Bździuch, *Kapitał społeczny młodych mieszkańców miasta na przykładzie wybranych wskaźników*, „Nowa Polityka Wschodnia" 2024, nr 2(41), s. 94.

— Posługując się poniższą tabelą, proszę wskazać na skali od 1 do 10, na ile osobiście ma Pan/i zaufanie do każdej z wymienionych grup (rodzina, znajomi z uczelni, znajomi spoza uczelni, samorząd studentów, wykładowcy, władze uczelni)?

5.1.1. Poziom zaufania uogólnionego

Poziom zaufania społecznego w Polsce od lat pozostaje na niezmiennie niskim poziomie. Świadczy o tym chociażby opublikowany przez CBOS komunikat z badań dotyczących zaufania społecznego. W ramach tego komunikatu zaprezentowano analizę odpowiedzi (wyniki z ostatnich 20 lat) na pytanie: „Która z dwóch opinii dotyczących życia społecznego w Polsce jest bliższa Pana(i) poglądom?". Respondenci mieli możliwość udzielenia następujących odpowiedzi:

— Ogólnie rzecz biorąc, większości ludzi można ufać,
— W stosunkach z innymi trzeba być bardzo ostrożnym.
— Trudno powiedzieć.

W tabeli 8 przedstawiono rozkład uzyskanych wyników w badaniach CBOS w roku 2002, 2012 oraz 2022.

Tabela 8. Wyniki badania CBOS dotyczącego uogólnionego zaufania w wybranych latach

Odpowiedzi	2002	2012	2022
Ogólnie rzecz biorąc, większości ludzi można ufać.	19%	23%	19%
W stosunkach z innymi trzeba być bardzo ostrożnym.	79%	74%	77%
Trudno powiedzieć.	2%	3%	4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Omyła-Rudzka, *Zaufanie społeczne*, CBOS 2022, nr 37, s. 2.

Z analizy danych zawartych w tabeli 8 możemy wywnioskować, iż właściwie od 20 lat osoby uważające, iż większości ludzi można ufać, są w zdecydowanej mniejszości. Dane te stanowią istotny kontekst porównawczy dla badań własnych nad poziomem zaufania społecznego, przeprowadzonych na próbie 1642 respondentów.

W autorskim badaniu zastosowano 10-stopniową skalę, w której wartość 1 oznaczała pełne przekonanie, iż „w kontaktach z innymi ostrożności nigdy za wiele", a wartość 10 – że „większości ludzi można ufać". Średnia ocen wyniosła 4,18 (mediana 4, odchylenie standardowe 2,21). Najczęściej wskazywaną odpowiedzią była wartość 5 (21%), natomiast drugie miejsce zajęła wartość 1 (18,1%)[254]. Wartość 10 wskazywano najrzadziej, co potwierdza, że mimo pewnych różnic tendencja niskiego poziomu zaufania jest zbieżna z wynikami

[254] *Ibidem*, s. 95.

CBOS. Po pogrupowaniu odpowiedzi wartości od 1 do 5 uzyskały łącznie 72,7% wskazań (niski poziom zaufania), natomiast wartości od 6 do 10 – 27,3% (wysoki poziom zaufania). W porównaniu z badaniami CBOS odsetek osób deklarujących wysoki poziom zaufania okazał się nieco wyższy wśród studentów, co może być związane z wyższym poziomem wykształcenia respondentów oraz jednorodnością próby badawczej. Wynik ten stanowi interesujący punkt wyjścia do dalszych analiz porównawczych z badaniami ogólnopolskimi.

Kolejnym zagadnieniem poddanym analizie było ustosunkowanie się respondentów do stwierdzenia, czy w sytuacji sprzyjającej wykorzystaniu drugiej osoby większość ludzi postąpiłaby uczciwie, czy też starałaby się działać na jej niekorzyść. Pomiar przeprowadzono w oparciu o 10-stopniową skalę, gdzie wartość 1 oznaczała przekonanie, iż większość osób próbowałaby oszukać respondenta, natomiast 10 – że większość postąpiłaby uczciwie.

Średni wynik wyniósł 4,71 (mediana: 5; odchylenie standardowe: 2,16). Najczęściej wskazywana była wartość 5 (27,8% wskazań), a na drugim miejscu znalazła się wartość 4 (13%). Wartość 9 została wskazana najrzadziej (1,5%)[255]. W porównaniu z wcześniejszym pytaniem dotyczącym ogólnego poziomu zaufania społecznego odnotowano nieznaczny wzrost zarówno średniej, jak i mediany, co może świadczyć o nieco większej skłonności młodych ludzi do przypisywania innym uczciwych intencji. Wynik ten w zestawieniu z danymi CBOS może być interpretowany jako umiarkowanie pozytywny wskaźnik w obrębie badanej grupy.

Ostatni element analizy dotyczył zaufania do wybranych grup społecznych. Najwyższe wartości uzyskano dla rodziny (średnia: 8,52; dominanta: 10), znacznie przewyższające pozostałe kategorie. Kolejne miejsca zajęli znajomi spoza uczelni (7,07; dominanta: 8) oraz znajomi z uczelni (5,85; dominanta: 7). Umiarkowane zaufanie deklarowano wobec wykładowców (5,36), administracji uczelni (5,26) i władz uczelni (5,15). Najniższy poziom odnotowano w przypadku samorządu studenckiego (4,75; dominanta: 5), co może być wynikiem ograniczonej znajomości jego działalności przez studentów niezwiązanych z tym gremium[256].

Przeprowadzone badania wskazują, że choć studenci przejawiają umiarkowany poziom uogólnionego zaufania społecznego, to w relacjach bliskich (szczególnie rodzinnych) deklarują jego wysoki poziom.

5.1.2. Indeks zaufania

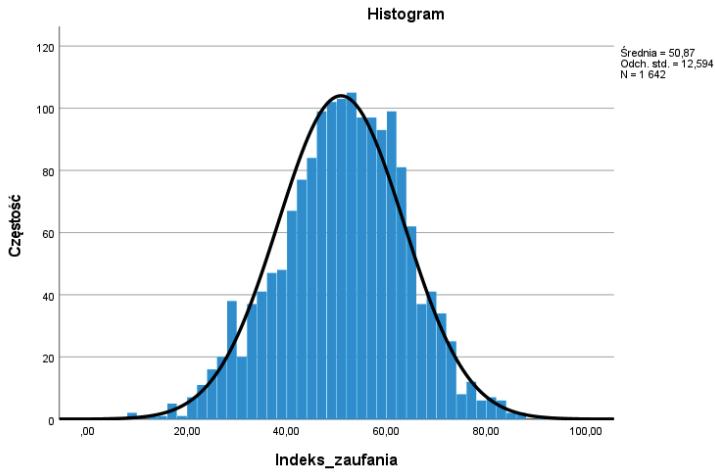
Podsumowując rozważania nad omawianą problematyką, w niniejszym podrozdziale stworzono indeks zaufania, którego rolą, podobnie jak w przypadku innych indeksów opracowanych w niniejszej monografii, jest pomoc

[255] *Ibidem*, s. 96.

[256] *Ibidem*, s. 98.

w weryfikacji założonej hipotezy badawczej. Hipoteza ta mówi, że studenci, którzy wzięli udział we wsparciu z PO WER, cechują się wyższym poziomem zaufania niż osoby, które w tym wsparciu nie uczestniczyły. Indeks został zbudowany w oparciu o trzy wymienione wyżej pytania badawcze traktujące o tematyce zaufania. Indeks zaufania mógł przyjmować wartości od 9 do 90, gdzie wartość 9 w tym przypadku oznaczała całkowity brak zaufania, natomiast wartość 90 – pełne, nieskrępowane zaufanie. Na wykresie 25 przedstawiono częstości dla uzyskanych wartości w ramach zbudowanego indeksu zaufania.

Wykres 25. Indeks zaufania



Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna indeksu zaufania wykazała, iż jego średnia wartość wyniosła 50,87 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany to 51. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 12,59. Dominująca wartość dla powstałego zbioru to 48 i wystąpiła 60 razy, co stanowi około 3,7% uzyskanych wyników. 25% uzyskanych wyników było nie większe niż 43, co stanowi pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 60. Rozstęp uzyskanego indeksu wyniósł 81, gdyż maksymalna osiągnięta jego wartość wyniosła 90. Ogólny poziom zaufania studentów objętych badaniem, wyliczony w oparciu o wyniki uzyskane na pytania z kwestionariusza ankiety, w opinii autora należy uznać jako zadawalający. Szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę wcześniej przytoczone badania CBOS. Autor jest świadomy, iż na taki wynik indeksu zaufania duży wpływ miały wyniki uzyskane w ramach pytania dotyczącego poziomu zaufania do poszczególnych grup. Jednocześnie podtrzymuje stanowisko, iż uzyskany wynik należy traktować raczej pozytywnie.

Indeks zaufania opracowany w celu empirycznej weryfikacji jednej z hipotez badawczych został poddany analizie statystycznej z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu zaufania. Im wyższa wartość tego indeksu, tym wyższy poziom zaufania. Średni poziom indeksu zaufania u studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 52,50. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 11,84. Natomiast średni poziom omawianego indeksu dla nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 50,53. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 12,72. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 2{,}367$; $p < 0{,}009$; $\eta^2 = 0{,}003$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest niska, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER cechują się nieznacznie wyższym poziomem zaufania niż osoby, które nie uczestniczyły w tym wsparciu, zatem należy uznać, że hipoteza badawcza została pozytywnie zweryfikowana.

Po dokonanej analizie odpowiedzi na trzy pytania z kwestionariusza ankiety oraz zbudowanego na ich podstawie indeksu możemy stwierdzić, iż poziom zaufania studentów objętych badaniem różni się na korzyść tych, którzy uczestniczyli we wsparciu z PO WER. Uzyskane wyniki mogą wskazywać, że udział we wspomnianym wsparciu sprzyja kształtowaniu wyższego poziomu zaufania w relacjach społecznych.

5.2. Aktywności w organizacjach o charakterze społecznym

Kolejnym powszechnie wykorzystywanym wskaźnikiem w badaniach nad kapitałem społecznym jest przynależność do różnego typu organizacji. Wskaźnik ten, stosunkowo łatwy do zastosowania, został rozpropagowany przez Roberta Putnama, który w swoich rozważaniach podkreślał rolę zinstytucjonalizowanych sieci obywatelskich stanowiących platformę do rozwijania wzajemnych relacji i budowania zaufania. Wskaźnik ten jest bardzo często wykorzystywany w różnego rodzaju badaniach nad kapitałem społecznym zarówno na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym (Diagnoza Społeczna), jak i międzynarodowym (Europejski Sondaż Społeczny)[257]. Zastosowanie tego wskaźnika w wymiarze regionalnym jest zdecydowanie bliższe założeniom niniejszej publikacji. Istotna jest też możliwość dostosowania go do cech analizowanej kategorii osób.

W badaniach społecznych omawiany miernik odnosi się zwykle do zaangażowania w działalność organizacji pozarządowych, jednak na potrzeby

[257] J. Czapiński, *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*, „Zarządzanie Publiczne" 2008, nr 2(4), s. 9.

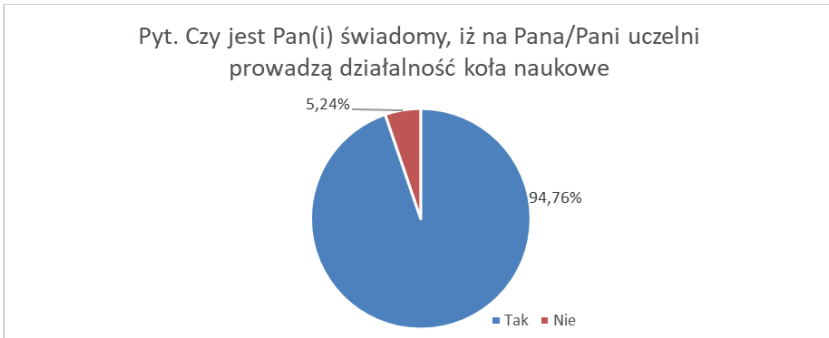
niniejszego opracowania autor wziął pod uwagę także dwie inne formy zinstytucjonalizowanej działalności organizacyjnej, takie jak: koła naukowe oraz samorząd studentów. Możliwość podejmowania aktywności w wymienionych formach jest właściwie wpisana w okres (tj. czas studiów), w jakim znajdują się osoby objęte badaniem.

5.2.1. Koła naukowe

Badanie aktywności studenckiej rozpoczęto od analizy poziomu świadomości występowania poszczególnych form tej aktywności wśród studentów. Najpierw zapytano respondentów, czy są świadomi, iż na ich uczelni prowadzą działalność koła naukowe. W tym przypadku koło naukowe jest organizacją umożliwiającą swoim członkom zaangażowanie się w aktywność naukową oraz społeczną, wykonywaną zazwyczaj w sposób bezinteresowny. Na wykresie 26 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące świadomości studentów w przedmiocie istnienia kół naukowych na uczelniach, w których się kształcą.

Wykres 26. Podział respondentów ze względu na świadomość występowania na ich uczelni kół naukowych

(N = 1642)



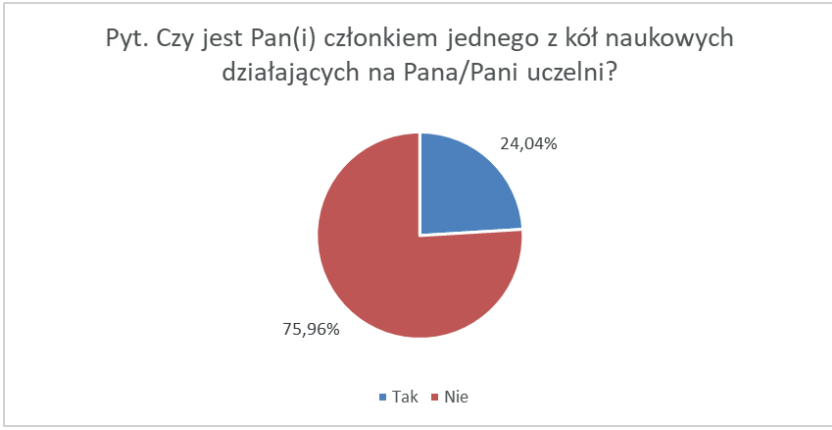
Źródło: opracowanie własne.

Z analizy materiału empirycznego możemy wywnioskować, iż niespełna 95% uczestników badania zadeklarowało, iż jest świadomych istnienia kół naukowych na ich uczelni. W związku z tym można stwierdzić, iż wiedza o działalności kół naukowych na poszczególnych uczelniach jest dość powszechna, a co za tym idzie – nie występują jakieś formalne ograniczenia w zakresie uzyskania tej informacji. Jest to zdaniem autora dość istotne, gdyż punktem wyjścia do rozpoczęcia działalności w ramach jakiejkolwiek organizacji jest świadomość możliwości zaangażowania się w tego typu działalność.

Respondenci, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej na pytanie dotyczące świadomości istnienia kół naukowych na ich uczelni, w kolejnym pytaniu zostali poproszeni o odpowiedź, czy są zaangażowani w tego typu aktywność

studencką. Na to pytanie odpowiedzi udzieliło 1556 uczestników badania. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 27.

Wykres 27. Podział respondentów ze względu na członkostwo w kole naukowym
(N = 1556)



Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu 27 możemy odczytać, iż niespełna 1/4 studentów (24%) zadeklarowała członkostwo w kole naukowym. W opinii autora jest to dość przeciętny wynik, dlatego też należy uznać, iż działalność w kołach naukowych na uczelniach objętych badaniem cieszy się umiarkowanym zainteresowaniem.

Respondenci, którzy zadeklarowali, iż są członkami koła naukowego, zostali poproszeni o określenie stopnia ich zaangażowania w działalność koła. Odpowiedzi w tym zakresie udzieliło 374 respondentów, określając swój poziom zaangażowania poprzez wskazanie jednej z wartości w przedziale od 1 do 10. Poziom zaangażowania 1 oznaczał bierne zaangażowanie, a jedyną aktywnością, którą mogła się wykazać osoba wskazująca na taki poziom, było członkowsko w kole naukowym. W przypadku poziomu zaangażowania 10 udział w działalności koła naukowego był bardzo aktywny – osoba wskazująca taką odpowiedź oceniała, że jest członkiem koła, który kreuje jego działalność. Na wykresie 28 przedstawiono deklarowany poziom zaangażowania respondentów w działalność kół naukowych.

