

**Sabina Ratajczak**

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

## **OD PRZETRWANIA DO BUDOWANIA KOMPETENCJI STUDENTÓW. ANALIZA ZMIAN W WYBRANEJ SZKOLE NIEPUBLICZNEJ**

### **1. Wstęp**

W ostatnich latach szczególnie często wspomina się o znaczeniu wiedzy i edukacji we współczesnym społeczeństwie; mówi się o społeczeństwie wiedzy, kapitale intelektualnym [Uczelnia... 2005; Mosakowski 2002; Pawłowski 2004]. Z drugiej jednak strony podkreśla się niedostosowanie systemu edukacji do wymogów świata gospodarki – kulejący system edukacji nie nadąża za rozwojem przedsiębiorstw i rosnącą konkurencją. Polskie szkolnictwo wydaje się być świadome wyzwań tworzenia społeczeństwa wiedzy i roli środowiska akademickiego w tym procesie, dążenia do porównywalności jakości kształcenia z zachodnimi wzorcami oraz konieczności dostosowania form i programów edukacji ekonomicznej do potrzeb gospodarki [Uczelnia... 2005, s. 7].

Problem, czy szkoła ma tylko nauczać, czy także wychowywać – powraca i staje się szczególnie ważny teraz, gdy studiowanie stało się powszechne, a kandydatów egzaminuje się jedynie w nielicznych uczelniach. Uczelnie wyższe, które mogą być przez maturzystów traktowane jedynie jako miejsce przeczekania, ucieczki przed bezrobociem i brakiem pomysłu na życie, stają przed ogromnym wyzwaniem zmiany takiej postawy.

Dzisiejszy absolwent uczelni wyższej, podejmując pracę, staje się pracownikiem wiedzy, specjalistą, od którego świat wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także dużej dozy kreatywności, intelektualnej przedsiębiorczości oraz umiejętności pracy w zespole [Olszewski 2003, s. 34-36]. Praktycy wskazują [Pawłowski 2004, s. 178], iż głównym celem uczelni wyższej jest przygotowanie studenta do życia i pracy w otaczającym świecie i do sprostania wyzwaniom szybko zmieniającej się rzeczywistości. Młodzi ludzie, którzy rozpoczynają studia, traktują je jako pewną inwestycję, która przyniesie im w przyszłości wymierne korzyści, a więc zapewni lepsze perspektywy zawodowe. Dlatego też szkoła wyższa, aby przetrwać i zaspokajać potrzeby jej studentów, nie może ograniczać się jedynie do

przekazywania wiedzy, ale musi jednocześnie kształtować kompetencje, które są istotne z punktu widzenia pracodawców i ich wymagań. Aby dostosować się do nowych wymogów, młodzi ludzie muszą przyjmować postawy aktywne, twórcze, przedsiębiorcze, samodzielne. Dlatego też uczelnia wyższa powinna przygotować absolwentów do odnalezienia się w świecie nowych wymogów i oczekiwań, poznania swych słabych i mocnych stron, aktywności, przedsiębiorczości, radzenia sobie z stresem [Skłodowski 2002, s. 1-3].

Wszystkie przytoczone powyżej spostrzeżenia wydają się prowadzić do wniosku, że powszechny dostęp do edukacji może spowodować obniżenie poziomu kształcenia, może też dla wielu uczelni wyższych być wyzwaniem, okazją do wprowadzenia zmian w podejściu do metod pracy, zmian w modelu kształcenia.

Powstaje zasadnicze pytanie: czy w polskich uczelniach wyższych funkcjonuje model kształtowania kompetencji studenta? Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania istotnych wyzwań stojących przed współczesną edukacją uniwersytecką. Osiągnięciu postawionego celu będzie służyć analiza literatury przedmiotu i analiza przypadku jednej z wyższych uczelni. Przedmiotem analiz będą formułowane w literaturze polskiej wytyczne na temat postulowanych zmian w sposobie kształcenia studentów oraz zmiany zachodzące w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Główną tezę artykułu jest stwierdzenie, że zasadniczym celem nauczania na poziomie akademickim, ze względu na konieczność przygotowania studenta do pełnienia funkcji pracownika, powinno być kształtowanie kompetencji.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na kilka istotnych kwestii, które stanowią wyzwanie dla współczesnej edukacji uniwersyteckiej. Na potrzeby niniejszego artykułu wyróżniono poniżej trzy rodzaje postulowanych zmian.

