

**WYNIKI BADANIA EWALUACYJNEGO
REKOMENDACJE**

NIEWIDOCZNI, NIEBĘDĄCY, NIEZBĘDNI.

**ADMINISTRACJA UCZELNI
NA RZECZ DOSKONAŁOŚCI NAUKOWEJ**

Toruń, 2023



Raport z badań ilościowych pracowników administracji uczelni polskich w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”

Opracowanie: Pracownia Badań Społecznych i Marketingowych Soma
na zlecenie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Badanie i publikacja finansowane w ramach programu Ministerstwa Edukacji i Nauki
pod nazwą „Dialog” w latach 2019-2022



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



Toruń 2023

Spis treści

Spis treści	2
Wstęp	
Anna Mielczarek-Taica.....	4
I. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji miękkich	10
Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej	10
Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie.....	11
Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań	13
II. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji twardych	17
Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni.....	17
Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej	18
Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej.....	19
Podsumowanie – szkolenia twarde I etap.....	21
III. Ewaluacje szkoleń realizowanych w ramach Akademii Zarządzania.....	23
Motywowanie i wspieranie zespołu	23
Efektywne zarządzanie w czasach VUCA	24
Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej.....	25
Zarządzanie pracą zdalną.....	26
Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera.....	27
Akademia Zarządzania – podsumowanie.....	28
Podsumowanie I oraz II etapu ewaluacji.....	29
IV. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń	33
V. Ocena wpływu projektu na potrzeby i motywację pracowników	37
Zmiany potrzeb pod wpływem udziału w szkoleniach	37
Zaspokajanie potrzeb poprzez udział w szkoleniach	38
Zmiany pod wpływem szkoleń.....	39
Przeszkody we wprowadzaniu zmian	40
Ocena miejsca pracy i jakości współpracy	42

Ocena jakości współpracy	44
Wpływ szkoleń na motywację do pracy	47
Komentarze i rekomendacje	54
Arkadiusz Karwacki	
<i>Wyjątkowy program wobec typowych (współcześnie) obciążeń – postulowane wsparcie dla pracowników administracji wyższych uczelni.....</i>	<i>55</i>
Krzysztof Pietrowicz	
<i>Organizacja ucząca się i jej „wrogowie”</i>	<i>66</i>
Anna Pokorska	
<i>Ocena szkoleń czy ocena warunków pracy? Komentarz do raportu podsumowującego ocenę szkoleń zaprojektowanych dla administracji w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”</i>	<i>71</i>
Tomasz Szlendak	
<i>Komentarz do raportu końcowego z badania opinii na temat szkoleń w projekcie DIALOG.....</i>	<i>81</i>
Adam Szot	
<i>„Nowy” model podnoszenia kompetencji administracji uczelnianej jako odpowiedź na „lukę świadomościową” w szkolnictwie wyższym</i>	<i>85</i>
Podsumowanie	
Anna Mielczarek-Taica.....	103
Spis wykresów	106
Spis tabel	106

Wstęp

Anna Mielczarek-Taica

Prezentowany raport jest wynikiem badań ilościowych zrealizowanych w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” przez zespół związany z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Pierwszy raport, który ukazał się w roku 2020, był wynikiem badań jakościowych. Na jego podstawie zespół z Uniwersytetu SWPS przeprowadził analizę potrzeb oraz skonstruował autorskie programy szkoleń w zakresie kompetencji twardych, miękkich oraz kompetencji z zakresu zarządzania. Na podstawie zaprojektowanych programów zrealizowane zostały szkolenia w skali ogólnopolskiej – najpierw dla pracowników sześciu uczelni od początku włączonych do projektu (Akademia Leona Koźmińskiego, Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Politechnika Gdańska), a następnie, po uzyskaniu zgody, również wielu innych.

Komponent szkoleniowy projektu nie dotyczył jedynie podnoszenia kwalifikacji pracowników uczelnianej administracji różnego szczebla. Długofalowym efektem projektu było podniesienie jakości działalności naukowo-badawczej oraz aktywne włączenie pracowników administracyjnych w realizację polityki doskonałości naukowej uczelni. W związku z powyższym założono, że w czasie szkoleń zostaną zebrane dane do drugiego raportu, zarówno oceniającego poziom realizowanych szkoleń, jak i motywację pracowniczą w dwóch odcinkach czasowych: tuż przed lub w czasie szkolenia (czyli na początku procesu) oraz po okresie min. 4 miesięcy, czyli kiedy jest już możliwość wdrażania nabytej wiedzy i umiejętności w codziennej.