Analiza wykresu 28 wskazuje, że największa liczba respondentów zadeklarowała najniższy poziom zaangażowania (wartość 1), choć porównywalna liczba wskazań dotyczyła również wyższych poziomów, zwłaszcza wartości 6 i 7. Umożliwia to sformułowanie wniosku, iż studenci będący członkami koła naukowego wykazują relatywnie wysoki poziom aktywności – średnia wartość zaangażowania to 5,61 – natomiast mediana dla badanego rozkładu odpowiedzi wyniosła 6.

Wykres 28. Zaangażowanie respondentów w działalność koła naukowego

(N = 374)

Źródło: opracowanie własne.

5.2.2. Samorząd studentów

Kolejną formą aktywności, w której respondenci mają możliwość uczestniczyć w trakcie studiów, jest działalność w samorządzie studentów. Organizacja ta z punktu widzenia formalnoprawnego zrzesza wszystkich studentów danej uczelni. W celu efektywnego działania w ramach samorząd studentów wyodrębnia się struktury organizacyjne, którymi są m.in. zarząd samorządu studentów, parlament studentów. Do najważniejszych uprawnień samorządu studentów zaliczamy:

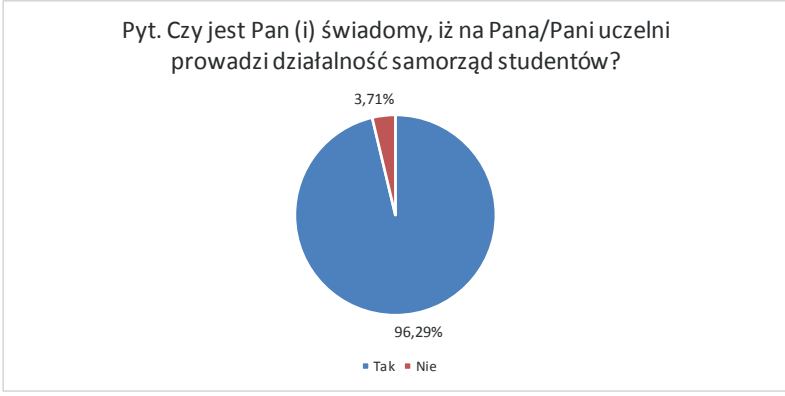
a) współudział w decydowaniu o podziale środków finansowych w uczelni;
b) uczestniczenie w sprawowaniu władzy uchwałodawczej;
c) podejmowanie decyzji związanych z programami kształcenia;
d) zasiadanie w różnego rodzaju organach uczelnianych.

Dość rozległy zakres działań podejmowanych przez samorząd studentów wymaga dużego zaangażowania ze strony jego członków. Aktywność ta w związku z nieodpłatnym charakterem nie dla każdego studenta może stanowić atrakcyjny sposób zagospodarowania wolnego czasu pomimo możliwości, jakie stwarza działalność w strukturach samorządu.

W pierwszym z pytań ankiety odnoszących się do działalności samorządu studentów zapytano respondentów o to, czy są świadomi, iż tego typu struktura występuje w ich uczelni. Na wykresie 29 przedstawiono rozkład odpowiedzi na to pytanie.

Wykres 29. Podział respondentów ze względu na świadomość prowadzenia w ich uczelni działalności przez samorząd studentów

(N = 1642)



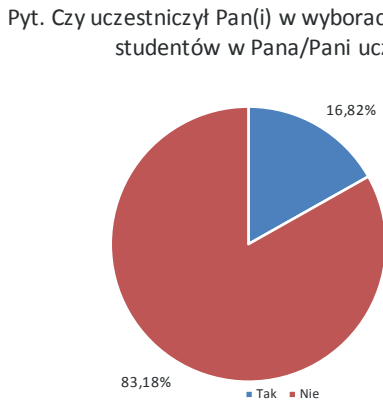
Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu 29 możemy odczytać, iż ponad 96% respondentów jest świadomych tego, iż na ich uczelni prowadzi działalność samorząd studentów. Podobnie jak w odniesieniu do kół naukowych, również w tym przypadku świadomość studentów co do istnienia samorządu studenckiego jest powszechna. Tylko 61 uczestników badania wskazało, iż nie wiedzieli o istnieniu samorządu studentów w ich uczelni.

Jak już wspomniano, samorząd reprezentuje studentów poprzez swoje organy. Aby aktywnie zaangażować się w działalność samorządu studentów i zasiadać w którymś z jego organów, konieczne jest uczestnictwo w wyborach. Każdy student danej uczelni, podobnie jak każdy obywatel Rzeczypospolitej Polskiej, posiada czynne i bierne prawo wyborcze, czyli może wybierać swoich przedstawicieli do samorządu (czynne prawo wyborcze) bądź kandydować do organów tworzących samorząd. Na wykresie 30 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące uczestnictwa studentów w wyborach do samorządu studentów.

Na pytanie dotyczące brania udziału w wyborach do samorządu studenckiego odpowiedzi udzieliło 1581 uczestników badania, którzy wcześniej potwierdzili, iż są świadomi funkcjonowania na ich uczelni samorządu. Wśród respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, tylko niespełna 17% uczestniczyło w wyborach do samorządu studentów, wykorzystując swoje czynne albo bierne prawo wyborcze. Tak niewielki odsetek studentów biorących udział w wyborach wydaje się świadczyć o ich stosunkowo niskim zaangażowaniu społecznym w odniesieniu do omawianych struktur samorządowych.

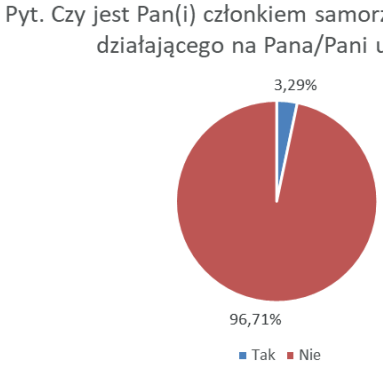
Wykres 30. Uczestnictwo respondentów w wyborach do samorządu studentów
(N = 1581)



Źródło: opracowanie własne.

Respondenci, którzy zadeklarowali, iż są świadomi działalności samorządu studentów na ich uczelni, zostali także poproszeni o odpowiedź na pytanie, czy są członkami organów samorządu studentów. Na wykresie 31 zobrazowano rozkład wypowiedzi respondentów.

Wykres 31. Podział respondentów ze względu na członkostwo w samorządzie studentów
(N = 1581)



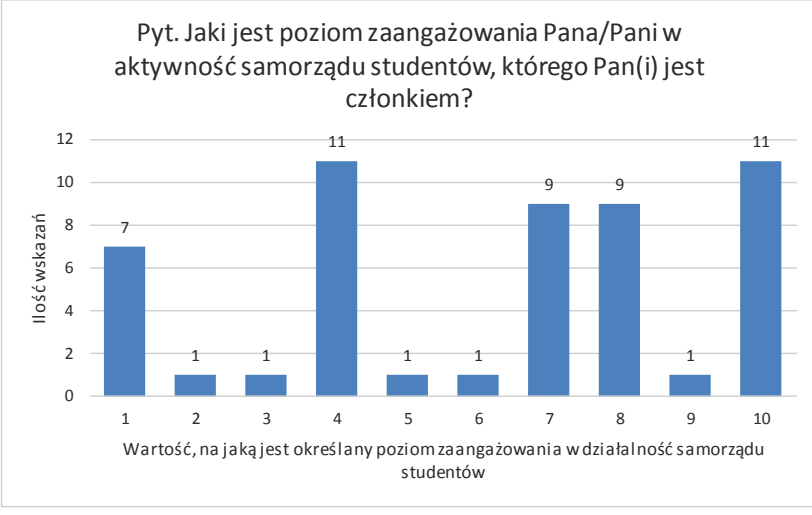
Źródło: opracowanie własne.

Badania wskazują, iż niewiele ponad 3% studentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. W opinii autora jest to dość niski wynik, który pokazuje, iż angażowanie się w działalność samorządu studentów na uczelniach objętych badaniem nie cieszy się zbyt wielkim zainteresowaniem. Może to wnikać z faktu, iż coraz więcej studentów musi podejmować pracę zarobkową, aby zapewnić sobie środki utrzymania w trakcie studiów, przez co nie dysponuje

wystarczającą ilością czasu, który mogliby przeznaczyć na angażowanie się w działalność uczelnianą. Samorząd studentów jest też często postrzegany jako struktura zajmująca się w głównej mierze organizacją wydarzeń o charakterze rozrywkowym, co sprawia, iż bardziej ambitni studenci wolą zaangażować się w działalność kół naukowych.

Respondenci, którzy zadeklarowali, iż są członkami samorządu studentów działającego na ich uczelni, zostali poproszeni o określenie stopnia ich zaangażowania. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 52 badanych, określając swój poziom zaangażowania poprzez wskazanie jednej z wartości w przedziale od 1 do 10. Poziom zaangażowania 1 oznaczał w tym wypadku bierne zaangażowanie, a jedyną aktywnością, którą mogła się wykazać osoba wskazująca na ten poziom, było członkostwo. W przypadku poziomu zaangażowania 10 udział w działalności samorządu studentów był bardzo aktywny. Osoba wskazująca ten poziom była członkiem samorząd, który kreował jego działalność. Na wykresie 32 przedstawiono rozkład deklarowanego przez respondentów poziomu zaangażowania w działalność samorządu studentów.

Wykres 32. Poziom zaangażowania respondentów w działalność samorządu studentów
(N = 52)



Źródło: opracowanie własne.

Dokonując analizy uzyskanych wypowiedzi, możemy zauważyć, iż mamy dwie dominanty dla przedstawionego rozkładu odpowiedzi – pierwsza wynosi 4, natomiast druga wynosi 10. Również znaczna część studentów biorących udział w badaniu, będących jednocześnie członkami samorządu studentów, wskazała jako swój poziom zaangażowania wartości 7 oraz 8. Analiza

materiału empirycznego pozwala sformułować wnioski, iż studenci, którzy brali udział w badaniu i są członkami samorządu, wykazują się zdecydowaną aktywnością. Średnia wartość takiej aktywności wyniosła 6,17. Mediana dla danego rozkładu odpowiedzi wyniosła 7.

Aktywność studencka przejawiająca się poprzez członkostwo w samorządzie studentów czy wcześniej opisane członkostwo w kołach naukowych jest także pożądanym zjawiskiem z punktu widzenia promocji uczelni. Stwarza przestrzeń zarówno dla rozwoju kultury studenckiej, jak i rozpoczynania przez studentów pracy badawczej. Trzeba zaznaczyć, że aktywność studencka zwykle jest podyktowana jakimiś determinantami, które mają wpływ na jej poziom. Poznanie przyczyn zaangażowania studentów w różne formy aktywności, realizowane w ramach ich działalności uczelnianej, może stanowić istotne uzupełnienie prowadzonych badań. W związku z tym w ramach jednego z pytań w kwestionariuszu ankiety zapytano respondentów, z którą z odpowiedzi zamieszczonych w kafeterii najbardziej się identyfikują. Rozkład odpowiedzi uzyskanych w ramach tego pytania z podziałem na osoby uczestniczące we wsparciu z PO WER i te, które nie miały okazji w nim uczestniczyć, zebrano w tabeli 9.

Tabela 9. Determinanty inicjujące aktywność studencką w kontekście uczestnictwa we wsparciu z PO WER

(N = 1629)

Powód aktywności	Uczestniczył we wsparciu z PO WER	Nie uczestniczył we wsparciu z PO WER
Poszerzenie wiedzy nabytej na studiach	16,1%	15,4%
Rozwój osobowy	31%	29,2%
Poznawanie nowych ludzi	17,5%	22,5%
Możliwość realizacji własnych pomysłów	8,8%	4,9%
Potrzeba wyróżnienia się w grupie	2,2%	1,7%
Nawiązanie kontaktów biznesowych	4,7%	6,3%
Znalezienie pracy	19,7%	20,1%

Źródło: opracowanie własne.

W zamieszczonej tabeli 9 nie uwzględniono dwóch wartości z kafeterii, które zebrały bardzo małą liczbę wskazań – budowania swojego CV (7 wskazań) oraz innych (6 wskazań). Nieuwzględnienie ich w statystykach oraz w zbudowanej na ich podstawie tabeli 9 poprawiło w opinii autora czytelność otrzymanych wyników.

Dokonując analizy tak opracowanej tabeli 9, możemy zauważyć, iż w ramach kilku pozycji występują istotne różnice między wskazaniami osób, które uczestniczyły we wsparciu z PO WER, a wskazaniami tych studentów, którzy nie mieli okazji w nim uczestniczyć. Analizując te różnice, możemy

zauważyć, iż osoby uczestniczące we wsparciu z PO WER częściej niż te, które nie uczestniczyły w nim, angażują się w aktywność studencką ze względu na możliwość realizacji własnych pomysłów czy rozwój osobowy. Natomiast ci respondenci, którzy nie uczestniczyli we wsparciu z PO WER, częściej niż ci, którzy uczestniczyli w nim, angażują się w aktywność studencką ze względu na możliwość poznania nowych ludzi czy nawiązania kontaktów biznesowych. We wskazaniach odpowiedziach na inne odpowiedzi wymienione w kafeterii do tego pytania nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy obiema grupami objętymi badaniem.

Podsumowując, warto zauważyć, iż wyniki dla poszczególnych czynników determinujących aktywność studentów są bardzo zbliżone w obu grupach. Może to wynikać z tego, iż osoby młode reprezentujące obie objęte badaniem grupy borykają się z podobnymi problemami, a zróżnicowanie między nimi w omawianym zakresie jest nieznaczne. Interesujące w tym wypadku jest to, iż około 20% uczestników badania z każdej grupy wskazało, iż czynnikiem determinującym ich dodatkową aktywność jest chęć znalezienia pracy. Autor niniejszego opracowania uważa, iż jest to ważny sygnał, który mówi o oczekiwaniach studentów związanych z ich dodatkowym zaangażowaniem, gdyż rozwój osobowy i znalezienie nowej pracy należy uznać za kluczowe czynniki warunkujące aktywność młodych ludzi.

5.2.3. Organizacje pozarządowe

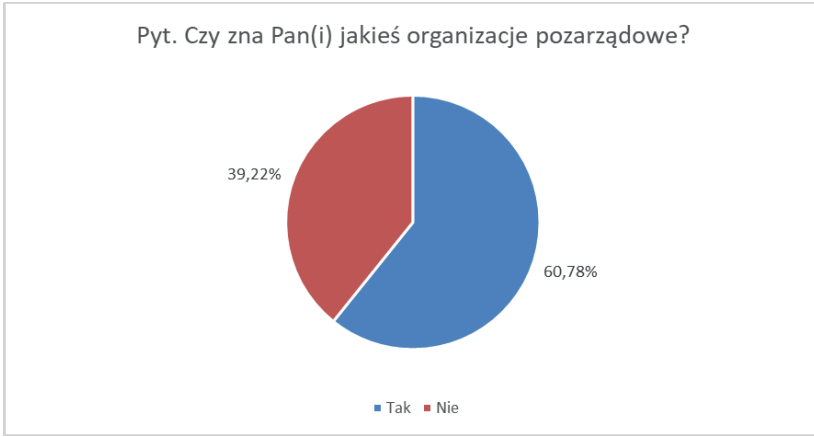
Ostatni typ organizacji, który był poddany analizie podczas prowadzonych badań, ma najbardziej sformalizowany charakter. Wiąże się to z posiadaniem przez te organizacje osobowości prawnej. Zalicza się do nich podmioty, które zazwyczaj są ogólnie określane jako organizacje pozarządowe. Będąc niezależnymi od władzy publicznej, zazwyczaj działają *pro bono* na styku państwa z sektorem prywatnym (Dorota Moroń), najczęściej w formie stowarzyszeń oraz fundacji. Podobnie jak w koła naukowe czy samorząd studentów, organizacje te funkcjonują na zasadzie dobrowolności. Podstawowym ich celem jest działanie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego poprzez integrację społeczną oraz budowanie zaufania. Zazwyczaj działania podejmowane przez nie są ukierunkowane na pobudzanie kreowania oddolnych inicjatyw mających wspierać rozwój społeczności lokalnych. Rola tych organizacji bardzo często jest kluczowa w generowaniu nowych inicjatyw, gdyż stanowią one platformę, na bazie której może się rozwijać współpraca między niepowiązanymi ze sobą jednostkami bądź podmiotami. Ta cecha organizacji pozarządowych stanowi ważny czynnik rozwoju kapitału społecznego.