## **2. Wyzwania dla relacji student – uczelnia**

Uczelnie przyszłości powinny, z jednej strony, stwarzać warunki do samorealizacji i samokształcenia się studentów, z drugiej – pamiętać o realizacji zaplanowanego programu studiów na odpowiednim poziomie. O sukcesie uczelni zdecydować nie tylko jakość programu nauczania, ale także zadowolenie studentów.

Za kształtowanie postaw, utrwalanie norm i zasad odpowiedzialna jest cała uczelnia, rozumiana nie tylko jako społeczność nauczycieli akademickich, ale także jako instytucja. W koncepcji „Szkoły dla życia” K.K. Aegidius w punktach dotyczących relacji między nauczycielem a uczniem oraz uczenia się i nauczania zwraca uwagę na niezwykle ważne aspekty procesu dydaktycznego. Uczeń i nauczyciel, jako dorośli, powinni być zaangażowani w takim samym stopniu – proporcjonalnie – w dążenie do osiągnięcia wspólnego celu. W naturalny sposób, nauczyciel ze względu na swoją wiedzę i doświadczenie, ma większe predyspozycje do stania się przywódcą świadomie kierującym procesem edukacyjnym. Przyjęcie takiego partnerstwa zmusza jednocześnie do rozumienia sytuacji uczenia się i nauczania jako wspólnej pracy i wysiłku skierowanego na osiąganie tych samych celów. Takie podejście wymaga od nauczyciela zaakceptowania dialogu opartego na wy-

mianie poglądów i myśli jako fundamentu procesu dydaktycznego. Włączenie – tam, gdzie to możliwe – dorosłego ucznia w proces edukacyjny, ma umożliwić dialog co do istotnych kwestii, np. planowania i organizacji procesu uczenia się i nauczania, metod zbierania materiałów i źródeł wiedzy [Uniwersytet Ludowy..., s. 341-342.] W procesie edukacyjnym, którego finałem ma być „człowiek wiedzy”, istotna rola musi przypaść nauczycielowi–mentorowi. Nauczyciel–mentor to nowa postać edukatora, który rezygnuje z roli jedyne go nosiciela prawdy i skarbnicy wiedzy, wcielając się w postać powiernika i doradcy ucznia [Gutek 2003, s. 77-78]. Rola ta nabiera szczególnego znaczenia z uwagi na gwałtowny rozwój elektronicznych środków przekazu, które umożliwiają kształcenie na odległość. Nauczyciel–mentor ma bowiem do dyspozycji możliwość nie tylko bezpośredniego kontaktu z uczniem, lecz również utrzymywania tego kontaktu drogą elektroniczną przez Internet. Wzrasta tym samym szansa bardziej regularnej i systematycznej więzi nauczyciela z uczniem [Semków 2005, s. 39]. Postaw umożliwiających życie we współczesnym świecie nie da się nauczyć podczas wykładu, nie wystarczy także dobry przykład. Konieczna jest komplementarność wielu czynników. K. Pawłowski zalicza do nich wszechstronność życia studenckiego, przenikanie się świata profesorów i studentów, jasną strukturę organizacyjną i określenie czytelnych dla każdego studenta zasad komunikowania się ze szkołą, indywidualizację relacji student – szkoła, stworzenie warunków pozwalających wszystkim studentom na wzmocnienie ich indywidualnych uzdolnień [Pawłowski 2004, s. 179-181].

Do głównych grzechów wielu polskich uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych można zaliczyć ograniczanie przez wykładowców akademickich czasu poświęcanego studentom, biurokratyzację administracji uczelnianej, traktowanie studenta w kategoriach petenta – klienta, a nie pełnoprawnego członka społeczności akademickiej. Indywidualizacja relacji pomiędzy światem studenckim a światem instytucji uczelni pozwoli wcześniej rozpoznać i wyłowić osoby najbardziej zdolne, kreatywne, a następnie wzmocnić i rozwinąć ich potencjał. Personalizacja relacji student – uczelnia powinna przyjąć wymiar indywidualnego *tutoringu*.