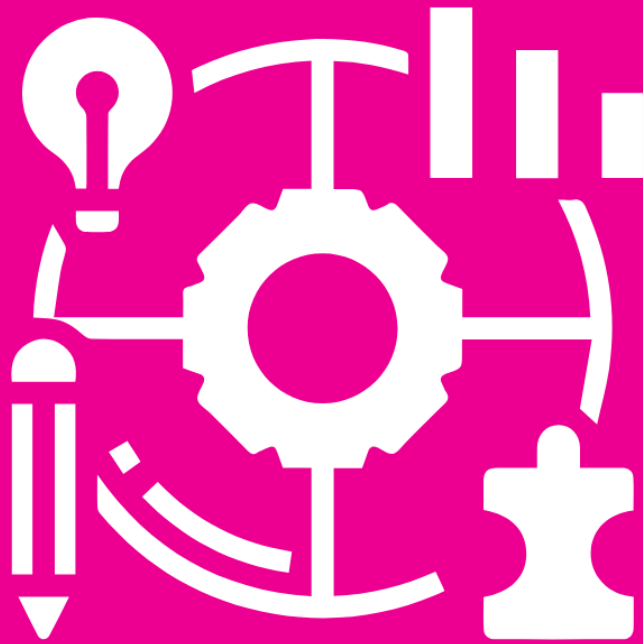
Do niniejszego raportu dane zostały zebrane podczas realizowania szkoleń. Pandemia początkowo zaburzyła harmonogram zadań (zakładano stacjonarną formę szkoleń), później jednak przyczyniła się do poszerzenia oferty szkoleniowej. Możliwości, jakie otworzyły pandemiczne warunki przenosząc nas wszystkich do świata online, pokazały, że szkolenia są bardzo potrzebne, a zapotrzebowanie na nie jest znacznie większe niż zakładano (na niektóre szkolenia było ponad 10 kandydatów na miejsce). Ostatecznie zdecydowano się na zwiększenie edycji szkoleń niemal z każdego tematu oraz uzyskano zgodę na udział w szkoleniach również pracowników spoza uczelni, które pierwotnie wzięły udział w projekcie. To zainteresowanie było również potwierdzeniem, że pracownicy administracji są grupą zaangażowaną w podnoszenie swoich kwalifikacji

W sumie w projekcie wzięli udział pracownicy z 29 polskich uczelni: Akademia Leona Koźmińskiego, Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Politechnika Gdańska, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Zielonogórski, Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi, Państwowa uczelnia Zawodowa w Tarnobrzegu, Uniwersytet Łódzki, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Akademia Bialska Nauk Stosowanych w Bielsku Białej, Państwowa Uczelnia Stanisława Staszica w Pile, Uniwersytet Opolski, Wyższa Szkoła Cosinus w Łodzi, Akademia Wychowania Fizycznego w Gdańsku, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Politechnika Łódzka, Politechnika Warszawska Filia w Płocku, Collegium Civitas w Warszawie.

Zadaniem części badawczej projektu Dialog było dostarczenie wiedzy w zakresie ról pełnionych przez pracowników administracyjnych, a także systemów organizacji ich pracy. Część szkoleniowa natomiast miała wykorzystać zgromadzoną wiedzę w celu podnoszenia kompetencji pracowników administracyjnych na rzecz doskonałości naukowej danej uczelni.

Czy udało się to osiągnąć? Z pewnością realizacja projektu pokazała, że jest wielu zaangażowanych pracowników administracji chcących podnosić swoje kwalifikacje. Fakt, że tak dużo osób szukało szkoleń (kierowniczka projektu otrzymywała maile i telefony od osób z całej Polski, z pytaniami jakie warunki należy spełnić, aby wziąć w nich udział), był pozytywnie zaskakujący i przeczący stereotypom o administracji, kojarzonej z nadmierną biurokracją, biernością czy niechęcią do zmian.

Jak wygląda jednak motywacja pracownicza i jaki wpływ na nią mają szkolenia przeczytać będzie można w niniejszym raporcie.



Metodologia i cel badania

Metodologia i cel badania

Raport podsumowuje dwa rodzaje badań przeprowadzonych wśród uczestników projektu Dialog:

- 1) ewaluacje tuż po szkoleniu i po min. 4 miesiącach od szkolenia lub bloku szkoleń (Akademia Zarządzania);
- 2) ogólny poziom motywacji uczestników szkoleń przed i również min. 4 miesiące po ukończeniu szkoleń.

W związku z tym, że szkolenia odbywały się na online, to również w ten sposób zbierano dane, używając do tego narzędzia Qualtrics.