Analizę aktywności studentów biorących udział w badaniu, podobnie jak w przypadku wcześniejszych typów organizacji, autor rozpoczął od zbadania

poziomu świadomości istnienia organizacji pozarządowych wśród respondentów. Na wykresie 33 zobrazowano rozkład wypowiedzi studentów.

Wykres 33. Podział respondentów ze względu na świadomość istnienia organizacji pozarządowych

(N = 1642)



Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu 33 możemy odczytać, iż niespełna 61% respondentów zna jakąś organizację pozarządową. Jest to raczej niski wynik, gdy weźmiemy pod uwagę to, iż dużo organizacji samorządowych jest bardzo popularnych w przestrzeni społecznej, np. Fundacja Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy czy Fundacja Caritas. Nieznajomość żadnej organizacji pozarządowej, wskazana przez 644 respondentów, jest wynikiem dość niepokojącym, co niestety koreluje z niskim poziomem kapitału społecznego w Polsce. Możliwe, iż większe zaangażowanie uczelni wyższych w realizację tzw. trzeciej misji, polegającej na aktywnym uczestnictwie w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego, mogłoby się przyczynić do odwrócenia zaobserwowanej tendencji.

Respondenci, którzy udzieli odpowiedzi twierdzącej na pytanie dotyczące znajomości organizacji pozarządowych, zostali zapytani o członkostwo w tego typu organizacjach. Na to pytanie odpowiedzi udzieliło 998 uczestników badania. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 34.

Z wykresu 34 możemy odczytać, iż niespełna 10% osób odpowiedziało twierdząco. W opinii autora jest to dość niski wynik, który pokazuje, iż działalność i uczestnictwo w organizacjach pozarządowych nie są zbyt rozpowszechnione wśród studentów. Na poparcie tej tezy warto odnieść się do raportu Głównego Urzędu Statystycznego, w którym możemy odnaleźć informację dotyczącą liczby członków działających w organizacjach pozarządowych na koniec 2020 r. Liczba osób fizycznych to 8,3 mln. Zakładając, iż w Polsce mieszkało wtedy 38,35 mln ludzi, to ponad 21% spośród nich było

członkami jakiejś organizacji[258]. W przeprowadzonym przez autora badaniu wynik stanowi mniej niż połowę wartości dla całej Polski.

Wykres 34. Deklaracja respondentów dotycząca członkostwa w organizacjach pozarządowych

(N = 998)

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci, którzy zadeklarowali, iż są członkami jakiejś organizacji pozarządowej, zostali poproszeni o określenie stopnia ich zaangażowania w jej działalność. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 99 respondentów, określając swój poziom zaangażowania poprzez wskazanie jednej z wartości w przedziale od 1 do 10. Poziom zaangażowania 1 oznaczał w tym wypadku bierne zaangażowanie, a jedyną aktywnością, którą mogła się wykazać osoba wskazująca na ten poziom, było członkostwo w organizacji pozarządowej. W przypadku poziomu zaangażowania 10 udział w działalności organizacji pozarządowej był bardzo aktywny; osoba wskazująca ten poziom była członkiem organizacji, który kreował jej działalność. Na wykresie 35 przedstawiono deklarowany poziom zaangażowania respondentów w działalność organizacji pozarządowych, których są członkami.

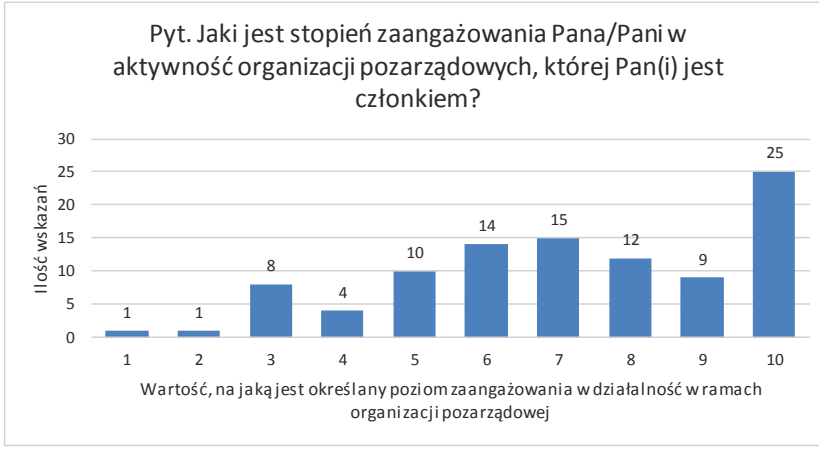
Dokonując analizy uzyskanych wypowiedzi, możemy zauważyć, iż poziom zaangażowania 10 został wskazany przez największą liczbę respondentów. Wartość tę, świadczącą o największym zaangażowaniu w działalność organizacji pozarządowych, wskazało 25 uczestników badania. Analiza wykresu 35 pozwala sformułować wnioski, iż studenci, którzy brali udział w badaniu i są

[258] GUS, *Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2020 r. – wyniki wstępne,* https://stat.gov.pl/, (29.01.2023).

członkami organizacji pozarządowej, wykazują się zdecydowaną aktywnością. Średnia wartość takiej aktywności wyniosła 7,16. Mediana dla danego rozkładu odpowiedzi wynosiła 7.

Wykres 35. Poziom zaangażowania respondentów w działalność organizacji pozarządowych

(N = 99)



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż studenci, którzy są członkami organizacji pozarządowych, deklarują aktywne uczestnictwo w ich działalność. Zjawisko to należy ocenić pozytywnie z perspektywy kształtowania kapitału społecznego oraz budowania społeczeństwa obywatelskiego.

5.2.4. Indeks aktywności organizacyjnej

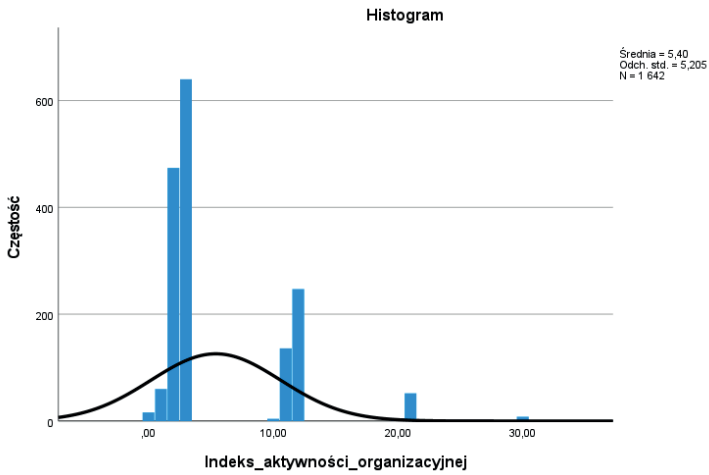
W celu podsumowania rozważań na temat zaangażowania studentów w działalność wspomnianych organizacji został stworzony indeks aktywności organizacyjnej. Jego stworzenie miało też pomóc w weryfikacji hipotezy, w myśl której studenci biorący udział we wsparciu z PO WER częściej angażują się w działalność organizacji społecznych. Indeks aktywności organizacyjnej został zbudowany w oparciu o odpowiedzi uzyskane na następujące pytania:

— Pytanie 23. Czy jest Pan/i członkiem jednego z kół naukowych działających na Pana/Pani uczelni?
— Pytanie 27. Czy jest Pan/i członkiem samorządu studentów działającego na Pana/Pani uczelni?
— Pytanie 31. Czy jest Pan/i członkiem jakiejś organizacji pozarządowej?

Zanim zbudowano ten indeks, każde z wymienionych pytań zostało rekodowane w celu ujednolicenia uzyskanych wyników oraz zbudowania indeksu zgodnie z zasadami przyjętymi przy budowie wcześniejszych. Zastosowana formuła rekodowania była identyczna dla każdego z pytań, gdyż na każde z nich można było udzielić dwóch odpowiedzi: „tak" bądź „nie". Podczas rekodowania poszczególnych pytań odpowiedzi „tak" nadano wartość 10, natomiast odpowiedzi „nie" – wartość 1. Dodatkowo w przypadku poszczególnych pytań wszystkie braki odpowiedzi uzupełniono zerem.

Po rekodowaniu wszystkich pytań powstał indeks, który sumował wartości uzyskane w odpowiedziach respondentów na poszczególne pytania. Tak otrzymany indeks aktywności organizacyjnej mógł osiągnąć wartość od 0 do 30, gdzie wartość 0 wskazywała, iż respondent nie jest świadomy istnienia żadnej z form organizacyjnych opisanych w niniejszym rozdziale. Natomiast w przypadku uzyskania wartości 30 przez respondenta mamy sytuację, w której jest on członkiem wszystkich trzech form organizacyjnych. Na wykresie 36 zaprezentowano częstości dla uzyskanych wartości w ramach indeksu aktywności organizacyjnej.

Wykres 36. Indeks aktywności organizacyjnej



Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy statystycznej dowiadujemy się, iż średnia wartość tak zdefiniowanego indeksu aktywności organizacyjnej wyniosła 5,40 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany to 3. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 5,21. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 3. Osiągnięto ją 640 razy, co stanowi około 39% uzyskanych wyników. Wartość stanowiąca pierwszy kwartyl dla badanego zbioru wyniosła 2, natomiast 25% procent najwyższych uzyskanych wyników

w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 11. Rozstęp uzyskanego indeksu wyniósł 30, gdyż maksymalna osiągnięta wartość omawianego indeksu osiągnęła poziom 30.

Wartość 3 stanowiąca dominantę dla badanego zbioru odpowiedzi mówi nam o tym, iż respondenci, którzy uzyskali ten wynik, są świadomi występowania wszystkich trzech form organizacyjnych opisanych w tym rozdziale, ale do żadnej nie przynależą w sposób zorganizowany. Największa wartość możliwa do osiągnięcia – 30 – wystąpiła zaledwie 8 razy na 1642 osoby objęte badaniem. Jak już wcześniej wspomniano, tych 8 respondentów jest zaangażowanych w działalność wszystkich trzech form aktywności organizacyjnej (koło naukowe, samorząd studentów, organizacje pozarządowe).

Uzyskane wartości w ramach przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują na małą aktywność studentów w kontekście działalności organizacyjnej opartej na formie ustrukturyzowanej. Jest to dość niepokojące, w sytuacji gdy zakłada się, że zaangażowanie w działalność ustrukturyzowaną jest ważnym elementem budowania społeczeństwa obywatelskiego. Do oceny tego zjawiska autor powróci jeszcze w podsumowaniu tego podrozdziału. W tym miejscu najistotniejsza będzie weryfikacja hipotezy mówiącej o większym zaangażowaniu studentów biorących udział we wsparciu z PO WER w działalność organizacji społecznych. Do potwierdzenia prawdziwości tej hipotezy wykorzystano pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu aktywności organizacyjnej. Im wyższa wartość tego indeksu, tym większa aktywność organizacyjna. Średni poziom indeksu aktywności organizacyjnej u studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 7,61. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 6,81. Natomiast średni poziom indeksu aktywności organizacyjnej u młodych ludzi nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 4,95. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 4,69. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 7{,}909$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}037$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest przeciętna, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER częściej angażują się w działalność ustrukturyzowanych organizacji, takich jak koła naukowe, samorząd studentów czy organizacje pozarządowe.

Podsumowując rozważania ujęte w niniejszym podrozdziale, można stwierdzić, iż aktywność respondentów w działalności organizacji mających charakter ustrukturyzowany jest raczej niska. Jedynie poziom aktywności w kołach naukowych można uznać za przeciętny, natomiast aktywność w pozostałych omówionych formach wypadła raczej skromnie. Niemniej warto odnotować, iż jeśli respondenci deklarują udział w danej formie orga-

nizacyjnej, to ich zaangażowanie w aktywną działalność jest raczej duże. Nie zmienia to faktu, iż ogólny wynik zbudowanego w celu podsumowania badań indeksu aktywności organizacyjnej jest niski, a co za tym idzie – ogólny poziom zaangażowania respondentów w działalność omówionych form organizacyjnych jest raczej niewielki. Jest to dość niekorzystna sytuacja, o której poprawę powinno się zabiegać instytucjonalnie, np. poprzez większe zaangażowanie uczelni w rozwój kół naukowych czy lepszą współpracę samorządów z organizacjami pozarządowymi. Inwestycje te, niekoniecznie z punktu widzenia ekonomicznego bardzo kosztowne, mogą przynieść wymierny efekt. Jak już zasygnalizowano w niniejszym podrozdziale, to właśnie tego typu organizacje stanowią platformę dla rozwoju koncepcji kształtujących przestrzeń społeczną oraz budujących zaangażowane społeczeństwo obywatelskie.

5.3. Partycypacja wyborcza

Frekwencja wyborcza jest obok zaufania jednym z częściej wykorzystywanych wskaźników w mierzeniu kapitału społecznego. Dużą rolę mierzeniu poziomu zaufania z wykorzystaniem frekwencji wyborczej przypisywał w swoich rozważaniach Robert Putnam[259]. Wykorzystał on w swoich badaniach nad kapitałem społecznym frekwencję wyborczą w ujęciu regionalnym, porównując jej poziom w poszczególnych regionach. W literaturze przedmiotu można też spotkać stwierdzenie, iż wykorzystanie frekwencji wyborczej do mierzenia kapitału społecznego daje możliwość uchwycenia cech nieekonomicznych (społecznych), takich jak np. zaufanie do instytucji, poczucie obowiązku oraz obywatelskość[260].

W związku z powyższym problematyka partycypacji wyborczej stała się również przedmiotem zainteresowania autora niniejszej publikacji jako jeden ze wskaźników kapitału społecznego studentów. W celu przeprowadzenia analizy zaangażowania wyborczego osób objętych badaniem zostały zadane dwa pytania w zakresie tej tematyki. Pierwsze z nich dotyczyło udziału w wyborach prezydenckich, które odbyły się w czerwcu 2020 r., w drugim natomiast zapytano respondentów, czy zamierzają uczestniczyć w przyszłych wyborach parlamentarnych, które miały się odbyć w 2023 r.

Frekwencja wyborcza w Polsce po 1989 r. nigdy nie była zbyt duża, zwykle oscylowała między 45 a 55% uprawnionych do głosowania, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę frekwencję wyborczą w innych państwach europejskich,

[259] R. Putnam, *Demokracja w działaniu*…, s. 275.

[260] L. Guiso, P. Sapienza, L. Zingales, *The Role of Social Capital in Financial Development*, „American Economic Review" 2000, no. 94(3), s. 6.

np. Szwecji (wybory parlamentarne w 2018 r. – frekwencja 87,18%)[261]. Można ocenić to jako bardzo niski poziom uczestnictwa obywateli w wyborach. Zdecydowany wzrost poziomu frekwencji wyborczej zanotowano podczas wyborów prezydenckich w 2020 r., gdy podczas I tury do urn poszło 64,51% uprawnionych do głosowania, natomiast w II turze uczestniczyło 68,18%[262].

Analiza wyników uzyskanych w badanej grupie studentów, przeprowadzona na podstawie pytań badawczych zawartych w kwestionariuszu ankiety, ujawniła, że deklarowany poziom uczestnictwa w tych wyborach był zdecydowanie wyższy niż w populacji ogólnej, osiągając 85,7%. Wynik ten, choć trudny do powtórzenia w skali kraju, stanowi pozytywny sygnał dotyczący partycypacji obywatelskiej młodego pokolenia.