### 3. Wyzwania dla form nauczania

Tradycyjną metodą nauczania na poziomie akademickim jest wykład. Charakteryzuje się on jednostronną komunikacją, przebiegającą od wykładowcy do słuchaczy, którzy są najczęściej biernymi odbiorcami komunikatów nauczyciela [Łaguna 2004, s. 31]. Badania wskazują, że wykład prowadzony w tradycyjny sposób jest bardzo mało efektywną metodą przekazywania wiedzy i nie ma wpływu na rozwój umiejętności oraz specyficznych postaw studentów (por. [Silberman, Auerbach 2004]). Studenci uczelni wyższych, czyli osoby dorosłe, dobrze reagują na nauczanie mające charakter aktywny, opierające się na przykładach wziętych z życia oraz odnoszących się do problemów znanych z codzienności. Z badań przeprowadzonych w Akademii Ekonomicznej w Katowicach wynika, iż preferowaną przez studentów formą prowadzenia zajęć jest praca w grupach (ponad 30% głosów), następnie case study (25%) oraz wykład (22%), na którym prowadzący nie powiela treści książek dostępnych dla

studentów. Najmniej efektywne metody przekazywania wiedzy w opinii studentów to pisanie referatów i raportów [Polok, Wachstiel 2005, s. 187].

Należałoby zatem zastanowić się nad możliwościami usprawnienia wykładu lub wprowadzić wobec niego alternatywne metody nauczania, ułatwiające budowanie kompetencji i kształtowanie postaw. Temu celowi mają służyć metody aktywizujące, które w sposób zintegrowany oddziałują na sferę poznawczą, behawioralną oraz motywacyjną [Silberman, Auerbach 2004]. W podejściu aktywizującym w centrum uwagi znajduje się nie program, lecz sam uczący się i jego proces zdobywania wiedzy. Do metod aktywizujących zalicza się m.in.: odgrywanie ról, dyskusję grupową, gry i symulacje, studium przypadku [Łaguna 2004, s. 148-179]. Metoda case'owa, coraz bardziej popularna wśród nauczycieli akademickich, polega przede wszystkim na analizowaniu i omawianiu prawdziwych sytuacji. Jej rodowód wywodzi się z Harvard Business School, gdzie powstała jako metoda nauczania. Analizowanie case'ów rozwija umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia, uczy widzieć problemy w ich złożonym kontekście, myśleć kategoriami ciągów konsekwencji podjętych decyzji i rozpatrywać problemy wielostronnie. Ważną częścią case'u jest sama dyskusja, która pozwala studentom uświadomić sobie, że nie ma „jedynie słusznych” rozwiązań, które można stosować w każdej sytuacji, nie ma też sytuacji całkowicie „specyficznych”, do których nie stosują się w żadnej mierze doświadczenia i uznane teorie [Wereda 2005, s. 216]. Inną metodą przydatną w kształtowaniu kompetencji studentów uczelni wyższych jest projekt. W klasyfikacji metod projekt mieści się w grupie metod poszukujących (lub inaczej w grupie metod problemowych, lub jeszcze inaczej – w grupie metod aktywizujących albo metod pomocniczych) (por. [Kupisiewicz 2000; Nalaskowski 1997, s. 66; Okoń 2003]). Metoda projektu polega na rozwiązaniu przez studenta rzeczywistego problemu lub stworzeniu nowej koncepcji. Opisane założenia można realizować poprzez włączenie studentów do prowadzonych prac badawczych lub też poprzez symulację pracy projektowej, służącej wyłącznie dydaktyce. Do zalet projektu zalicza się: integrację uczestników, naukę rozwiązywania konfliktów i współpracy, uświadomienie sobie odpowiedzialności za siebie i innych, lepszy kontakt między nauczycielem a uczniem, naukę poprzez doświadczenie, możliwość wdrażania przez studentów własnych pomysłów [Lubina 2005, s. 228].

#### **4. Wyzwania dla treści nauczania**

Duża część studentów kończących studia wchodzi na rynek pracy z ubogim doświadczeniem praktycznym. Z badań przeprowadzonych w ostatnich latach wynika, że wielu pracodawców, zatrudniając absolwentów, poszukuje przede wszystkim osób z określonymi kompetencjami, takimi jak: kreatywność, zdolność rozwiązywania problemów, zdolność radzenia sobie w sytuacjach stresowych, umiejętność logicznego, analitycznego myślenia, współpracy w zespole, komunikatywność, umiejętność uczenia się [Maciół 2003, s. 257- 259; Szczepańska-Woszczyna 2003, s. 280-282]. Międzynarodowe koncerny chętnie zatrudniające absolwentów poszukują głównie osób z odpowiednimi cechami charakteru, motywacją. Trafiają