Raport uporządkowano w następujące bloki:

- I. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji miękkich
 1. [Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej](#) - 7 edycji (pierwotnie zakładano 5), w sumie szkolenia ukończyło 107 uczestników;
 2. [Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie](#) - 7 edycji (pierwotnie 4), w sumie szkolenia ukończyło 113 osób;
 3. [Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań](#) - 8 edycji (pierwotnie 3), w sumie szkolenia ukończyło 118 osób.
- II. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji twardych
 1. [Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni](#) - 6 edycji (pierwotnie 5), w sumie szkolenia ukończyło 136 osób;
 2. [Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej](#) - 6 edycji (pierwotnie 5), w sumie szkolenia ukończyło 142 osoby;
 3. [Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej](#) - 5 edycji (jedyne szkolenie, które odbyło się w pierwotnie założonej liczbie), w sumie szkolenia ukończyło 96 osób.
- III. Ewaluacje szkoleń realizowanych w ramach Akademii Zarządzania (5 edycji – pierwotnie 3 edycje, w sumie szkolenia ukończyło 70 osób).
 1. [Motywowanie i wspieranie zespołu](#)
 2. [Efektywne zarządzanie w czasach VUCA](#)
 3. [Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracownicze](#)
 4. [Zarządzanie pracą zdalną](#)
 5. [Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera](#)
- IV. Motywacja przed i po ukończeniu szkoleń
- V. Ocena wpływu projektu na potrzeby i motywację pracowników

Ewaluacja szkoleń (wraz z badaniem poziomu motywacji na wstępie i kilka miesięcy po szkoleniu), trwała od kwietnia 2021 r. do listopada 2022 r.

Uczestnicy oceniali na wstępie swoje potrzeby i problemy oraz określali poziom motywacji (do tej ostatniej skorzystano m. in. z 18 elementowej skali motywacji do pracy WEIMS-PL)¹. Natomiast po zakończeniu każdego szkolenia uczestnicy wypełniali ankietę oceniającą dane szkolenie zarówno pod kątem jego przeprowadzenia, jak i zawartych w nim treści. Programy szkoleń zostały napisane przez ekspertów branżowych z Uniwersytetu SWPS, na podstawie sporządzonej przez nich [analizy potrzeb](#) (powstałej w wyniku badań jakościowych pierwszego etapu projektu).

We wstępnym badaniu motywacji wzięło udział w sumie 731 osób (815 rozpoczęło ankietę, w tym 640 kobiet i 91 mężczyzn, głównie w wieku 31-60 lat (blisko 90%). Blisko 85% badanych pracuje w uczelni publicznej, a nieco ponad 15% w niepublicznej. Trzy czwarte osób, to pracownicy administracyjni, w tym specjaliści, jedna czwarta to kierownicy. Najwięcej osób szkolących było z administracji wydziałowej (51%), niecałe 42% z administracji ogólnej. Pozostałe osoby określiły, że są z innego miejsca w strukturze (albo miały trudności z określeniem miejsca – np. specyficzna struktura czy mała uczelnia, albo nie byli pracownikami administracji (w szkoleniach wzięło udział kilkunastu nauczycieli akademickich).

W badaniu odroczonym wzięło udział 182 osoby. Dominowały kobiety (91,6%) oraz osoby w wieku 31-45 lat (58,2%) oraz w wieku 46-60 lat (36,7%). Tylko 1 osoba miała więcej niż 60 lat, a 9 mniej niż 30. Ma to przełożenie na strukturę odnoszącą się do stażu pracy ma uczelni. Największą grupę stanowiły osoby ze stażem 11-20 lat (37,9%) pozostałe grupy pracowników były zbliżonej wielkości (najmniej było pracowników ze stażem powyżej 20 lat – 19,2%). Proporcje osób zależnie od typu uczelni to 86,3% pracowników z uczelni publicznych i 13,7% z uczelni niepublicznych. Większość badanych (70,7%) to pracownicy nie zajmujący stanowisk kierowniczych. Większość też pracuje w administracji wydziałowej (57,1%). 5,5% osób określiła, że pracuje w innym miejscu. Czasem respondenci nie umieli określić umiejscowienia swojej jednostki organizacji (bardziej wydział czy centrala). Jednakże tę odpowiedź wskazywali również nauczyciele akademicki biorący udział w badaniu. Tylko 7 osób miało wykształcenie średnie, 11 natomiast miało stopień doktora. Pozostali badani mieli wykształcenie wyższe. O ile odpowiedzi na pytania ankietowe były dość łatwe do zebrania w odniesieniu do ewaluacji i motywacji wczesnej (linki do ankiet uczestnicy dostawali na początku szkolenia i tuż przed jego zakończeniem), o tyle zebranie odpowiedzi w odniesieniu do ewaluacji i motywacji późnej było już dużo trudniejsze. Wynikać to mogło z samej specyfiki badań online – zwrotność ankiet online jest generalnie dość niska, ale też wpływ na to mogła mieć ogólna sytuacja polityczno-gospodarcza.