Podobną tendencję odnotowano w przypadku deklaracji udziału w wyborach parlamentarnych w 2023 r. Łącznie 88,6% respondentów zadeklarowało chęć głosowania, z czego niemal 60% było całkowicie zdecydowanych. Negatywne odpowiedzi stanowiły 6,9%, a 4,5% ankietowanych nie miało jeszcze sprecyzowanego stanowiska. Wnioski te, oparte na analizie wskazanych pytań badawczych, potwierdzają wysoki poziom świadomości obywatelskiej badanej grupy oraz ich gotowość do aktywnego uczestnictwa w procesach demokratycznych.

5.3.1. Indeks partycypacji wyborczej

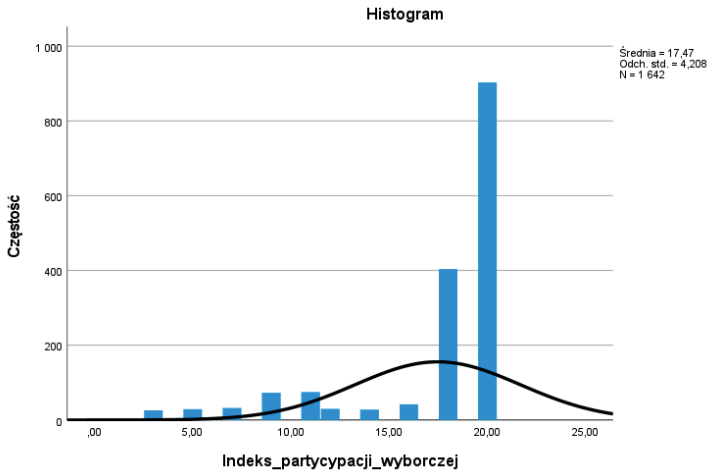
W celu podsumowania prowadzonych rozważań w kontekście uczestnictwa w wyborach został utworzony indeks partycypacji wyborczej. Powstał on w oparciu o dwa pytania, które zostały scharakteryzowane w poprzednim podrozdziale. Rolą tego indeksu, podobnie jak innych indeksów opracowanych w niniejszej monografii, jest pomoc w weryfikacji założonej hipotezy badawczej, która mówi o tym, iż studenci, którzy wzięli udział we wsparciu z PO WER, częściej uczestniczą w wyborach niż osoby, które w tym wsparciu nie uczestniczyły. Odpowiedzi na pytania scharakteryzowane w poprzednim podrozdziale na potrzeby tego indeksu zostały poddane rekodowaniu. Odpowiedzi pytanie, które dotyczyło udziału w wyborach prezydenckich w 2020 r., zostało rekodowane w następujący sposób: odpowiedzi „tak", czyli potwierdzającej uczestnictwo w wyborach, przypisano wartość 10, natomiast odpowiedzi „nie", która oznaczała nieuczestniczenie w wyborach, przypisano wartość 1. W przypadku pytania dotyczącego przyszłego udziału w wyborach parlamentarnych w 2023 r. odpowiedzi zostały rekodowane w następujący sposób: odpowiedzi „zdecydowanie nie" przypisano wartość 2, odpowiedzi „raczej nie" – wartość 4, odpowiedzi „nie wiem" – wartość 6, odpowiedzi „raczej tak" – wartość 8 oraz odpowiedzi „zdecydowanie tak" – wartość 10.

[261] https://www.val.se/valresultat/riksdag-region-och-kommun/2018/valresultat.html (3.02.2023).

[262] https://prezydent20200628.pkw.gov.pl/ (3.02.2023).

Z tak przygotowanych odpowiedzi został utworzony indeks partycypacji wyborczej, który mógł osiągnąć wartości mieszczące się w przedziale od 3 do 20. Wartość 3 w tym przypadku odpowiadała brakowi zaangażowania wyborczego, czyli nieuczestniczeniu w żadnych ze wspomnianych wyborów. Wartość 20 mówiła natomiast o uczestnictwie w wyborach prezydenckich i zdecydowanym uczestnictwie w przyszłych wyborach parlamentarnych, które miały się odbyć w 2023 r. Wartość indeksu 20 mówi o dużej świadomości wyborczej popartej dużą aktywnością podczas wymienionych wyborów prezydenckich oraz parlamentarnych. Rozkład odpowiedzi uzyskanych w ramach zdefiniowanego indeksu partycypacji wyborczej przedstawiono na wykresie 37.

Wykres 37. Indeks partycypacji wyborczej



Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy statystycznej indeksu partycypacji wyborczej dowiadujemy się, iż jego średnia wartość wyniosła 17,47 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany to 20. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 4,21. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 20 i wystąpiła 903 razy, co stanowi około 55% uzyskanych wyników. Sytuacja, w której największa wartość możliwa do osiągnięcia jest tą dominującą, a dodatkowo wskazaną przez ponad 50% respondentów, jest wyjątkowa i świadczy o dużej aktywności wyborczej uczestników badania. 25% uzyskanych wyników było nie wyższych niż 18, co stanowi pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 20. Rozstęp uzyskanego indeksu wyniósł 17.

Stworzenie indeksu partycypacji wyborczej miało przede wszystkim pomóc w weryfikacji założonej hipotezy badawczej. Podobnie jak przy

poprzednich indeksach, również w tym przypadku do weryfikacji tej użyto pogłębionej analizy statystycznej wykorzystującej test t-Studenta dla prób niezależnych. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu partycypacji społecznej, w ramach którego wraz ze wzrostem wartości rosła aktywność wyborcza. Średni poziom indeksu partycypacji wyborczej studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 17,58. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 3,80. Natomiast średni poziom omawianego indeksu dla młodych ludzi nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 17,38. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 4,28. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 1{,}785$; $p < 0{,}037$; $\eta^2 = 0{,}002$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest niska, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER cechują się wyższym poziomem partycypacji wyborczej niż osoby, które nie uczestniczyły w tym wsparciu. Założona hipoteza badawcza została zweryfikowana pozytywnie.

Podsumowując uzyskane w tym podrozdziale wyniki badań, nasuwa się jeden kluczowy wniosek: aktywność wyborcza respondentów jest zdecydowanie powyżej przeciętnej krajowej. Udzielone odpowiedzi na dwa pytania z kwestionariusza ankiety związane z partycypacją wyborczą potwierdzają duże zainteresowanie uczestnictwem w wyborach osób objętych badaniem. Co ważne, trend ten ma szansę zostać zachowany, gdyż deklaracja uczestnictwa w wyborach parlamentarnych jest nawet minimalnie większa niż liczba osób, które zadeklarowały, iż uczestniczyły w wyborach na prezydenta w 2020 r. Uzyskany wynik świadczy też o potencjale kapitału społecznego, gdyż jak już wspomniano na początku tego podrozdziału, frekwencja wyborcza może dać pełniejszy obraz poziomu tej niematerialnej formy kapitału. Wynika to z faktu, iż wysoka frekwencja może być identyfikowana m.in. jako przejaw zaufania do danej instytucji. Pytania dotyczące partycypacji wyborczej można uznać za bardziej miarodajne w analizie tego problemu niż pytania wprost o poziom zaufania.

5.4. Indeks aktywności społecznej

Ostatni z indeksów, opracowany w oparciu o wymienione na początku tego rozdziału wskaźniki kapitału społecznego, dotyczy aktywności społecznej. Aktywność ta oznacza zaangażowanie społeczne, którego rezultatem może być korzyść dla jakiejś szerszej grupy osób. Indeks ten został zbudowany w pierwszej kolejności na podstawie odpowiedzi na pytanie 38, w którym poproszono respondentów o wskazanie, jaką postawą by się wykazali, gdyby ulica, przy której mieszkają, wymagała remontu. Osoby uczestniczące w badaniu miały do wyboru 8 odpowiedzi spośród znajdujących się w kafeterii. W skład indeksu aktywności społecznej weszły też odpowiedzi na pytanie 39, w którym popro-

szono respondentów o określenie, ile razy w ciągu ostatniego roku zaangażowali się w aktywności społeczne wymienione w tabeli do tego pytania.

Zbudowanie indeksu aktywności społecznej wymagało ujednolicenia uzyskanych wyników dotyczących wspomnianych pytań. W związku z tym dokonano rekodowania odpowiedzi. W pytaniu 38 określono odpowiednie poziomy zaangażowania przy poszczególnych odpowiedziach w kafeterii. Dla odpowiedzi „inne" oraz „trudno powiedzieć" przyjęto wartość 0. W tabeli 10 przedstawiono dokonane przyporządkowanie dla poszczególnych odpowiedzi, pomijając te, o których wspomniano powyżej.

Tabela 10. Poziomy zaangażowania w kontekście remontu ulicy

(N = 1642)

Odpowiedz z kafeterii	Określony poziom zaangażowania
Wyremontuję ulicę obok domu samodzielnie.	10
Zorganizuję komitet mieszkańców ds. remontu ulicy, aby ją wyremontować samodzielnie.	8
Zorganizuję komitet mieszkańców ds. remontu ulicy, aby większą grupą wywierać wpływ na władze odpowiedzialne za stan drogi.	6
Skieruję pismo do odpowiednich władz, aby przyśpieszyć remont.	4
Poczekam na decyzje władz odpowiedzialnych za stan dróg w miejscowości.	2
Nie będę robił nic.	1

Źródło: opracowanie własne.

W ramach pytania 39 przypisano poziomy zaangażowania określonym liczbom aktywności społecznych wskazanym za ostatni rok. W tabeli 11 przedstawiono to przyporządkowanie.

Tabela 11. Poziom zaangażowania w kontekście liczby aktywności społecznych

(N = 1642)

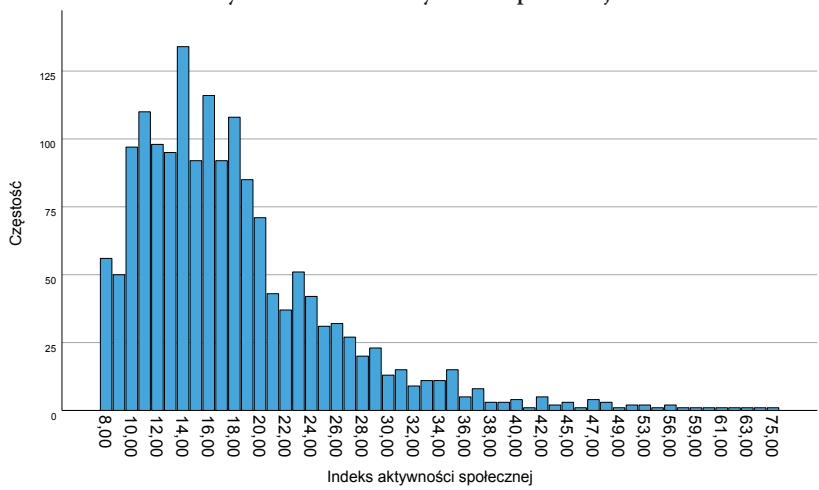
Liczba aktywności	Poziom zaangażowania
0	1
1	2
2	3
3	4
4	5
5	6
6	7
7	8
8	9
9	10

Źródło: opracowanie własne.

Tak otrzymany indeks aktywności społecznej mógł osiągnąć wartość od 8 do 75, gdzie wartość 8 wskazywała na brak aktywności społecznej, natomiast 75 – na bardzo dużą aktywność społeczną.

Na wykresie 38 zaprezentowano częstości uzyskanych wartości w ramach indeksu aktywności społecznej.

Wykres 38. Indeks aktywności społecznej



Źródło: opracowanie własne.

Średnia wartość tak zdefiniowanego indeksu aktywności społecznej wyniosła 18,06 dla badanej zbiorowości, a wartość mediany to 16. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 8,19. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 14 i wystąpiła 134, co stanowi około 8,2% uzyskanych wyników. W przypadku 25% uzyskanych wartość indeksu była nie większa niż 12 i stanowiła ona pierwszy kwartyl dla badanego zbioru. Natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 21. Rozstęp uzyskanego indeksu wyniósł 67, gdyż maksymalna osiągnięta wartość tego indeksu wyniosła 75.

W przypadku indeksu aktywności społecznej, podobnie jak w przypadku indeksu aktywności organizacyjnej, możemy zauważyć, iż wartości uzyskane w ramach tego indeksu wskazują raczej na małą aktywność studentów w kontekście działalności społecznej. Jest to oczywiście niekorzystna sytuacja z punktu widzenia akumulacji kapitału społecznego przez osoby biorące udział w badaniu, aczkolwiek autor niniejszego opracowania skupił się na wykorzystaniu tego indeksu w celu weryfikacji kolejnej z założonych hipotez, która mówi, iż studenci uczestniczący we wsparciu z PO WER są bardziej zaangażowani społecznie niż studenci, którzy w nim nie uczestniczyli. W celu

weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono pogłębioną analizę statystyczną z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu aktywności społecznej. Im wyższa wartość tego indeksu, tym większa aktywność społeczna danej grupy. Średni poziom indeksu aktywności społecznej u młodych ludzi uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 18,50. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 8,31. Natomiast średni poziom indeksu aktywności społecznej u nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 17,97. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 8,16. Analiza uzyskanych średnich wartości wskazuje na niewielkie zróżnicowanie pomiędzy badanymi grupami, jednak przeprowadzona analiza statystyczna z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych wykazała, iż różnice te nie są istotne statystycznie. W związku z tym brak jest podstaw do przyjęcia hipotezy zakładającej, że studenci uczestniczący we wsparciu z PO WER wykazują wyższy poziom zaangażowania społecznego.

Po dokonaniu analizy indeksu aktywności społecznej możemy stwierdzić, iż poziom zaangażowania społecznego respondentów jest zdecydowanie niski, gdyż średnia wartość tego indeksu osiągnęła zaledwie około 24,08% maksymalnej wartości tego indeksu. Co ważne dla badań prowadzonych na potrzeby niniejszej publikacji, uzyskane wyniki nie różnicuje też uczestnictwo we wsparciu z PO WER. Sytuacja ta, pomimo iż hipoteza badawcza w tym przypadku została zweryfikowana negatywnie, jest interesująca badawczo, gdyż otwarte pozostaje pytanie, co może wpływać na większą aktywność społeczną młodych ludzi. Tego typu rozważania na pewno będą w stanie pomóc zaprojektować w przyszłości działania, które będą miały na celu pobudzenie aktywności społecznej młodych ludzi.

5.5. Kapitał społeczny w opinii kierowników projektów PO WER

W niniejszym rozdziale została już dokonana analiza poszczególnych indeksów odpowiadających wskaźnikom kapitału społecznego przyjętym na potrzeby publikacji. Przeprowadzono ją, opierając się na materiale empirycznym zebranym podczas badań ilościowych wśród studentów uczelni rzeszowskich. Do podsumowania wyników tych badań autor powróci w dalszej części monografii.

Obecnie zaprezentowane zostaną materiały zebrane w trakcie badań jakościowych, które polegały na zrealizowaniu 10 wywiadów z kierownikami projektów współfinansowanych z PO WER. Przedstawione zostaną również wnioski płynące z analizy tego materiału empirycznego. Dzięki

wywiadom możliwe było uzupełnienie danych zebranych podczas badań ankietowych o spostrzeżenia osób zarządzających projektami dotyczące kapitału społecznego. Skupiono się na analizie odpowiedzi kierowników projektów otrzymanych na następujące pytania:

— Pytanie 1. Czy aplikując o środki na realizację projektów współfinansowanych w ramach PO WER, brał/a Pan/i pod uwagę rozwój kapitału ludzkiego lub kapitału społecznego potencjalnych uczestników projektów, tj. studentów Pana/i uczelni? Proszę uzasadnić odpowiedź.
— Pytanie 7. Czy uważa Pan/i, iż udział studentów w kierowanym przez Pana/Panią projekcie wpłynął na rozwój kapitału społecznego u nich. Jeśli tak, to proszę wskazać, na jakie aspekty kapitału społecznego udział w projekcie wywarł, Pana/i zdaniem, największy wpływ. Proszę o uzasadnienie dokonanego wyboru.