więc do nich osoby z dużym potencjałem rozwojowym, wyższą inteligencją emocjonalną niż technicznymi umiejętnościami. Małe firmy wciąż poszukują raczej pracowników z konkretną wiedzą, gotową do wykorzystania od zaraz. Zmieniły się też procedury rekrutacyjne. Coraz częściej, zamiast o dostarczenie tradycyjnych CV i listów motywacyjnych, kandydaci do pracy proszeni są o wypełnianie formularzy aplikacyjnych, w których oprócz informacji na temat wykształcenia i doświadczenia powinni umieścić krótkie opisy sposobów rozwiązywania konkretnych sytuacji trudnych bądź dowody kreatywności. Coraz większą popularność zyskuje *assessment centre*, wszelkiego rodzaju symulacje oraz poszerzanie tradycyjnej rozmowy kwalifikacyjnej o elementy badające właśnie kompetencje interpersonalne.

Kształcenie akademickie powinno, z jednej strony, spełniać oczekiwania studentów, z drugiej zaś strony – odpowiadać na zapotrzebowania rynku pracy. Dyplom konkretnej uczelni nie jest gwarantem zdobycia pracy. Świat się zmienia, przyszłe kariery nie zawsze wpasują się w ramy obecnych kierunków studiów i wąskich specjalności. Istotna jest jakość zdobytej wiedzy oraz kompetencje społeczne. Przez kompetencje społeczne rozumiemy złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych [Matczak 2001, s. 10]. Ocenia się, że prawie 70% kompetencji związanych z ponadprzeciętnym wykonywaniem pracy to umiejętności emocjonalno-społeczne, takie jak komunikatywność, empatia, umiejętności współpracy zespołowej, negocjacji. Wysokie umiejętności społeczne są związane ze wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych, a także zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej, skuteczności w pracy i osiągnięcia sukcesu w niej [Spitzberg, Cupach 2002, s. 564-611].

Zasadne wydaje się zatem sformułowanie wskazówki, iż istnieje konieczność wzbogacenia programu nauczania akademickiego o zajęcia kształtujące opisane kompetencje. Cel ten można osiągnąć poprzez treningi komunikacji interpersonalnej, treningi twórczości, asertywności, warsztaty pracy grupowej, negocjacji. W tradycyjnym modelu nauczania nacisk jest kładziony przede wszystkim na rozwój intelektualny, którego efektem jest opanowanie coraz większej ilości informacji. Kompetencje interpersonalne, cechy osobowościowe rozwijają się przypadkiem, przy okazji zdobywania wiedzy, a nie w sposób planowany przez uczelnię. Ważne jest nie tylko popularyzowanie w środowisku nauczycieli akademickich aktywnych metod nauczania (np. projektu), które pozwalają „przy okazji” studentom doskonalić umiejętności pracy w grupie, ale jednocześnie wzbogacanie programów nauczania o zajęcia, które koncentrują się na przekazaniu wiedzy dotyczącej specyfiki pracy zespołowej, ról grupowych, zasad budowania zespołu.

Wyzwania stojące przed uczelnią przyszłości to wyzwania dla treści, form nauczania i relacji student – uczelnia. Służyć temu mogłoby wzbogacenie procesu edukacyjnego w elementy kształtujące w studentach osobistą odpowiedzialność za samorozwój i samokształcenie, innowacyjność, kreatywność, podmiotową autonomię, dystans [Błachnio 2002, s. 33-40]. W systemie kształcenia i samokształcenia ważne miejsce zajmuje proces nabywania wiedzy o świecie i o sobie samym. Wiedza ta pobudza myślenie, ułatwia rozwiązywanie napotykanых problemów. Człowiek, który dba o wielostronny rozwój własnej osobowości, dąży do zdoby-

wania wiadomości o otaczającej rzeczywistości i o samym sobie, kształtuje niezbędne umiejętności i sprawności, system wartości i przekonań, rozwija zdolności poznawcze oraz swoje zamiłowania i zainteresowania, aktywnie uczestniczy w dorobku kultury, przygotowuje się do wykonywania zawodu bądź ustawicznie dba o podnoszenie kwalifikacji zawodowych [Wróblewska 2005, s. 385].