¹ M. Chrupała-Pniak, D. Grabowski, *Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale*, Psychologia Społeczna, tom 11, 2016, 3 (38) str. 339-355, http://czasopismo.badania.net/wp-content/uploads/2017/02/Chrupala-Pniak_Grabowski_PS_3_2016-1.pdf (dostęp dnia 12.12.2022r.)



Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji miękkich

I. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji miękkich

Planowano 12 szkoleń z 3 tematów miękkich, jednak w związku z dużą potrzebą szkoleń z tego zakresu, zrealizowano ich w sumie 22, co wskazuje na duże zapotrzebowanie na ten rodzaj szkoleń wśród pracowników administracji. Wczesna ewaluacja wszystkich szkoleń odbywała się na podstawie tego samego kwestionariusza, zawierającego dwa pytania macierzowe i trzy pytania zamknięte.

Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej

Szkolenia z zakresu tematycznego *Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej* realizowano siedmiokrotnie w okresie od kwietnia 2021 r. do kwietnia 2022 r. Szkolenia oceniło 107 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec szkolenia. Szkolenia były realizowane przez jedną firmę szkoleniową². Wszystkie oceniane elementy zawiera Tabela 1.

Tabela 1 Ocena szkolenia *Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej*

Element oceniany	Edycja							Ogółem
	1	2	3	4	5	6	7	
Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,81	4,69	4,57	4,65	4,87	4,68	4,90	4,73
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,88	4,81	4,86	4,94	5,00	4,84	4,90	4,89
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	4,88	4,94	4,86	4,94	5,00	4,95	4,90	4,93
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,88	4,53	4,57	4,88	4,87	4,74	4,90	4,76
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,81	4,56	4,57	4,82	4,93	4,68	5,00	4,76
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,88	4,63	4,86	4,88	4,93	4,79	4,90	4,83
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji Pani/Pan uczelni?	4,83	4,00	5,00	4,53	4,93	4,68	4,80	4,71
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka	4,63	4,13	4,21	4,41	4,73	4,42	4,60	4,44

² Firma [Nowe Opcje](#) z Krakowa

się Pani/Pan w swojej pracy?								
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się Pani/Pan odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,31	4,00	3,93	4,53	4,73	4,47	4,50	4,36
Liczba osób badanych	16	16	14	17	15	19	10	107

Dodatkowo respondenci odpowiadali na pytania otwarte. Pierwsze z nich dotyczyło tego, czy są takie elementy szkolenia, których nie uda się wykorzystać w praktyce. Generalnie respondenci odpowiadali, że nie, ale niektóre osoby zastrzegają, że wykorzystają wszystkie, ale w różnym stopniu.

Następnie było pytanie o to czego zabrakło w szkoleniu. W odpowiedziach zazwyczaj odnoszono się pozytywnie do treści szkoleń wskazując w tym miejscu, że szkolenie mogłoby być dłuższe. Niektóre osoby natomiast wymieniały asertywność wobec pracodawcy i innych współpracowników (zwłaszcza pracowników naukowych). Ponadto zabrakło informacji jak rozwiązywać problemy systemowo, jak pokonywać bariery komunikacyjne przy różnicach charakteru/ statusu (miejsca w hierarchii), itp. Dla części osób zbyt mało było przykładów odnoszących się wprost do uczelni i codzienności zawodowej, pracy na konkretnych przypadkach czy też rozmowy z trudnym przypadkiem. Wskazywano, że mogło być więcej ćwiczeń w parach czy odgrywania scenek.

Ostatni oceniany element dotyczył tych elementów, które respondenci oceniali jako szczególnie przydatne i możliwe do wykorzystania w pracy. Tutaj często odpowiadano, że wszystkie. Ponadto spora część osób wskazywała na asertywność, podkreślano też nauczanie się odróżniania asertywności od uległości i agresywności w odniesieniu np. do odmowy. Doceniano również nabycie umiejętności autoanalizy, komunikacji, zwłaszcza funkcji parafrazy oraz wiedzy na temat inteligencji emocjonalnej.

Ogólnie szkolenie *Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej* oceniane było wysoko. Fakt, że uczestnicy pochodzili z różnych uczelni był czynnikiem utrudniającym dopasowanie zakresu szkolenia do zróżnicowanej wiedzy i umiejętności osób szkolonych. Stąd być może z jednej strony dla części uczestników elementów związanych z asertywnością było zbyt mało, a inni wskazywali, że to właśnie były szczególnie przydatne elementy do zastosowania w praktyce.

Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie

Szkolenia z zakresu tematycznego *Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie* realizowano siedmiokrotnie w okresie od maja 2021 r. do maja 2022 r. Szkolenia oceniło 123 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec szkolenia. Szkolenia były realizowane przez jedną firmę szkoleniową³. Wszystkie oceniane elementy zawiera Tabela 2.

³ Firma [Lauren Peso](#) z Chorzowa

Tabela 2. Ocena szkolenia *Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie*

Element oceniany	Edycja							Ogółem
	1	2	3	4	5	6	7	
Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,75	4,65	5,00	4,83	4,94	4,65	4,79	4,77
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,88	4,94	5,00	4,92	4,93	4,87	4,95	4,92
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	4,69	4,94	4,92	4,91	4,87	4,86	4,84	4,86
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,44	4,71	4,83	4,91	4,87	4,57	4,63	4,68
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,75	4,71	4,83	4,82	4,93	4,83	4,89	4,83
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,63	4,71	5,00	4,73	4,87	4,93	4,95	4,84
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,38	4,59	4,58	4,67	4,79	4,35	4,53	4,52
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się Pani/Pan w swojej pracy?	4,25	4,65	4,42	4,67	4,71	4,19	4,53	4,45
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się Pani/Pan odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,50	4,71	4,75	4,75	4,79	4,65	4,53	4,65
Liczba osób badanych	16	17	12	12	16	31	19	123

Wśród odpowiedzi na pytanie czego nie uda się ze szkolenia zastosować w uczelnianej praktyce najczęściej wymieniano: zachowania asertywne wobec przełożonego, medytacja, metoda kanapki.

Czego natomiast zabrakło? Odpowiedzią najczęściej pojawiająco się było „czasu na dłuższe szkolenie”. Ponadto wymieniano, że zbyt mało było warsztatów/ćwiczeń praktycznych, informacji na temat pracy z osobami zaburzonymi oraz nauki technik relaksacyjnych.

Jako szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce wskazywane były takie elementy jak: techniki zachowań asertywnych, metody radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych, - techniki perswazji, techniki komunikacji, techniki relaksacji, radzenie sobie ze stresem.

Podobnie jak w przypadku pierwszego szkolenia i tutaj uczestnicy wskazują na pewne elementy szkolenia jako szczególnie przydatne oraz takie, których albo było zbyt mało, albo zdaniem respondentów, nawet ich zabrakło w praktyce (np. asertywność, techniki relaksacji). Potwierdza to też zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności z tego zakresu wśród uczestników szkoleń pochodzących z różnych uczelni w Polsce.

Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań

Szkolenia z zakresu tematycznego *Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań* realizowano ośmiokrotnie w okresie od maja 2021 r. do maja 2022 r. Szkolenia oceniło 141 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec każdego szkolenia. Szkolenia realizowane były przez dwie firmy szkoleniowe⁴. Wszystkie oceniane elementy zawiera Tabela 3.

Tabela 3. Ocena szkolenia *Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań*

Element oceniany	Edycja								Ogółem
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,53	4,53	5,00	4,92	4,88	4,85	4,93	5,00	4,84
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,65	4,65	5,00	5,00	4,94	5,00	5,00	5,00	4,91
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiałym sposób?	4,76	4,76	5,00	5,00	4,88	4,92	5,00	5,00	4,92
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,53	4,53	4,94	4,83	4,88	4,77	5,00	5,00	4,83
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,71	4,71	4,94	4,92	4,94	4,85	5,00	5,00	4,89
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,81	4,81	4,94	5,00	4,94	4,77	5,00	5,00	4,92

⁴ Pierwsze trzy szkolenia realizowała firma [Dorskam](#) z Gliwic, a kolejne pięć firma [WEM](#) z Torunia

Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji Pani/Pan uczelni?	4,29	4,29	4,87	4,75	4,41	4,62	4,60	4,84	4,58
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się Pani/Pan w swojej pracy?	4,35	4,35	4,93	4,67	4,71	4,92	4,80	4,84	4,70
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się Pani/Pan odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,53	4,53	5,00	4,92	4,88	4,85	4,93	5,00	4,84
Liczba osób badanych	17	17	16	12	17	13	30	19	141

Elementy, których zdaniem uczestników, nie uda się zastosować w praktyce, to zachowania asertywne, niektóre techniki organizacji czasu i zadań w codziennej praktyce.

Natomiast wśród istotnych elementów, jakich zabrakło na szkoleniu (jeżeli w ogóle) wymieniano wybrane techniki zarządzania sobą w czasie.