W celu pełnego przedstawienia stanowiska wyrażonego przez kierowników projektów zaprezentowano całość odpowiedzi uzyskanych na te pytania. Przy każdym wywiadzie zaznaczono uczelnię reprezentowaną przez danego rozmówcę.

Wywiad 1 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Nie brałam pod uwagę rozwoju kapitału społecznego podczas aplikacji o środki z PO WER.

Odpowiedź na pytanie 7

W mojej opinii udział studentów w moim projekcie wpłynął na rozwój kapitału społecznego u nich. Zauważyłam, iż osoby uczestniczące w szkoleniach realizowanych w ramach projektu chętniej angażowały się w działalność społeczną zorganizowaną. Mam tutaj na myśli koła naukowe.

Wywiad 2 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Dodatkowo w ramach przedmiotowego projektu starałem się zaplanować działania, które miały na celu zachęcić studentów do angażowania się w działania społeczne, w tym m.in. angażowanie się w działalność kół naukowych czy samorządu studentów.

Odpowiedź na pytanie 7

Uważam, że ze wszystkich aspektów, jakie zostały wymienione czy mógłbym wymienić, to właśnie większe zaangażowanie w działalność społeczną zorganizowaną, a szczególnie koła naukowe są tym, na które największy wpływ miał udział w projekcie. Świadczą o tym rozmowy z opiekunem koła naukowego, który potwierdził większe zainteresowania działalnością koła naukowego wśród osób, które korzystały ze wsparcia w ramach projektu.

Wywiad 3 (Uniwersytet Rzeszowski)

Odpowiedź na pytanie 1

Nie brałam pod uwagę rozwoju kapitału społecznego podczas planowania projektu.

Odpowiedź na pytanie 7

Pomimo iż rozwój kapitału społecznego nie był brany pod uwagę w trakcie planowania projektu, to jednak zauważyliśmy wraz z zespołem projektowym wzrost poziomu zaufania u uczestników oferowanego przez nas wsparcia.

Wywiad 4 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Rozwój kapitału społecznego nie był brany przeze mnie pod uwagę podczas aplikowania o środki z PO WER.

Odpowiedź na pytanie 7

Uważam, iż nastąpił rozwój kapitału społecznego u studentów biorących udział w projekcie, szczególnie widoczne było to w większym zaangażowaniu w działalność społeczną zorganizowaną (samorząd studentów, koła naukowe).

Wywiad 5 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Rozwój kapitału społecznego w planowanym przeze mnie projekcie miał się opierać na zwiększeniu zainteresowania studentów aktywnością w różnych formach inicjatyw społecznych.

Odpowiedź na pytanie 7

Po udziale w projekcie zauważono, że studenci chętniej i łatwiej decydują się na różne inicjatywy naukowe, takie jak uczestnictwo w kołach naukowych czy klubach dyskusyjnych. Niektórzy uczestnicy zaangażowali się w sprawy studenckie i uczestniczyli w pracach samorządu studenckiego, inicjując szereg wydarzeń naukowych i integracyjnych.

Wywiad 6 (Politechnika Rzeszowska)

Odpowiedź na pytanie 1

Rozwój kapitału społecznego nie był brany pod uwagę.

Odpowiedź na pytanie 7

Nie mam zdania. Projekty dla studentów, którymi zarządzałem, miały głównie na celu wzrost kompetencji wskazanych wcześniej.

Wywiad 7 (WSPiA – Rzeszowska Szkoła Wyższa)

Odpowiedź na pytanie 1

Rozwój kapitału społecznego był rozważany podczas aplikacji o środki w ramach mojego projektu. Szczególnie zależało mi na zwiększeniu aktywności studentów w działalności kół naukowych oraz innych działalnościach uczelnianych.

Odpowiedź na pytanie 7

Uważam, że uczestnictwo w projekcie wpłynęło na rozwój kapitału społecznego. Zauważyłam, że najbardziej zwiększyło się zaangażowanie w działalność kół naukowych. Wzrosło również zaangażowanie studentów w działalność społeczną czy charytatywną, np. akcje przedświąteczne dla dzieci z domów dziecka, osób starszych. Nie odnotowałam zwiększenia aktywności w samorządzie studentów. Trudno określić mi wzrost partycypacji wyborczej, gdyż nie

badałam tego aspektu aktywności studenckiej. Zaznaczę tylko, że podczas zajęć, spotkań ze studentami dało się zauważyć zniechęcenie polityką wśród nich.

Wywiad 8 (WSPiA – Rzeszowska Szkoła Wyższa)

Odpowiedź na pytanie 1

Rozwój kapitału społecznego był brany pod uwagę w trakcie aplikowania o środki z PO WER.

Odpowiedź na pytanie 7

Formy wsparcia dla studentów poszczególnych roczników w postaci szkoleń oraz staży cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem, a liczba miejsc była ograniczona, dlatego też jednym z kryteriów w procesie rekrutacji było złożenie dokumentów potwierdzających „dodatkową aktywność", np. wolontariat trwający co najmniej 3 miesiące lub np. regularna, trwająca minimum 6 miesięcy działalność np. w kole naukowym, stowarzyszeniach studentów, samorządzie studentów i organizacjach branżowych. Bardzo często studenci, chcąc wziąć udział w kolejnym wsparciu, angażowali się w działalność społeczną zorganizowaną.

Wywiad 9 (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie)

Odpowiedź na pytanie 1

Jeśli chodzi o kapitał społeczny, to w ramach projektu prowadzono działania mające na celu wpierać aktywność społeczną studentów oraz zwiększać ich zaangażowanie w aktywność zorganizowaną.

Odpowiedź na pytanie 7

Ze swojego doświadczenia w rozmowach ze studentami mogę potwierdzić, iż osoby, które uczestniczyły we wsparciu, deklarowały chęć poszukiwania innych form swojego rozwoju poprzez zaangażowanie się np. w działalność kół naukowych czy samorządu studentów. Udział we wsparciu w mojej ocenie również wpłynął na wzrost zaufania u studentów objętych wsparciem, bo osoby, które początkowo były bardzo często nieufne, przy kolejnych formach wsparcia otwierały się i darzyły nas większym poziomem zaufania, szczególnie przy wypełnianiu dokumentacji projektowej.

Wywiad 10 (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie)

Odpowiedź na pytanie 1

Odnosząc się do kapitału społecznego, to jego rozwój nie był przedmiotem mojego zainteresowania podczas pisania wniosku oraz aplikacji o środki z PO WER.

Odpowiedź na pytanie 7

Uważa, że tak, i głównie dotyczyło to wzrostu zaufania u uczestników.

Zebrane wypowiedzi dotyczą pytań, które w opinii autora są najbardziej istotne w kontekście rozważań nad kapitałem społecznym. W pierwszej kolejności respondentów będących kierownikami projektów współfinansowanych ze środków PO WER zapytano o to, czy na etapie wnioskowania o dofinansowanie uwzględniali rozwój kapitału społecznego przyszłych uczestników projektów. Z analizy odpowiedzi dowiadujemy się, iż 50% kierowników, którzy wzięli udział w badaniu, brało pod uwagę rozwój kapitału społecznego

studentów. Jest to zdecydowanie słabszy wynik w porównaniu do deklaracji składanych przez nich, a odnoszących się do kapitału ludzkiego. W opinii autora główną przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim brak wymagań regulaminowych dotyczących uwzględnienia aspektów wpływających na rozwój kapitału społecznego w czasie realizacji projektów, w konkursach organizowanych dla szkół wyższych. Dodatkowo zagadnienie kapitału społecznego jest zdecydowanie mniej rozpowszechnione niż termin „kapitał ludzki". Podobnie sprawa przedstawia się ze wskaźnikami, czyli poszczególnymi składowymi kapitału społecznego, których identyfikacja mogła być trudna dla osób uczestniczących w badaniach. Warto jednak odnotować, iż co prawda poziom 50% wskazuje, iż tylko połowa kierowników brała pod uwagę omawianą problematykę, to jednocześnie zaplanowała zadania projektowe w ten sposób, aby dotyczyły nie tylko kompetencji, których rozwój zgodnie z dokumentacją konkursową był obowiązkowy. Może to być postrzegane jako pozytywny sygnał świadczący o oddolnych działaniach sprzyjających kształtowaniu kapitału społecznego.

Dokonując analizy, możemy zauważyć, iż odpowiedzi twierdzącej na pytanie, czy udział w projekcie wpłynął na rozwój kapitału społecznego studentów, udzieliło już 90% uczestników wywiadu. Jeden z kierowników, który nie zauważył wzrostu kapitału społecznego studentów biorących udział w projekcie, zadeklarował, iż skupił się na podnoszeniu zaplanowanych w ramach projektu kompetencji.

Kierownicy, którzy odpowiadali, że zauważyli wzrost kapitału społecznego uczestników projektów, najczęściej wskazywali, iż bardziej angażują się oni w działalność kół naukowych czy samorządu studenckiego. Trzy osoby zaobserwowały u studentów biorących udział w projektach współfinansowanych z PO WER wzrost zaufania. Jeden z kierowników wymienił wzrost zaangażowania w działalność charytatywną, która również stanowi przejaw kapitału społecznego.

Podsumowując, można stwierdzić, iż wzrost kapitału społecznego studentów nie był jednym z kluczowych celów, deklarowanych przez kierowników projektów współfinansowanych z PO WER. Zdecydowanie ważniejszą rolę w tym wypadku odgrywał wzrost kompetencji utożsamiany z rozwojem kapitału ludzkiego. Jednak pomimo przyjęcia takiej optyki, w ramach której tylko 50% kierowników zwróciło uwagę podczas aplikowania o środki na problem kapitału społecznego, warto zauważyć, iż rozwój tej formy kapitału u studentów w czasie trwania projektów został dostrzeżony już przez 90% uczestników badania. Może to wskazywać na rosnącą świadomość osób zarządzających projektami w zakresie znaczenia działań ukierunkowanych na rozwój kapitału społecznego. Można też przypuszczać, że uczestnicy przeprowadzonego badania jakościowego w przyszłości będą w większym stopniu uwzględniać tę kategorię w planowaniu i realizacji działań projektowych.

5.6. Poziom kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich w podziale na płeć

W celu rozszerzenia prowadzonej analizy kapitału społecznego w niniejszym podrozdziale autor uzupełnił swoje badania nad tą niematerialną formą kapitału o kontekst płci respondentów. Uzupełnienie rozważań o tę zmienną – analogicznie jak w przypadku kapitału ludzkiego – umożliwia poszerzenie zakresu prowadzonych analiz, co w konsekwencji pozwala na sformułowanie bardziej kompleksowych i wyczerpujących wniosków. Analiza poziomu kapitału społecznego w kontekście płci pozwoli też zweryfikować założoną hipotezę badawczą mówiącą o zróżnicowaniu poziomu kapitału społecznego ze względu na płeć. Do weryfikacji tej hipotezy posłuży indeks kapitału społecznego, który powstał w oparciu o indeks zaufania, indeks aktywności organizacyjnej, indeks partycypacji wyborczej oraz indeks aktywności społecznej. Indeks kapitału społecznego osiągnął wartości w przedziale od 27 do 179. Uzyskanie wartości 27 odpowiada minimalnej wartości kapitału społecznego, co można utożsamiać z jego brakiem. Wartość maksymalna, możliwa do osiągnięcia w ramach stworzonego indeksu, wyniosła 179. Wzrost wartości tego indeksu był równoznaczny ze wzrostem poziomu kapitału społecznego badanego u respondentów. Podobnie jak w przypadku kapitału ludzkiego, także w tym przypadku autor uzupełnił swoje rozważania na kapitałem społecznym o analizę pod kątem płci wszystkich omówionych do tej pory indeksów.

Pierwszym indeksem zweryfikowanym pod kątem płci respondenta był indeks aktywności organizacyjnej. Pogłębiona analiza statystyczna tego indeksu w kontekście płci respondenta została przeprowadzona z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu aktywności organizacyjnej. Średni poziom tego indeksu dla kobiet wyniósł 5,36. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 5,12. Natomiast średni poziom indeksu aktywności organizacyjnej dla mężczyzn wyniósł 5,47. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 5,36. Analiza otrzymanych wyników z wykorzystaniem testu t-Studenta wykazała, iż zróżnicowanie w poziomie indeksu aktywności organizacyjnej u kobiet i mężczyzn nie jest istotne statystycznie. W związku z tym można stwierdzić, iż zaangażowanie w działalność kół naukowych, samorządu studentów czy organizacji pozarządowych nie jest uzależnione od płci w przypadku studentów objętych badaniem.

Drugim indeksem poddanym analizie pod kątem płci respondenta był indeks zaufania. Do pogłębionej analizy statystycznej wykorzystano również test t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642

uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu zaufania. Im wyższa wartość indeksu zaufania, tym wyższy poziom zaufania deklarowany przez respondentów. Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, iż średnia wartość tego indeksu dla kobiet wyniosła 50,10. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 12,61. Natomiast średnia wartość indeksu zaufania w odniesieniu do mężczyzn wyniosła 52,29. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 12,45. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1640) = -3{,}376$; $p < 0{,}001$; $\eta 2 = 0{,}007$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest niska, aczkolwiek można stwierdzić, iż średni poziom indeksu zaufania jest zróżnicowany ze względu na płeć. Z analizy średnich wartości indeksu zaufania oraz wyników uzyskanych w ramach testu t-Studenta możemy oczytać, iż zróżnicowanie to występuje na korzyść mężczyzn.

Mając na uwadze powyższe, można stwierdzić, iż pomimo niewielkiego zróżnicowania wartości objętych indeksem zaufania pomiędzy kobietami i mężczyznami jest ono istotne statystycznie. Poziom zaufania policzony w ramach omawianego indeksu jest wyższy u mężczyzn niż u kobiet. Sytuacja, w której to mężczyźni charakteryzują się wyższym poziomem zaufania, jest tożsama z wynikiem uzyskanym w ramach ogólnopolskich badań nad zaufaniem społecznym realizowanych przez CBOS[263].

Następnym z indeksów, którego zróżnicowanie zostało przeanalizowane w kontekście płci respondenta, był indeks partycypacji wyborczej. Mierzy on aktywność wyborczą studentów i został opracowany jako jeden ze wskaźników kapitału społecznego. Poddano go analizie statystycznej w celu weryfikacji poziomu partycypacji wyborczej w podziale na płeć wśród studentów objętych badaniem. Do przeprowadzenia tej analizy został wykorzystany test t-Studenta dla prób niezależnych. W badaniu tym wzięło udział 1642 uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, iż średnia wartość tego indeksu dla kobiet wyniosła 17,32. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 4,31. Natomiast średnia wartość indeksu partycypacji wyborczej w odniesieniu do mężczyzn wyniosła 17,74. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 3,99. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1254{,}20) = -1{,}989$; $p < 0{,}023$; $\eta 2 = 0{,}002$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest stosunkowo niska, aczkolwiek można stwierdzić, iż średni poziom indeksu partycypacji wyborczej jest zróżnicowany ze względu na płeć.

Mając na uwadze powyższe, można zauważyć, iż wśród studentów objętych badaniem to mężczyźni częściej uczestniczą w wyborach. Jednocześnie należy

[263] M. Omyła-Rudzka, *Zaufanie społeczne*, CBOS 2022, nr 37, s. 7.

odnotować, że zróżnicowanie uzyskane w ramach omawianej analizy jest stosunkowo niewielkie. Odnosząc się do badań ogólnopolskich prowadzonych przez Fundację Batorego, można stwierdzić, iż w grupie wiekowej, w której znajdują się studenci, również mężczyźni częściej uczestniczą w wyborach[264]. W związku z tym można przyjąć, iż wnioski płynące z badań prowadzonych na potrzeby niniejszej publikacji oraz badań ogólnopolskich są zbliżone.