Istnieje powszechna opinia o potrzebie zmian systemu kształcenia. Zgodność poglądów w tej sprawie kończy się jednak na uznaniu potrzeby zmian. Analiza zebranej literatury pozwala z całą pewnością stwierdzić, że problem postawiony w niniejszym artykule jest zasadny. Brakuje jednak jednoznacznych przykładów uczelni wyższych, które wprowadziłyby zmiany w sposób zorganizowany, planowany i długofalowy, obejmujące treści, formy nauczania i personalizację relacji student – uczelnia. Najczęściej uczelnie podejmują badania preferencji studentów co do metod kształcenia, oceny jakości kształcenia [Abakanowicz 2005, s. 360-368; Bauman 2005, s. 274-284; Karwińska, Karwiński 2005, s. 352-359; Śliwińska 2005, s. 20-25]. Przykładem są badania przeprowadzone w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, które stanowią kanwę dla rozważań nad kierunkami rozwoju procesów dydaktycznych w szkole wyższej XXI wieku. Studenci badani w 2000 i 2005 r. niezmienne uważają, że największym atutem dydaktycznym AE w Katowicach jest kadra naukowa (odpowiednio 85% i 86%), równocześnie jednak zdecydowanie wyartykułowano słabości, jak metody nauczania (odpowiednio 80% i 75%), metody oceny wyników (75% i 85%) czy programy nauczania (67% i 58%). Zdecydowanie wyżej oceniono w 2005 r. pomoce naukowe – 81% wobec 53% w 2000 r. – a także praktyki zagraniczne, komputeryzację uczelni oraz możliwość indywidualnego kształtowania przez studentów przebiegu studiów. Ponadto w literaturze pojawiają się postulaty zwiększenia zastosowania technologii informatycznych w edukacji i dydaktyce [Borowik, Borowik 2002, s. 142-143; Gonicka, Nowakowska 2002, s. 165-177; Wcisło, Wcisło 2002, s. 111-120], opisy wprowadzenia zmian w metodach nauczania, np. studium przypadku, grupy dyskusyjne i debaty w Akademii Podlaskiej w Siedlcach [Konarska 1997, s. 165; Wereda 2005, s. 220], zmian w programach nauczania, np. w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, która realizuje koncepcję kształcenia podmiotowego [Stasiak 2001, s. 99-106].

## **5. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wobec wyzwań dla edukacji uniwersyteckiej**

Rok 2006 to jedenasty rok akademicki w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Uczelnia, która początkowo kształciła ekonomistów, w ciągu kilku ostatnich lat do swojej oferty edukacyjnej włączyła socjologię, pedagogikę, stosunki międzynarodowe i informatykę. Rozpoczynając działalność edukacyjną w Zagłębiu, WSB nie miała żadnej konkurencji, dwa lata później pojawiła się uczelnia wyższa w Sosnowcu, a kolejna uczelnia w Dąbrowie Górniczej – w 2004 r. W chwili obecnej na Śląsku można skorzystać z oferty edukacyjnej prawie 20 niepublicznych szkół wyższych i 4 uczelni państwowych. Fakt ten doprowadził do sytuacji swoistego współzawodnictwa między tak zróżnicowanymi podmiotami

edukacyjnymi, które zmuszone są do systematycznego udowadniania w swoich poczynaniach organizacyjno-programowych szacunku dla studentów korzystających z ich usług edukacyjnych.