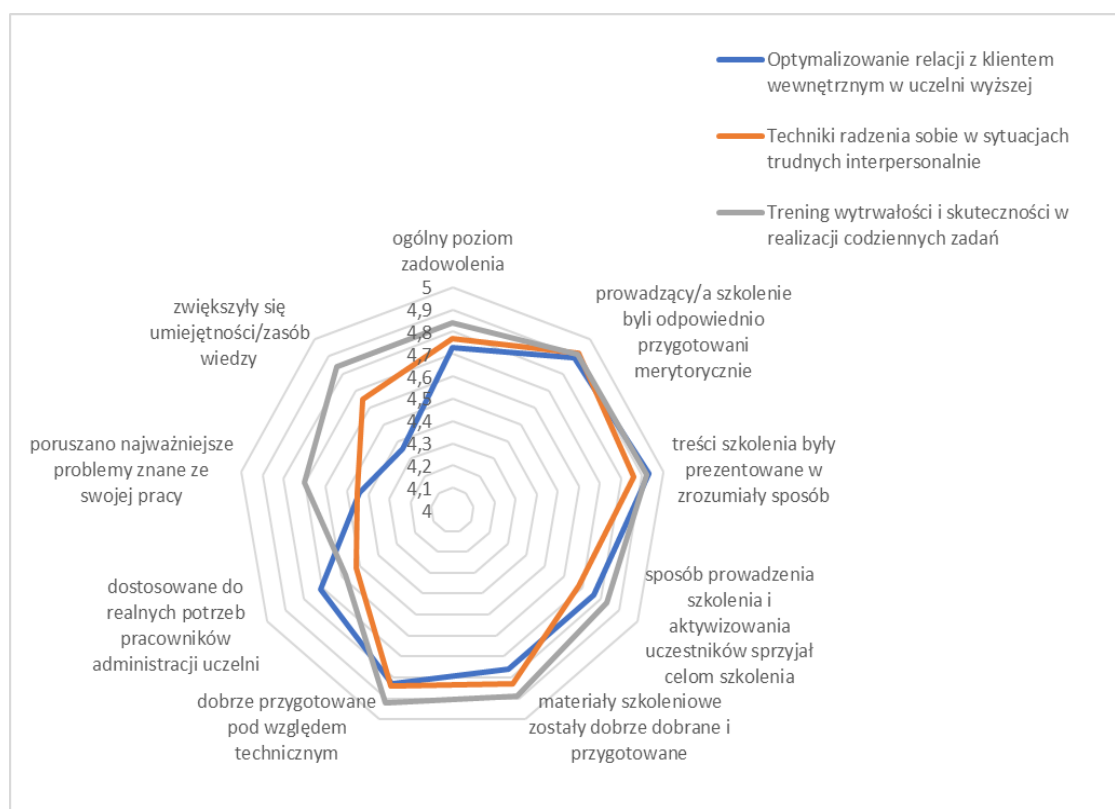
Co było zauważone jako szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Tu również odpowiedzi potwierdzały zróżnicowany poziom kompetencji uczestników, ponieważ wymieniano głównie:

- techniki zachowań asertywnych;
- techniki relaksacji, techniki oddechowe;
- delegowanie zadań;
- zarządzanie sobą w czasie.

Podsumowanie – szkolenia miękkie I etap

Ogólne średnie oceny szkoleń miękkich są wysokie (wszystkie powyżej 4 na skali 1-5, gdzie 1 oznaczało zdecydowane niezadowolenie, a 5 zdecydowane zadowolenie) i różnią się tylko nieznacznie w odniesieniu do poszczególnych obszarów tematycznych (por. Wykres nr 1).

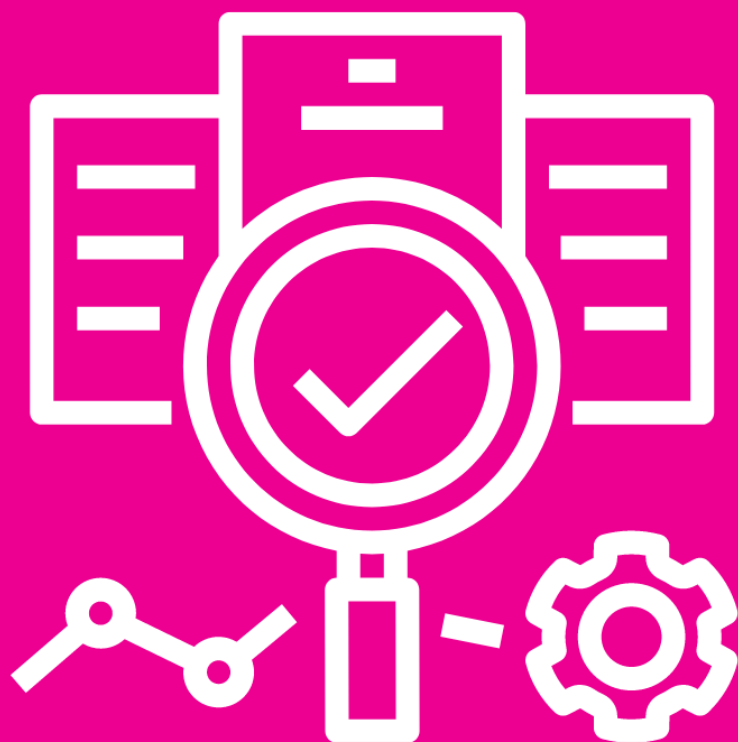
Wykres 1. Średnie oceny wszystkich szkoleń miękkich