Czwartym z indeksów, który został zweryfikowany pod kątem płci respondenta, był indeks aktywności społecznej. Pogłębiona analiza statystyczna tego indeksu w kontekście płci respondenta została przeprowadzona z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Łącznie w badaniu wzięło udział 1642 uczestników, z czego 1067 stanowiły kobiety, natomiast mężczyzn było 575. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu. Im wyższa wartość indeksu aktywności społecznej, tym wyższy poziom deklarowanego przez respondentów zaangażowania społecznego. Średni poziom omawianego indeksu dla kobiet wyniósł 18,11. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 7,98. Natomiast średni poziom indeksu aktywności społecznej dla mężczyzn wyniósł 17,96. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 8,57. Analiza otrzymanych wyników z wykorzystaniem testu t-Studenta wykazała, iż zróżnicowanie w poziomie indeksu aktywności społecznej u kobiet i mężczyzn nie jest istotne statystycznie. W związku z tym można stwierdzić, iż poziom zaangażowania społecznego nie jest zależny od płci w przypadku studentów objętych badaniem.

Podsumowując przeprowadzone analizy poszczególnych indeksów, można stwierdzić, iż zmienna płeć w pewnym stopniu różnicuje uzyskiwane wyniki. W przypadku indeksu aktywności organizacyjnej odnotowano nieznacznie wyższe średnie wartości w grupie mężczyzn, jednak zgodnie z wynikami testu t-Studenta różnica ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej. Z kolei w odniesieniu do indeksu aktywności społecznej średnia wartość była nieco wyższa wśród kobiet, lecz i w tym przypadku różnica nie okazała się statystycznie istotna. Z inną sytuacją mamy do czynienia w przypadku indeksu zaufania oraz indeksu partycypacji wyborczej, gdzie różnice między wartościami uzyskanymi w ramach poszczególnych indeksów wśród respondentów podzielonych ze względu na płeć są już trochę większe. Szczególnie istotne w przypadku wspomnianych indeksów jest to, iż zgodnie z uzyskanymi wynikami w ramach przeprowadzonego testu t-Studenta różnice te są istotne statystycznie. Na postawie otrzymanych wyników poszczególnych indeksów można uznać, iż to studenci płci męskiej cechują się wyższym poziomem kapitału społecznego. W celu zweryfikowania wniosków płynących z analizy

[264] M. Żerkowska-Balas, M. Zaremba, *Partycypacja nowych wyborców*, https://www.batory.org.pl/ (2.03.2023).

poszczególnych indeksów, określonych przez autora jako składowe kapitału społecznego, została przeprowadzona analiza statystyczna indeksu kapitału społecznego, gdzie zmienną różnicującą również była płeć respondenta.

Indeks kapitału społecznego został opracowany w oparciu o wyniki zebrane w ramach wszystkich czterech indeksów, które podlegały analizie w niniejszym podrozdziale. Wynik uzyskany w ramach przeprowadzonej pogłębionej analizy statystycznej obrazuje poziom kapitału społecznego respondentów w podziale na płeć. Wyższa wartości uzyskana w ramach tego indeksu wskazuje na wyższy poziomu kapitału społecznego wskazanej grupy respondentów. Dokonana analiza statystyczna wykazała, iż średnia wartość indeksu kapitału społecznego dla kobiet wynosi 87,34. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,40. Natomiast średnia wartość indeksu kapitału społecznego dla mężczyzn wyniosła 90,78. Odchylenie standardowe w tym wypadku wyniosło 18,81. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica jest istotna statystycznie $t(1640) = -3{,}404$; $p < 0{,}001$; $\eta 2 = 0{,}007$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest stosunkowo niska, aczkolwiek można stwierdzić, iż średni poziom indeksu kapitału społecznego jest zróżnicowany ze względu na płeć. Dlatego też hipotezę mówiącą o tym, iż płeć determinuje poziom kapitału społecznego studentów, należy uznać za prawdziwą.

Podsumowując rozważania prowadzone w niniejszym podrozdziale, w ślad za sformułowanymi wnioskami, płynącymi z analizy wskaźników kapitału społecznego, można stwierdzić, iż poziom kapitału społecznego jest zróżnicowany ze względu na płeć respondenta. Zróżnicowanie to występuje na korzyść studentów płci męskiej, którzy cechują się wyższym poziom tej niematerialnej formy kapitału. Co prawda różnica między poszczególnymi grupami jest raczej niewielka, aczkolwiek przeprowadzona pogłębiona analiza z wykorzystaniem testu t-Studenta wskazuje na to, iż jest ona istotna statystycznie.

Reasumując, warto zaznaczyć, iż wnioski płynące z przeprowadzonych analiz są zbieżne z przywołanymi w ramach niniejszego podrozdziału badaniami CBOS oraz badaniami prowadzonymi przez Fundację Batorego. Różnice w poziomie kapitału społecznego wykazane podczas analizy poszczególnych wskaźników wpłynęły na ostateczny wynik uzyskany przy zastosowaniu indeksu kapitału społecznego.

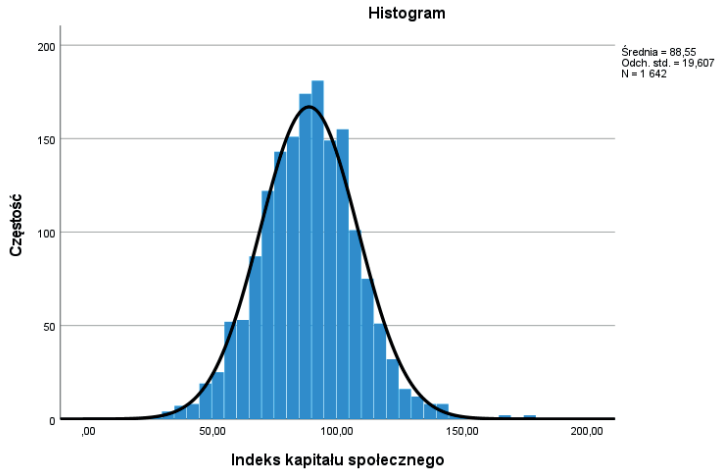
5.7. Kapitał społeczny – podsumowanie badań empirycznych

Analiza uzyskanych wyników potwierdziła, iż udział studentów w projektach współfinansowanych z PO WER wpływa na wzrost ich aktywność organizacyjnej, większy poziom zaufania oraz wyższy poziom partycypacji wyborczej. Nie udało się potwierdzić wpływu tych projektów na zaangażowanie społeczne studentów. W przypadku analizy materiału empirycznego

zebranego w ramach przeprowadzonych wywiadów z kierownikami projektów PO WER wykazano, iż w ich opinii udział w omawianym wsparciu wpływa na rozwój kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich.

W korespondencji z wnioskami płynącymi z wcześniejszych badań autor niniejszej publikacji w tym podrozdziale podsumował rozważania nad tematyką kapitału społecznego. Podsumowania dokonano, stosując analizę statystyczną utworzonego indeksu kapitału społecznego. Indeks ten powstał w oparciu o indeks zaufania, indeks aktywności organizacyjnej, indeks partycypacji wyborczej oraz indeks aktywności społecznej. Wzrost wartości tego indeksu był równoznaczny ze wzrostem poziomu kapitału społecznego zbadanego u respondentów. Rozkład wartości uzyskanych w ramach tego indeksu zaprezentowano na wykresie 39.

Wykres 39. Indeks kapitału społecznego



Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy statystycznej dla tak utworzonego indeksu kapitału społecznego uzyskano następujące wartości statystyczne. Średnia wartość dla tego indeksu wyniosła 88,55. Natomiast wartość stanowiąca medianę dla omawianego zbioru to 89. Wartości zebrane w ramach tego indeksu odchylały się przeciętnie od średniej o 19,61. Dominująca wartość dla powstałego zbioru wyniosła 91 i wystąpiła 43 razy, co stanowi około 2,6% uzyskanych wyników. Minimalna wartość indeksu, czyli 27, wystąpiła tylko raz. Podobnie tylko raz wystąpiła wartość 179 stanowiąca maksymalną wartość tego indeksu. W przypadku 25% uzyskanych wyników wartość indeksu była nie wyższa niż 75, co stanowi pierwszy kwartyl dla badanego zbioru, natomiast 25% najwyższych uzyskanych wyników w ramach opracowanego indeksu było większych lub równych 101.

Po dokonaniu wstępnej charakterystyki statystycznej uzyskanego indeksu kapitału społecznego autor niniejszego opracowania dokonał pogłębionej analizy statystycznej tego indeksu z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych. Analiza ta miała na celu pomóc w weryfikacji założonej hipotezy badawczej mówiącej o tym, iż studenci biorący udział we wsparciu współfinansowanym z PO WER posiadają wyższy poziom kapitału społecznego niż studenci, którzy w takim wsparciu nie uczestniczyli. Grupa respondentów objętych badaniem składała się ze 1642 uczestników, z czego 277 uczestniczyło we wsparciu współfinansowanym z PO WER. Dla każdej z grup wyliczono średnią wartość indeksu kapitału społecznego. Im wyższa jego wartość, tym wyższy poziom kapitału społecznego. Średni poziom tego indeksu u studentów uczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 93,50. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 20,01. Natomiast średni poziom indeksu kapitału społecznego u nieuczestniczących we wsparciu z PO WER wyniósł 87,54. Wartości indeksu dla tej grupy respondentów odchylały się przeciętnie od średniej o 19,38. Analiza otrzymanych wyników wykazała, iż różnica ta jest istotna statystycznie $t(1640) = 4{,}642$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}013$. Siła efektu na poziomie eta kwadrat jest przeciętna, ale można stwierdzić, iż badani uczestniczący we wsparciu z PO WER cechują się wyższym poziomem kapitału społecznego niż badani nieuczestniczący w tego rodzaju wsparciu. Zatem należy uznać, iż potwierdziła się hipoteza mówiąca o tym, iż studenci uczestniczący we wsparciu z PO WER posiadają wyższy poziom kapitału społecznego niż studenci, którzy w takim wsparciu nie uczestniczyli.

Podsumowując przeprowadzone w ramach niniejszej monografii analizy kapitału społecznego, należy zauważyć, iż wykorzystanie czterech różnych wskaźników pomogło zbudować indeks kapitału społecznego. Średni poziom uzyskanego indeksu co prawda stanowi niespełna 50% możliwej do uzyskania wartości, ale biorąc pod uwagę wartości poszczególnych wskaźników, należy uznać, iż jest to wynik zadowalający. Wskaźnikiem, który bez wątpienie wpłynął na korzyść ostatecznie ukształtowanego indeksu kapitału społecznego, była partycypacja wyborcza. Jej wartość ukształtowała się na bardzo wysokim poziomie. To istotna informacja, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę rolę partycypacji wyborczej jako wskaźnika o charakterze kompleksowym w badaniach nad kapitałem społecznym. Indeks zaufania osiągnął wynik umiarkowanie optymistyczny. Indeksy aktywności organizacyjnej i aktywności społecznej osiągnęły wartości, które należałoby podnieść, biorąc pod uwagę rozwój omawianej formy kapitału.

Należy podkreślić, iż wzrost kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich związany z uczestnictwem w projektach współfinansowanych z PO WER został potwierdzony z wykorzystaniem dwóch różnych technik badawczych. Wykorzystując badania ankietowe realizowane wśród studentów,

autor wykazał, iż zróżnicowanie poziomu kapitału społecznego pomiędzy grupą, która uczestniczyła we wsparciu z PO WER, oraz studentami, którzy nie mieli okazji uczestniczyć w nim, jest istotne statystycznie. Analiza odpowiedzi udzielonych w ramach przeprowadzonego wywiadu dowodzi, iż w opinii kierowników u studentów biorących udział w projekcie nastąpił wzrost kapitału społecznego. Dodatkowo trzeba zauważyć, iż w wypadku kapitału społecznego występuje zróżnicowanie jego poziomu ze względu na płeć respondenta.

Wnioski płynące z dokonanej analizy materiału empirycznego należy uznać za obiecujące, zwłaszcza iż wspomniane badania dotyczą ludzi młodych, którzy w przyszłości będą mieli wpływ na rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Z punktu widzenia tematyki niniejszej publikacji szczególnie interesujący jest fakt, iż poziom kapitału społecznego jest zależny od uczestnictwa studentów we wsparciu z PO WER. Program ten był realizowany w uczelniach na terenie całego kraju, zatem jego pozytywne oddziaływanie na rozwój kapitału społecznego mogło wystąpić we wszystkich uczelniach realizujących projekty współfinansowane w ramach PO WER. W przyszłości zdaniem autora warto byłoby się zastanowić nad zaplanowaniem wsparcia Unii Europejskiej w taki sposób, który wpływałby na wyrównanie poziomu kapitału społecznego studentów, obecnie zróżnicowanego ze względu na płeć. Wnioski odnoszące się do zmiennej płeć pełnią w tym kontekście funkcję uzupełniającą prowadzonej analizy. Kluczowym rezultatem badania pozostaje jednak empiryczne potwierdzenie, iż studenci uczestniczący w projektach współfinansowanych z PO WER cechują się wyższym poziomem kapitału społecznego niż ci, którzy nie brali udziału w tego rodzaju wsparciu.

Zakończenie

Jakie znaczenie ma PO WER dla rozwoju kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów rzeszowskich uczelni? Pytanie to stanowiło punkt wyjścia dla analiz prowadzonych w niniejszej monografii, których celem było wpisanie się w rozwijający się nurt refleksji nad niematerialnymi formami kapitału w naukach społecznych. Przedstawione w tym kontekście zagadnienia posłużyły autorowi jako fundament do opracowania założeń badawczych, konstrukcji narzędzi pomiarowych oraz analizy i interpretacji uzyskanych danych empirycznych. Przyczyniły się też do znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie i pozytywnego zweryfikowania głównej hipotezy badawczej, która brzmiała: Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich.

W ramach interpretacji materiału empirycznego dokonano także weryfikacji wszystkich przyjętych szczegółowych hipotez badawczych. Spośród 11 hipotez szczegółowych założonych w ramach niniejszej publikacji 9 zostało zweryfikowanych pozytywnie, natomiast 2 zweryfikowano negatywnie. Szczegółowe odniesienie do wyników weryfikacji hipotez zawarto w części empirycznej pracy, natomiast poniżej przedstawiono syntetyczne ujęcie kluczowych rezultatów badania:

1. U studentów objętych badaniem ocena poziomu kompetencji miękkich lepiej wypada w przypadku respondentów, którzy mieli okazję uczestniczyć we wsparciu dofinansowanym z PO WER. Poziom kompetencji miękkich grup objętych badaniem został zweryfikowany na podstawie utworzonego w tym celu indeksu kompetencji miękkich, w ramach którego ujęto odpowiedzi na pytania 1–14 z kwestionariusza ankiety wykorzystanego w badaniach ilościowych. Dotyczyły one m.in. takich umiejętności, jak: autoprezentacja, komunikacja interpersonalna, zachowywanie się w sposób asertywny, stawianie sobie celów, podejmowanie decyzji czy praca w zespole.
2. Studenci uczestniczący w badaniu, którzy byli uczestnikami wsparcia współfinansowanego z PO WER, lepiej oceniają swój ogólny stan zdrowia. W celu weryfikacji wspomnianego założenia został utworzony indeks zdrowia. Powstał on w oparciu o odpowiedzi uzyskane na pytania 15 i 16, w ramach których zapytano studentów o ogólne poczucie szczęścia oraz ogólnie odczuwany stan zdrowia.