Analizując WSB poprzez opisane w niniejszym artykule wyzwania dla relacji student – szkoła, form i treści nauczania, można stwierdzić, że opisywana uczelnia jest na etapie pierwszych modyfikacji systemu kształcenia. Prowadzone badania jakości kształcenia wskazują na zbyt mały zakres wykorzystywania aktywnych metod pracy ze studentem. Wśród metod najczęściej stosowanych przez wykładowców znalazły się case study i dyskusja grupowa. Zajęciami prowadzonymi z wykorzystaniem metod warsztatowych są warsztaty psychologiczne zapoczątkowane dwa lata temu na kierunku socjologia. Wykorzystuje się w nich metody warsztatowe oparte na relacjach i zorientowane na uruchamianie mechanizmu zaangażowania, metody związane z procesami grupowymi oraz budowaniem doświadczeń wzmacniających proces uczenia się (mini-wykłady, prezentacje, dyskusje, demonstracje, grupy dyskusyjne, studium przypadku, gry symulacyjne, gry i zabawy integracyjne, techniki twórczego myślenia, drama, metody arteterapii). Celem zajęć jest budowanie zaufania, rozpoznanie własnych zalet i obszarów doskonalenia, zdobycie umiejętności wyrażania i przyjmowania informacji zwrotnej, ujawniania uczuć, pozyskanie wiedzy na temat zasad współpracy w grupie, znaczenia poszczególnych ról grupowych. Oprócz treningu interpersonalnego konsekwencją zapoczątkowanych zmian programowych jest wprowadzenie na 6 semestrze kierunku zarządzanie i marketing przedmiotu „autoprezentacja”, w trakcie którego studenci WSB zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności z dziedziny kreowania wizerunku, planowania własnej kariery zawodowej, przygotowania do samodzielnego radzenia sobie na rynku pracy. W tegorocznych planach jest wprowadzenie treningu kreatywności, którego celem byłoby przygotowanie studentów do praktycznego działania w sposób twórczy, innowacyjny. W trakcie treningu studenci będą projektować przedsięwzięcie związane tematycznie z kierunkiem swoich studiów. Pomyślne zrealizowanie postawionego celu będzie wymagać zastosowania umiejętności twórczego myślenia, pracy zespołowej i wykorzystania wiedzy zdobytej w trakcie edukacji. Projektując, student nauczy się wykorzystywania technik twórczych w rozwiązywaniu problemów zawodowych i osobistych, rozwijając się – zwiększy własną autonomię. W październiku 2006 r. planowane jest wprowadzenie na pierwszym roku studiów wszystkich kierunków treningu współpracy grupowej, którego celem będzie integracja nowych studentów, przełamywanie barier w nawiązywaniu kontaktów, budowanie zaufania. Ciekawym projektem prowadzonym od trzech lat w WSB jest „Studium kariery”. Jest to przykład na kształtowanie kompetencji interpersonalnych zarówno poprzez treści zajęć odbywających się w trakcie projektu, jak i podmiotową relację student – nauczyciel. Celem projektu jest przygotowanie studentów do świadomego wejścia na rynek pracy poprzez uruchomienie ich indywidualnego potencjału oraz stworzenie im możliwości zdobycia szerokich umiejętności zawodowych. Najważniejszym celem jest przygotowanie uczestników do samodzielnego poszukiwania pracy, poszerzenie wiedzy ogólnej studentów zdobywanej w trakcie studiów o

doświadczenia praktyczne, rozwój kompetencji interpersonalnych, takich jak: komunikatywność, umiejętności autoprezentacji, kreatywność, asertywność, umiejętność pracy w grupie. W trakcie trzech lat studiów (uczestnicy ukończyli naukę w czerwcu 2006 r.) studenci brali udział w warsztatach kształtujących kompetencje interpersonalne, w seminariach naukowych, praktykach zagranicznych. Dzięki treningowi współpracy grupowej uczestnicy projektu „Studium kariery” (25 studentów I roku), mimo studiowania na różnych kierunkach, należeli do najbardziej zintegrowanej i aktywnej grupy studentów. Poza silną więzią towarzyską cechowała ich duża aktywność i zaangażowanie w prace samorządu studenckiego i działania na rzecz uczelni: organizacja konferencji, seminariów, imprez rozrywkowych, akcji charytatywnych, promocyjnych. Praca ze studentami w ramach projektu opierała się na stymulowaniu indywidualnych potencjałów, wskazywaniu możliwych szans na rozwój kompetencji i zdobycie doświadczeń, była swoistego rodzaju *coachingiem*.

Trudno jednoznacznie określić, na jakim etapie na drodze od przetrwania do kształtowania kompetencji znajduje się WSB. Mimo wprowadzenia zmian najbardziej widocznych w treściach programowych wciąż zauważa się brak zintegrowanego modelu kształcenia kompetencji, który, opierając się na trzech opisanych płaszczyznach (relacja, treść i forma nauczania), obejmowałby wszystkich studentów, ze wszystkich kierunków, przez cały okres studiów. Dlatego kolejnym krokiem powinno być opracowanie koncepcji systemu studiowania, który byłby bardziej przyjazny studentom i zarazem bardziej efektywny. Przyszłe zmiany powinny stanowić wyzwanie zarówno dla pracowników, jak i dla uczelni.