Wszystkie szkolenia cenione były za dobre przygotowanie prowadzących, zrozumiałość przekazanych treści, przygotowania technicznego samego szkolenia, jak i materiałów szkoleniowych. Najlepiej dostosowane do realnych potrzeb pracowników były szkolenia z zakresu *Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej*. Z kolei szkolenia z zakresu *Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań* oceniano najwyżej ze względu za poziom zdobytych umiejętności i wiedzy oraz fakt, że poruszały one w największym stopniu najważniejsze problemy znane szkolonym osobom z pracy.

Podsumowując można uznać, że zapotrzebowanie na szkolenia miękkie zaskoczyło autorów projektu. To w przypadku tych szkoleń ich liczba wzrosła niemalże dwukrotnie od przyjętych założeń (z 12 do 22 szkoleń). Największe zainteresowanie wzbudziło szkolenie z tematu *Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań* (wzrost z 3 szkoleń do 8), co wskazuje na duże potrzeby w tym zakresie pracowników administracji z jednej strony, a na świadomość właściwej (i efektywnej, i z dbałością o swój własny dobrostan) organizacji pracy ze strony drugiej.

Biorąc pod uwagę różnego rodzaju bariery komunikacyjne na wielu polskich uczelniach, warto być może zwrócić uwagę na potrzeby pracownicze w zakresie szkoleń miękkich i regularnie włączać je w programy rozwojowe dla pracowników administracyjnych uczelni. Dobrze jednak organizować je diagnozując potrzeby, tak by osoby nie trafiały zawsze na szkolenie z zakresu podstaw komunikacji.



Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji twardych

II. Ewaluacje szkoleń z zakresu kompetencji twardych

Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni

Szkolenia z zakresu tematycznego *Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni* realizowano sześciokrotnie, dla grup 20-30 osobowych, w okresie od maja 2021 r. do marca 2022 r. Szkolenia oceniło 149 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec każdego szkolenia. Szkolenia realizowane były przez dwie firmy szkoleniowe⁵. Wszystkie oceniane z pytań macierzowych elementy zawiera Tabela 4.

Tabela 4. Ocena szkolenia *Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni*

Element oceniany	Edycja						Ogółem
	1	2	3	4	5	6	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,38	4,27	4,65	4,67	4,33	4,42	4,43
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,70	4,62	4,70	4,87	4,50	4,85	4,69
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	4,52	4,46	4,74	4,80	4,40	4,77	4,59
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,30	4,00	4,57	4,73	4,03	4,00	4,22
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,48	4,38	4,65	4,67	4,30	4,54	4,48
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,70	4,65	4,78	4,87	4,33	4,73	4,65
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,22	4,04	4,52	4,47	4,10	4,23	4,24
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	4,22	3,69	4,04	3,93	4,00	4,00	3,99
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,07	3,96	4,30	4,40	4,33	4,38	4,23
Liczba osób badanych	29	26	23	15	30	26	149

⁵ Pierwsze 5 szkoleń zrealizowała firma [Publico](#) ze Szczecina, a ostatnie szkolenie firma [Lauren Peso](#) z Chorzowa

W odpowiedzi na pytanie otwarte co w szkoleniu było trudne do wykorzystania w praktyce najczęściej pojawiały się regulacje dotyczące pracowników naukowych.

Wśród elementów, których zabrakło uczestnikom szkoleń, najczęściej wymieniane były następujące kwestie: interaktywna forma zajęć, bardziej szczegółowe omówienie wybranych aspektów prawa pracy, KPA czy RODO. Brakowało też konkretnych (wybranych) przypadków (jak np. zatrudnianie cudzoziemca), jak również treści dostosowanych do potrzeb administracji niższego szczebla (tj. nie zajmujących się tymi kwestiami na co dzień).