3. Studenci uczestniczący we wsparciu współfinansowanym z programu PO WER są bardziej aktywni w poszukiwaniu różnych form samorozwoju. Weryfikacja tego założenia nastąpiła w oparciu o utworzony indeks aktywności w samorozwoju, który powstał na bazie odpowiedzi na pytania 17–21. W ramach tych pytań poproszono respondentów o określenie ich stosunku do poszukiwania różnych form rozwoju osobowego. Dodatkowo zapytano ich, czy gdyby była taka możliwość, to uczestniczyliby w takich formach wsparcia, jak: szkolenia specjalistyczne, warsztaty realizowane przez potencjalnych pracodawców, wizyty studyjne oraz staże realizowane u potencjalnego pracodawcy.
4. Pierwsza z hipotez, która została zweryfikowana negatywnie, odnosiła się do zależności między poziomem kapitału ludzkiego a płcią respondentów. Wyniki przeprowadzonych analiz empirycznych nie potwierdziły istnienia statystycznie istotnych różnic, co pozwala stwierdzić, że poziom kapitału ludzkiego badanej próby nie był determinowany przez zmienną płeć. Wniosek ten opiera się na utworzonym indeksie kapitału ludzkiego, który z kolei zbudowano w oparciu o następujące indeksy, odpowiadające wskaźnikom kapitału ludzkiego: indeks kompetencji miękkich, indeks zdrowia oraz indeks aktywności w samorozwoju.
5. Studenci, którzy uczestniczyli w projektach współfinansowanych z PO WER, cechują się wyższym poziomem kapitału ludzkiego niż studenci, którzy w nich nie uczestniczyli. W tym przypadku również zastosowano indeks kapitału ludzkiego. Ponadto podobne wnioski płyną z odpowiedzi uzyskanych od kierowników projektów, którzy uczestniczyli w badaniach jakościowych realizowanych z wykorzystaniem techniki wywiadu kwestionariuszowego. W swoich odpowiedziach deklarowali oni, iż rozwój kapitału ludzkiego był zakładany w realizowanych przez nich projektach zarówno na etapie planowania projektu, jak i w trakcie jego realizacji. Dodatkowo zauważyli oni wzrost poziomu kapitału ludzkiego studentów, którzy zakończyli udział we wsparciu, wskazując u nich na rozwój kompetencji miękkich oraz większe zaangażowanie w poszukiwaniu kolejnych możliwości samorozwoju.
6. Poziom zaufania wśród uczestników projektów współfinansowanych z PO WER jest wyższy niż u studentów, którzy nie mieli okazji w nich uczestniczyć. Wniosek ten został sformułowany po dokonaniu analizy statystycznej indeksu zaufania. Indeks ten został utworzony w oparciu o pytania znajdujące się w kwestionariuszu ankiety, w ramach których poproszono respondentów o to, by określili swój ogólny poziom zaufania oraz poziom zaufania do następujących grup społecznych: rodzina, znajomi z uczelni, znajomi spoza uczelni, samorząd studentów, wykładowcy, władze uczelni, administracja.
7. Studenci, którzy uczestniczyli we wsparciu z PO WER, są bardziej zaangażowani w działalność społeczną ustrukturyzowaną, taką jak udział

w kołach naukowych, samorządzie studentów czy członkostwo w organizacjach pozarządowych. Założenie to zostało zweryfikowane w oparciu o utworzony indeks aktywności organizacyjnej. Został on zbudowany na bazie pytań, w których poproszono respondentów o odpowiedź, czy są członkami: koła naukowego, samorządu studentów czy organizacji pozarządowej.

8. Studenci uczestniczący we wsparciu współfinansowanym z PO WER wykazują się również wyższym poziomem partycypacji wyborczej. Wniosek ten został sformułowany w oparciu o analizę statystyczną indeksu partycypacji wyborczej, który został opracowany na bazie pytań dotyczących aktywności wyborczej. W pierwszym z nich zapytano respondentów o udział w wyborach prezydenckich w 2020 r., natomiast w drugim o to, czy planują uczestniczyć w wyborach parlamentarnych w 2023 r.
9. Druga z hipotez, która została zweryfikowana negatywnie, dotyczyła aktywności społecznej studentów. W ramach prowadzonych badań empirycznych wykazano, iż udział studentów we wsparciu współfinansowanym z PO WER nie wpłynął na ich większą aktywność społeczną. Weryfikacja wspomnianego założenia nastąpiła w oparciu o indeks aktywności społecznej.
10. Wśród objętych badaniem mężczyźni posiadają wyższy poziom kapitału społecznego niż kobiety. Wniosek ten opiera się na analizie statystycznej indeksu kapitału społecznego, który utworzono na podstawie indeksów: zaufania, partycypacji wyborczej, aktywności organizacyjnej oraz aktywności społecznej.
11. Studenci uczestniczący we wsparciu współfinansowanym z PO WER cechują się wyższym poziomem kapitału społecznego niż studenci, którzy w nim nie uczestniczyli. Założenie to zostało zweryfikowane w oparciu o analizę statystyczną indeksu kapitału społecznego. Tożsame wnioski płyną z przeglądu odpowiedzi udzielonych przez kierowników projektów współfinansowanych z PO WER w ramach wywiadów realizowanych podczas badania jakościowego. Kierownicy ci deklarują, że w ich opinii nastąpił wzrost kapitału społecznego studentów uczestniczących we wsparciu oferowanym w trakcie realizacji zarządzanych przez nich projektów.

Z dokonanego podsumowania wyników badan empirycznych uzyskanych w niniejszej monografii można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Należy podkreślić, iż udział w projektach współfinansowanych przez PO WER wpłynął na rozwój kapitału ludzkiego i kapitału społecznego studentów uczelni rzeszowskich. W opinii autora środki finansowe, które zostały wydatkowane w ramach tego programu, stanowią podporę działalności szkół wyższych oraz w sposób wymierny wpływają na rozwój kompetencji studentów uczestniczących w tym wsparciu. Dodatkowo wsparcie to ze względu na swój szeroki zakres oddziaływania jawi się jako ważny czynnik

rozwoju kapitału społecznego, co w przyszłości będzie stanowić solidne podstawy rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

2. Uzyskane wyniki świadczą o tym, iż znaczenie omawianego wsparcia dla rozwoju niematerialnych form kapitału studentów jest na tyle istotne, iż z całą pewnością należy je kontynuować. Co za tym idzie, uczelnie w nowej perspektywie finansowej lat 2021–2027 powinny zintensyfikować działania związane z pozyskiwaniem środków Unii Europejskiej służących realizacji projektów.
3. Zdaniem autora zasadne jest kontynuowanie badań studentów uczelni zlokalizowanych w Rzeszowie przy jednoczesnym ich rozszerzeniu o inne ośrodki akademickie. W celu pogłębienia analiz porównawczych warto rozważyć przeprowadzenie analogicznych badań w co najmniej dwóch ośrodkach akademickich, w tym w jednym o zdecydowanie większym potencjale dydaktyczno-badawczym, np. w Krakowie. Z perspektywy analizy dynamiki zjawisk społecznych szczególnie rekomendowane byłoby zastosowanie dłuższej perspektywy czasowej, co umożliwiłoby uchwycenie zmian w poziomie kapitału ludzkiego i społecznego studentów uczestniczących w badaniu.

Podsumowując powyższe, trzeba zaznaczyć, iż zawarte w niniejszej monografii rozważania odnoszą się tylko do niewielkiego wycinka rzeczywistości społecznej, w której funkcjonuje młodzież akademicka. Uczestnictwo studentów w projektach współfinansowanych ze środków PO WER stanowi jeden z wielu możliwych czynników kształtujących niematerialne formy kapitału, takie jak kapitał ludzki i kapitał społeczny. Autor jest też świadomy ograniczeń badawczych związanych z wyborem jedynie części dostępnych w literaturze przedmiotu wskaźników operacjonalizujących te kategorie analityczne. Pomimo tych ograniczeń uzyskane wyniki empiryczne oraz przeprowadzone analizy mogą stanowić istotny wkład w toczącą się debatę nad społecznymi efektami wykorzystania funduszy unijnych, a także inspirować do dalszych badań nad uwarunkowaniami i mechanizmami kształtowania kapitału społecznego i ludzkiego w środowisku akademickim.

Bibliografia

Ackerman B., *The Future of Liberal Revolution*, Yale University Press, New Haven 1992.

Adamczyk M., *Grupa pokoleniowa jako czynnik różnicujący typ wytwarzanego kapitału społecznego w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL" 2014, t. 57, nr 1(225).

Adamczyk M., *Wprowadzenie do teorii kapitału społecznego*, Wyd. KUL, Lublin 2013.

Ariely D., *Schyłek tradycyjnej ekonomii*, „Harvard Business Review Polska" 2010, styczeń.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1994.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Balcerowska P., *Przygotowanie się do przyszłej pracy zawodowej – drogą do kariery* [w:] *Sytuacja młodzieży na rynku pracy*, red. M. Piotrowska-Trybull, Wyd. AON, Warszawa 2014.

Balcerzak-Paradowska B., *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, IPiSS, Warszawa 2004.

Banfield E., *The Moral Basic of a Backward Society*, The Free Press, Glencoe 1958.

Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2016.

Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 2007.

Baron-Wiaterek M., *Kapitał społeczny w rozwiązywaniu lokalnych problemów społecznych*, „Organizacja i Zarządzanie" 2008, nr 44.

Bartkowski J., *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007.

Bartoszek A., *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Wyd. UŚ, Katowice 2003.

Baruch Y., *Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints*, „Human Resource Management Review" 2006, vol. 16, no. 2.

Blaug M., *Metodologia ekonomii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Blaug M., *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*, „Journal of Economic Literature" 1976, vol. 14, no. 3.

Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.

Bourdieu P., *Oekonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* [w:] *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt / Sonderband 2*, red. R. Kreckel, Goettingen 1983.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Broszkiewicz W., *Kapitał kulturowy młodego pokolenia Polski współczesnej. Studium na przykładzie wybranych społeczności Podkarpacia*, Wyd. UR, Rzeszów 2010.

Bździuch S., *Kapitał społeczny a rozwój regionalny*, „Młoda Humanistyka" 2018, nr 3.

Bździuch S., *Kapitał społeczny młodych mieszkańców miasta na przykładzie wybranych wskaźników*, „Nowa Polityka Wschodnia" 2024, nr 2(41).

Ciccone A., de la Fuente A., *Human capital in a global and knowledge-based economy. Final Report* [w:] *European Commission Directorate-General for Employment and Social Affairs*, Brussels 2002.
Cichy K., Malaga K., *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007.
Coleman J., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990.
Coleman J., *Norms as Social Capital* [w:] *Economic Imperialism: The Economic Method Applied Outside the Field of Economics*, red. G. Radnitzky, P Bernholz, New York 1987.
Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology" 1988, vol. 94, suplement.
Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. UJ, Kraków 2009.
Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Czapiński J., *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*, „Zarządzanie Publiczne" 2008, nr 2(4).
Czepil B., Filipowicz M., *Płynąc pod prąd, czyli krytyka kapitału społecznego* [w:] *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, A. Śliz, Wyd. UO, Tychy–Opole 2006.
Czerniachowicz B., Marek S., *Wybrane problemy rozwoju kapitału ludzkiego*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2004.
Czetwertyński S., *Sektor publiczny w Polsce i Unii Europejskiej* [w:] *Zarys ekonomii sektora publicznego*, red. M. Brol, Wyd. UE we Wrocławiu, Wrocław 2010.
Domagała W., *Gospodarowanie kapitałem ludzkim z uwzględnieniem perspektywy płci* [w:] *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wyzwania organizacyjne i prawne*, red. A. Rogozińska-Pawełczyk, Wyd. UŁ, Łódź 2015.
Domański S.R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993.
Durlauf S.N., *On the Empirics of Social Capital*, „The Economic Journal" 2002, vol. 112, no. 483.
Dziewońska E., *Wybrane aspekty kształcenia kompetencji miękkich na przykładzie absolwentów kierunku kosmetologia*, „Horyzonty Wychowania" 2016, t. 15, nr 34.
Fornäs J., *Youth Culture and Modernity* [w:] *Youth Culture in Late Modernity*, red. J. Fornäs, G. Bolin, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1995.
Frączek A., *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość" 2012, nr 9.
Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
Franzen A., Pointner S., *Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen*, „Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie" 2007, Sonderheft 47.
Fukuyama F., *Social Capital and Civil Society*, IMF Working Paper 2000, no. 00/74.
Fukuyama F., *Social Capital, Civil Society and Development*, „Third World Quarterly" 2001, vol. 22, no. 1.
Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1997.
Garlicki J., *Kultura polityczna młodzieży studenckiej*, PWN. Warszawa 1991.
Giegiel A., Wildowicz A., *Human Capital and International Competitiveness of OECD Countries* [w:] *Quality of Labour Resources*, red. D. Kopycińska, Wyd. US, Szczecin 2007.

Gitling M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji* [w:] *Społeczno-prawne wyzwania gospodarki, biznesu i zarządzania*, red. L. Karczewski, H. Kretek, Wyd. PO, Opole 2016.
Glaser B.G., Strauss A.L., *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Transaction PU, New Brunswick–London 2006.
GUS, *Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2020 r. – wyniki wstępne*, https://stat.gov.pl/ (29.01.2023).
GUS, https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2962,pojecie.html (12.08.2020).
GUS, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-studenci-i-absolwenci,20,2.html (9.10.2022).
GUS, *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018*, 2019, www.stat.gov.pl (12.12.2020).
GUS, *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, 2010, www.Stat.gov.pl (12.12.2020).
GUS, *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1350,pojecie.html (15.09.2021).
GUS, *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, Warszawa–Gdańsk 2020, www.stat.gov.pl (12.12.2020).
Glytsos N., *The European Social Fund: Migrants and Minorities*, European Union, Brussels 2010.
Goudard M., Lubrano M., *Human Capital, Social Capital and Scientific Research in Europe: An Application of Linear Hierarchical Models*, „The Manchester School" 2013, vol. 81, no. 6.
Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
Grootaert Ch., Bastelaer T., *Understanding and Measuring Social Capital: A Synthesis of Findings and Recommendations from the Social Capital Initiative*, „Social Capital Initiative Working Paper" The World Bank 2001, no. 24.
Growiec K., *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Academica, Warszawa 2011.
Guiso L., *The Role Of Social Capital In Financial Development*, „American Economic Review" 2000, no. 94(3).
Hajduk B., *Socjalizacja studenta w małym ośrodku akademickim*, Wyd. PZ, Zielona Góra 2000.
Hanifan L.J., *The Rural School Community Center*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science" 1916, vol. 67, no. 1.
Henne K., *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, „Psychologia Jakości Życia" 2003, t. 2, nr 1.
Herbst M., *Wprowadzenie* [w:] *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. Herbst, Scholar, Warszawa 2007.
Hildebrandt-Wypych D., *Pokolenie młodzieży. Próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2.
Inglehart R., *The Silent Revolutions: Changing Values and Political Styles*, Princeton University Press, Princeton 1977.
Jakimiuk D., *Aktywność młodzieży akademickiej w procesie przygotowania do kariery* [w:] *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, Wyd. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, red. D. Kukla, Częstochowa 2017.
Jędrych E., *Kapitał społeczny. Ukryty potencjał organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2021.
Jędrych E., Berniak-Woźny J., *Kształtowanie kapitału społecznego organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Juchnowicz M., *Istota i struktura kapitału ludzkiego* [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, red. M. Juchnowicz, PWE, Warszawa 2014.
Jurek M., Rybacki M., *Model homo oeconomicus i jego dostosowanie do współczesnych uwarunkowań*, „Studia Ekonomiczne" 2014, t. 180, cz. 1.
Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wyd. UAM w Poznaniu, Poznań 2017.
Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wyd. WSPiZ im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2006.
Kern K., *Sozialkapital. Netzwerke und Demokratie* [w:] *Zivilgesellschaft und Sozialkapital*, Wiesbaden 2004.
Klimkowska K., *Funkcjonowanie społeczne młodzieży akademickiej*, Wyd. UMCS, Lublin, 2010.
Klimowicz M., Bokajło W., *Kapitał społeczny – interpretacje, impresje, operacjonalizacja*, CeDeWu, Warszawa 2010.
Koseła K., *Młodzież* [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. A. Kojder, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
Kotarski H., *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, Wyd. UR, Rzeszów 2013.
Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickie. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2003.
Kuchmacz B., *Kapitał społeczny jako czynnik rozwoju lokalnego*, CeDeWu, Warszawa 2016.
Kukla D., *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspirację i wyzwania*, Wyd. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2017.
Kwiatkowski M., *Kapitał społeczny* [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
Lewicki J., *Nowy algorytm podziału dotacji podstawowej dla uczelni akademickich. Pierwsze skutki zmian i wstępne wnioski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2018, nr 2(52).
Lis A., Szerenos A., *Koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu w badaniach klastrów przemysłowych*, „Studia Regionalne i Lokalne" 2009, nr 2(36).
Łopciuk-Gonczaryk B., *Mierzenie kapitału społecznego*, „Gospodarka Narodowa" 2012, nr 1–2.
Loury G.C., *The Economics of Discrimination: Getting to the Core of the Problem*, „Harvard Journal of African-American Public Policy" 1992, no. 1.
Lucas R., *On the Mechanics of Economic Development*, „Journal of Monetary Economics" 1988, no. 22.
Łukasiewicz G., *Kapitał ludzki organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
MacGillivray A., Walker P., *Local Social Capital: Making it Work on the Ground* [w:] *Social Capital: Critical Perspectives*, red. S. Baron, J. Field, T. Schuller, Oxford University Press, Oxford 2000.
Mach B., Wesołowski W., *Ruchliwość a teoria struktury społecznej*, PWN, Warszawa 1982.
Mach Z., Styczyńska N., *Kwestia uchodźców w kontekście wyzwań dla Unii Europejskiej*, „Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny" 2016, vol. XLII, issue 4.
Makowska M., Boguszewski R., *Analiza danych zastanych – Zagadnienia wstępne* [w:] *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Scholar, Warszawa 2013.
Markowska M., *Kapitał ludzki a poziom rozwoju regionów UE – ujęcie dynamiczne* [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce opartej na wiedzy*, red. E. Skrzypek, A. Sokół, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009.