## Literatura

- Abakanowicz R. (2005), *Oczekiwania studentów w stosunku do nauczycieli akademickich w oparciu o wewnętrzną ewaluację*, [w:] Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie, red. A. Karpińska, TransHumana, Białystok.
- Bauman T. (2005), *Studia magisterskie i licencjackie – komplementarność i zróżnicowanie*, [w:] Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie, red. A. Karpińska, TransHumana, Białystok.
- Blachnio A. (2002), *Kształcenie wyższe – narzuconym czy intencjonalnie wytyczonym zadaniem w perspektywie przyszłości młodych dorosłych?*, „Europejczycy”, nr 4 (2).
- Borowik B., Borowik R. (2002), *Technologie informatyczne a zmiany w procesie kształcenia szkoły wyższej, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 2, Łódź.*
- Gonicka J., Nowakowska I. (2002), *Internet a nauczanie, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 2, Łódź.*
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Karwińska A., Karwiński M. (2005), *Perspektywy doskonalenia dydaktyki. Dwa punkty widzenia*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Warszawa.
- Konarska E. (1997), *Wykorzystanie kejsów i innych metod aktywizujących w kształceniu (na poziomie licencjata)*, [w:] *Studia licencjackie dla potrzeb biznesu; dotychczasowe doświadczenia i dalsze perspektywy*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszek, Łódź.
- Kupisiewicz C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa.
- Lubina E. (2005), *Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red.

- T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.
- Łaguna M. (2004), *Szkolenia*, GWP, Gdańsk.
- Maciół S. (2003), *Wymagania pracodawców wobec absolwentów studiów wyższych*, [w:] *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszek, Łódź.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*, Podręcznik, Pracownia testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Mosakowski R. (2002), *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, Gdańsk.
- Nalaskowski S. (1997), *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Olszewski A. (2003), *Pora na zespoły. Zmiana kompetencji wynikająca z przejścia na system zarządzania projektami*, „Personel”, nr 2.
- Pawłowski K. (2004), *Społeczeństwo wiedzy szansą dla Polski*, Kraków.
- Polok G., Wachstiel K. (2005), *Asystenckie Warsztaty Pedagogiczne jako element doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w Akademii Ekonomicznej w Katowicach*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Warszawa.
- Semków J. (2005), *Szanse aktywności edukacyjnej w kształtowaniu człowieka kulturalnego; znaczenie nauczyciela – mentora w dyskursie interakcyjnym*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.
- Silberman M., Auerbach C. (2004), *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Sklodowski H. (2002), *Pomoc psychologiczna jako element doradztwa zawodowego w epoce globalizacji na przykładzie Polski*, materiały konferencyjne – Światowy Kongres Poradnictwa Zawodowego pt. „Doradca – profesja, pasja, powołanie?”, Warszawa.
- Spitzberg B.H., Cupach W.R. (2002), *Interpersonal Skills*, [w:] *Handbook of Interpersonal Communication*, red. H.L. Knapp, J.A. Daly, Thousand Oaks, Sage.
- Stasiak M.K. (2001), *Koncepcja kształcenia podmiotowego wprowadzona w Wyższej Szkole Humanistycznej w Łodzi*, [w:] *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*, red. J. Szablowski, Warszawa–Białystok.
- Szczepańska-Woszczyna K. (2003), *Studia wyższe i absolwenci wyższych szkół ekonomicznych w opinii pracodawców*, [w:] *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszek, Łódź.
- Śliwińska K. (2005), *Wizja szkoły wyższej. Kierunki rozwoju procesów dydaktycznych na tle postaw i aspiracji młodzieży akademickiej*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Warszawa.
- Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Warszawa.
- Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia* (2003), red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza.
- Wcisło A., Wcisło R. (2002), *Rozwiązania informatyczne wspomagające zarządzanie dydaktyką na uczelni wyższej*, [w:] *Sektor prywatny w szkolnictwie wyższym w Polsce w warunkach integracji z Unią Europejską*, red. J. Szablowski, Kielce–Białystok.
- Wereda W. (2005), *Metoda studium przypadku w dydaktyce nauk o zarządzaniu*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.
- Wróblewska W. (2005), *Autoedukacja studentów jako przedmiot badań dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok.

---

## **FROM THE SURVIVAL TO THE CREATION OF STUDENTS' COMPETENCE. THE ANALYSIS OF CHANGES IN A CHOSEN NON-PUBLIC SCHOOL**

### **Summary**

The aim of this article is the attempt to indicate crucial challenges for contemporary university education. Objects of analyses are instructions, formulated in Polish literature, about postulated changes in methods of students' education and changes occurring at the Academy of Business in Dąbrowa Górnicza. The article is concentrated on three kinds of challenges: relation: student – school, forms and content of teaching