Markowski D., *Struktura społeczna a socjologia*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1989.
Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1976.
Michalczyk T., Musioł S., *Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej* [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M.S. Szczepański, K. Bierwiaczonek, T. Nawrocki, Wyd. UŚ, Katowice 2008.
Mielniczuk E., Łaguna M., Januszewski A., Artymiak M., *Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2016, t. 1, nr 2(109).
Mikuła B., *Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna – próba systematyzacji pojęć*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2000, nr 3.
Miłaszewicz D., *Pomostowy kapitał społeczny polskich i hiszpańskich studentów*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2015, nr 236.
Miś W., *Kapitał ludzki w gospodarce rynkowej. Podstawy koncepcji kapitału ludzkiego w historii myśli ekonomicznej*, Wyd. WSZiP im. Heleny Chodorkowskiej w Warszawie, Warszawa 2007.
Moroń D., *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wyd. UWr, Wrocław 2009.
Moroń D., *Kapitał społeczny – próba definicji* [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. D. Moroń, Wyd. UWr, Wrocław 2009.
Moroń D., *Specyfika zarządzania kapitałem ludzkim i społecznym w trzecim sektorze* [w:] *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie*, red. D. Moroń, Wyd. UWr, Wrocław 2012.
Myrdal G., *Drogi wyjścia z zacofania*, PIW, Warszawa 1974.
Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, http://www.stat.gov.pl/ (5.10.2022).
Niewiedział D., *Formalne i treściowe aspekty pojęcia aktywności ludzi starszych*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2008, t. 13, nr 2.
Niezabitowski M., *Integracja pokoleń w perspektywie socjologicznej* [w:] *Młodość i starość, integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Zapol, Szczecin 2010.
Niezgoda M., *Młodzież jako przedmiot zainteresowania socjologii*, „Rocznik Lubuski" 2014, t. 40, cz. 2a.
Niezgoda M., *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, „Jagiellońskie Studia Socjologiczne" 2014, nr 1.
Nowak A., Praszkier R., *Zmiany społeczne powstałe pod wpływem działalności przedsiębiorstw społecznych*, „Trzeci Sektor" 2005, nr 2.
Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Ogłoszenie konkursowe – Zintegrowane Programy Uczelni, https://archiwum.ncbr.gov.pl/ (11.10.2022).
Ogrodzka-Mazór E., *Preferencje aksjologiczne dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. Od wartości materialnych do postmaterialnych*, „Edukacja Międzykulturowa" 2016, nr 5.
Omyła-Rudzka M., *Zaufanie społeczne*, CBOS 2022, nr 37.
Państwowa Komisja Wyborcza, https://prezydent20200628.pkw.gov.pl/ (3.02.2023).
Pawar M., *"Social" "capital"?*, „The Social Science Journal" 2006, vol. 43.
Pawliczuk W., *Definicje terminu „młodzież" – przegląd koncepcji*, „Postępy Nauk Medycznych" 2006, nr 6.
Pawłowska E., *Organizacje pozarządowe a kapitał społeczny*, „Organizacja i Zarządzanie" 2015, nr 77.
Pawłowska M., *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys (14.09.2021).

Piechnik-Borusowska J., *Życie rodzinne i małżeńskie studentów Opola*, Wyd. UO, Opole 1998.
Pienias M., *Przemiany tożsamości programowej sojuszu lewicy demokratycznej w latach 1997–2015 w kontekście poparcia społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uczelni Łazarskiego, Warszawa 2016.
Piotrowska-Piątek A., *Aktywność szkół wyższych w Polsce na rzecz rozwoju społeczności lokalnych – dyskusja wokół pojęcia trzeciej misji uczelni*, „Optimum. Studia ekonomiczne" 2015, nr 6(78).
Politaj A., *Organizacje non-profit* [w:] *Zarys ekonomii sektora społecznego*, red. M. Brol, Wyd. UE we Wrocławiu, Wrocław 2010.
Popiel I., *Aspekty pojęciowe kapitału ludzkiego i jego znaczenie*, „Studia Prawno-Ekonomiczne" 2015, t. XCV.
Portes A., *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, „Annual Review of Sociology" 1998, vol. 24.
Putnam R., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.
Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków 1995.
Putnam R., *Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America*, „Political Science and Politics" 1995, vol. 28, no. 4.
Raszkowski A., *Znaczenie organizacji pozarządowych w procesie kształtowania kreatywnego kapitału ludzkiego w małych miastach na przykładzie Szklarskiej Poręby*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2016, nr 279.
Roos J., Roos G., Dragonetti N.C., Edvinsson L., *Intellectual Capital – Navigating the New Business Landscape*, Macmillan Press, London 1997.
Samuelson P.A., Nordhaus W.D., *Ekonomia*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Schultz T.W., *Investment in Human Capital*, The Free Press, New York 1976.
Schumpeter J., *Teoria wzrostu gospodarczego*, PWE, Warszawa 1960.
Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL), https://publicystyka.ngo.pl/ (30.09.2022).
Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich, https://www.pfron.org.pl/ (30.09.2022).
Sierocińska K., *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, „Studia Ekonomiczne" 2011, nr 1(LXVIII).
Siwiński W., *Study in Poland" to już 15 lat!*, http://perspektywy.pl/ (15.09.2021).
Skarżyńska K., Henne K., *Studenci jako obywatele: kapitał ludzki i społeczny jako źródła akceptacji porządku politycznego i ekonomicznego oraz aktywności społeczne*, „Psychologia Społeczna" 2012, t. 7, nr 2(21).
Skuza B., *Zarządzanie kapitałem intelektualnym na przykładzie Grupy Skandia* [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. B. Wawrzyniak, Wyd. WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003.
Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa 1954.
Smółka P., *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*, Sensus, Gliwice 2007.
Souza Briggs X. de, *Doing Democracy Up-Close: Culture, Power, and Communication in Community Building*, „Journal of Planning Education and Research" 1998, no. 18.
Strona internetowa Komisji Europejskiej, https://ec.europa.eu/ (6.10.2022).
Strona internetowa Politechniki Rzeszowskiej, https://w.prz.edu.pl/ (10.05.2023).
Strona internetowa Uniwersytetu Rzeszowskiego, https://www.ur.edu.pl/pl/ (10.05.2023).

Strona internetowa Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, https://wsiz.edu.pl/ (10.05.2023).
Strona internetowa Wyższej Szkoły Prawa i Administracji – Rzeszowskiej Szkoły Wyższej, https://wspia.eu/pl/ (10.05.2023).
Studenci zagraniczni w Polsce, https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nawa-zagraniczni--studenci-na-polskich-uczelniach (14.09.2021).
Suchacka M., *O przemianach kapitału ludzkiego i szansach na klasę kreatywną na przykładzie regionu przemysłowego*, „Studia Regionalne i Lokalne" 2012, nr 3(49).
Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, ODDK Gdańsk, Gdańsk 2003.
Szacki J., *Wstęp* [w:] *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesne*j, wybór J. Szacki, Znak, Kraków 1997.
Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
Szafraniec K., *„Porzucona generacja": młodzież polska wobec wyzwań „społeczeństwa ryzyka"* [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2005.
Szafraniec K., *Wprowadzenie* [w:] K. Szafraniec, *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z pracy Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS*, t. II, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 (wersja 28), https://www.power.gov.pl/Strony/wiadomosci/28wersja-SZOOP-PO-WER (15.09.2021).
Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, http://www.kapitalludzki.gov.pl/ (5.10.2022).
Szkwarek W., *Młodzi bezrobotni. Koronawirus zagonił do urzędów pracy*, https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlodzi-bezrobotni-Koronawirus-zagonil-do-urzedow-pracy-8128084.html (15.09.2021).
Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Znak, Kraków 2016.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 2005.
Tenbruck F.H., *Perspektiven der Kultursoziologie. Gesammelte Aufsätze*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 1996.
The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future, red. G.-M. Lange, Q. Wodon, K. Carey, The World Bank, Washington 2018.
Theiss M., Krewni*, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Tomé E., *The European Social Fund: a very specific case instrument of HRD policy*, „European Journal of Training and Development" 2013, vol. 37, no. 4.
Tracz-Krupa K.*, Efektywność a skuteczność wykorzystania środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w perspektywie 2007–2013 w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2015, nr 386.
Tracz-Krupa K., *Europejski Fundusz Społeczny jako narzędzie rozwoju zasobów ludzkich*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2014, nr 349.
Trigilia C., *Social Capital and Local Development*, „European Journal of Social Theory" 2001, no. 4(4).
Trutkowski C., Mendes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Scholar, Warszawa 2005.
Turska E., *Kapitał kariery ludzi młodych. Uwarunkowania i konsekwencje*, Wyd. UŚ, Katowice 2014.

Verschraegen G., Vanhercke B., Verpoorten R., *The European Social Fund and domestic activation policies: Europeanization mechanisms*, „Journal of European Social Policy" 2011, no. 21(1).
Waldinger R., *The 'other side' of embeddedness: A case-study of the interplay of economy and ethnicity*, „Ethnic and Racial Studies" 1995, no. 18(3).
Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* [w:] M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Książki i Wiedza, Warszawa 1995.
Wieczorek-Szymańska A., *Koncepcja kapitału ludzkiego w teorii ekonomii – przegląd wybranych podejść*, „Studia i Prace WNEiZ US" 2010, nr 17.
Winter I., *Towards a Theorised Understanding of Family Life and Social Capital*, „Working Paper Australian Institute of Family Studies" 2000, no. 21.
Wnuk-Lipiński E., *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
Wyniki głosownia w Szwecji, https://www.val.se/valresultat/riksdag-region-och-kommun/2018/valresultat.html (3.02.2023).
Zandecki A., *Struktura społeczna w świadomości młodzieży akademickiej*, Wyd. UAM w Poznaniu, Poznań 1989.
Zarębski M., *Rola Europejskiego Funduszu Społecznego w rozwoju zasobów ludzkich*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Ekonomia" 2010, t. 41, z. 397.
Żerkowska-Balas M., Zaremba M., *Partycypacja nowych wyborców*, https://www.batory.org.pl/ (2.03.2023).
Zielińska M., *Młodzież akademicka jako przedmiot badań socjologicznych* [w:] *Młodzież w czasach nieufności*, red. M. Zielińska, D. Szaban, Fundacja Obserwatorium Społeczne Inter Alia, Zielona Góra 2016.
Zielińska M., *W poszukiwaniu „nowej" teorii młodzieży. Uwagi wstępne*, „Rocznik Lubuski" 2014, t. 40, cz. 2a.
Ziółkowski M., *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne" 2012, nr 22.

Spis tabel, wykresów i rysunków

Spis tabel

Tabela 1. Wybrane definicje kapitału ludzkiego 36
Tabela 2. Współpraca trójsektorowa – zasoby kapitału społecznego 49
Tabela 3. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w roku akademickim 2009/2010 78
Tabela 4. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w roku akademickim 2019/2020 79
Tabela 5. Uczelnie polskie kształcące najwięcej studentów zagranicznych 80
Tabela 6. Problemy i hipotezy badawcze, zmienne i wskaźniki 86
Tabela 7. Wartość projektów PO WER realizowanych na uczelniach wyższych w Rzeszowie 93
Tabela 8. Wyniki badania CBOS dotyczącego uogólnionego zaufania w wybranych latach 142
Tabela 9. Determinanty inicjujące aktywność studencką w kontekście uczestnictwa we wsparciu z PO WER 152
Tabela 10. Poziomy zaangażowania w kontekście remontu ulicy 163
Tabela 11. Poziom zaangażowania w kontekście liczby aktywności społecznych 163

Spis wykresów

Wykres 1. Kraje pochodzenia studentów zagranicznych studiujących w Polsce 81
Wykres 2. Procentowy rozkład wartości pozyskanych środków w ramach PO WER 94
Wykres 3. Podział respondentów ze względu na płeć 96
Wykres 4. Liczba studentów uczestniczących w badaniu z poszczególnych uczelni 96
Wykres 5. Studenci objęci badaniem uczestniczący i nieuczestniczący we wsparciu z PO WER 97
Wykres 6. Podział studentów objętych badaniem ze względu na poziom kształcenia 98
Wykres 7. Umiejętność samomotywacji studentów do podejmowania działań 99
Wykres 8. Ocena własnych umiejętności budowania i utrzymywania więzi emocjonalnych 100
Wykres 9. Ocena własnych umiejętności autoprezentacji i kształtowania własnego wizerunku 102
Wykres 10. Ocena własnych umiejętności z zakresu komunikacji niewerbalnej 103
Wykres 11. Ocena własnych umiejętności z zakresu komunikacji werbalnej 104
Wykres 12. Ocena własnych umiejętności zachowywania się w sposób asertywny 106
Wykres 13. Ocena własnych umiejętności radzenia sobie z emocjami 107
Wykres 14. Ocena własnych umiejętności postępowania w sytuacjach konfliktowych i ich rozwiązywania 108
Wykres 15. Ocena własnych umiejętności stawiania sobie celów i ich osiągania 109
Wykres 16. Ocena własnych umiejętności planowania 111

Wykres 17. Ocena własnych umiejętności podejmowania decyzji 112
Wykres 18. Ocena własnych umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami 113
Wykres 19. Ocena własnych umiejętności adaptowania się do nowego otoczenia/nowych sytuacji 114
Wykres 20. Ocena własnych umiejętności pracy w zespole 116
Wykres 21. Indeks kompetencji miękkich (histogram) 118
Wykres 22. Indeks zdrowia (histogram) 120
Wykres 23. Indeks aktywności w samorozwoju (histogram) 122
Wykres 24. Indeks kapitału ludzkiego (histogram) 138
Wykres 25. Indeks zaufania. 144
Wykres 26. Podział respondentów ze względu na świadomość występowania na ich uczelni kół naukowych 146
Wykres 27. Podział respondentów ze względu na członkostwo w kole naukowym 147
Wykres 28. Zaangażowanie respondentów w działalność koła naukowego. 148
Wykres 29. Podział respondentów ze względu na świadomość prowadzenia w ich uczelni działalności przez samorząd studentów. 149
Wykres 30. Uczestnictwo respondentów w wyborach do samorządu studentów 150
Wykres 31. Podział respondentów ze względu na członkostwo w samorządzie studentów . . . 150
Wykres 32. Poziom zaangażowania respondentów w działalność samorządu studentów. . . . 151
Wykres 33. Podział respondentów ze względu na świadomość istnienia organizacji pozarządowych 154
Wykres 34. Deklaracja respondentów dotycząca członkostwa w organizacjach pozarządowych 155
Wykres 35. Poziom zaangażowania respondentów w działalność organizacji pozarządowych 156
Wykres 36. Indeks aktywności organizacyjnej 157
Wykres 37. Indeks partycypacji wyborczej 161
Wykres 38. Indeks aktywności społecznej 164
Wykres 39. Indeks kapitału społecznego. 174

Spis rysunków

Rysunek 1. Struktura kapitału ludzkiego w wymiarze jednostkowym 37
Rysunek 2. Mapa korzyści w ramach współpracy trójsektorowej 48