Co natomiast w szkoleniach wydało się szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Najczęściej wymieniano aspekty prawa autorskiego, prawa pracy, RODO, praca w czasie COVID.

Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej

Szkolenia z zakresu tematycznego *Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej* realizowano sześciokrotnie, dla grup 20-30 osobowych, w okresie od maja 2021 r. do marca 2022 r. Szkolenia oceniło 125 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec każdego szkolenia. Szkolenia realizowane były przez jedną firmę szkoleniową⁶. Wszystkie oceniane elementy z pytań macierzowych zawiera Tabela 5.

Tabela 5. Ocena szkolenia *Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej*

Element oceniany	Edycja						Ogółem
	1	2	3	4	5	6	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,26	4,54	4,53	4,33	4,38	4,30	4,39
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,72	4,92	4,82	4,84	4,67	4,90	4,80
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiałym sposób?	4,50	4,46	4,71	4,42	4,46	4,50	4,50
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	3,69	4,25	4,47	4,21	3,75	4,40	4,06
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,28	4,54	4,65	4,21	4,42	4,80	4,44
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,72	4,63	4,76	4,68	4,71	4,90	4,72

⁶ Firma [Lauren Peso](#) z Chorzowa

Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	3,70	3,79	3,82	3,79	4,13	4,11	3,86
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	3,28	3,71	3,65	3,42	3,75	3,78	3,57
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,03	4,38	4,29	3,63	4,38	4,22	4,16
Liczba osób badanych	31	24	17	19	24	10	125

Dla uczestników tego szkolenia trudne w zastosowaniu w praktyce było całościowe/systemowe podejście do projektu (ponieważ w praktyce pracownicy zajmują się tylko wycinkiem prac).

Wśród elementów, których zabrakło najczęściej wymieniano brak zajęć praktycznych, warsztatowych, zbyt małej ilości *case study* (z realiów uczelnianych) czy małe dopasowanie do realiów uczelnianych. Ponadto oczekiwano bardziej szczegółowego omówienia wybranych aspektów: budżetowania, propozycji (darmowych) narzędzi do samodzielnego wykorzystania w przyszłości, przygotowania „prawdziwego” projektu.

Co natomiast było szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Uczestnicy docenili budowanie harmonogramów projektu, tworzenie budżetu, wszystkie elementy praktyczne zajęć, przedstawienie narzędzi usprawniających pracę na poszczególnych etapach, informacje o ograniczeniach i ryzykach czy naukę elastycznego podejścia do planowania.

Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej

Szkolenia z zakresu tematycznego *Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej* realizowano pięciokrotnie, dla grup 20-30 osobowych, w okresie od maja 2021 r. do stycznia 2022 r. Szkolenia oceniło 86 uczestników, a ewaluacja odbywała się pod koniec każdego szkolenia. Szkolenia realizowane były przez jedną firmę szkoleniową⁷. Wszystkie oceniane elementy z pytań macierzowych zawiera Tabela 6.

⁷ Firma [Seka](#) z Warszawy

Tabela 6. Ocena szkolenia *Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	3,50	3,83	4,50	4,80	4,38	4,07
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,25	4,44	4,89	4,80	4,90	4,62
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	3,96	4,22	4,50	4,80	4,43	4,29
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	3,25	3,50	4,61	4,80	4,38	3,95
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	3,54	4,11	4,78	5,00	4,57	4,26
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,04	2,61	3,61	4,80	4,71	3,86
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	2,67	3,17	3,89	4,60	3,95	3,45
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	2,33	2,44	3,67	3,80	3,67	3,05
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	3,46	3,78	4,28	4,80	4,29	3,98
Liczba osób badanych	24	18	18	5	21	86

Na jakie trudności natrafili w tym szkoleniu uczestnicy? Trudne w zastosowaniu w codziennej pracy okazały się bilanse księgowe, sprawozdawczość, rachunkowość, tworzenie biznesplanów.

Osobom podnoszącym swoje kwalifikacje z tego zakresu zabrakło dopasowania treści szkolenia do realiów pracy pracowników administracji (którzy nie są księgowymi), bardziej szczegółowego omówienia wybranych aspektów, takich jak koszty pośrednie, wyliczenia wynagrodzeń, kwalifikacji kosztów (faktur). Zabrakło również praktycznych ćwiczeń, analiz konkretnych przypadków, zastosowania finansów w administracji uczelni (na różnych jej szczeblach).

Co natomiast uznano za szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Tworzenie biznesplanów, naukę terminologii z zakresu księgowości, sporządzanie sprawozdań finansowych. To szkolenie pokazuje, że jest duża potrzeba szkolenia w tym

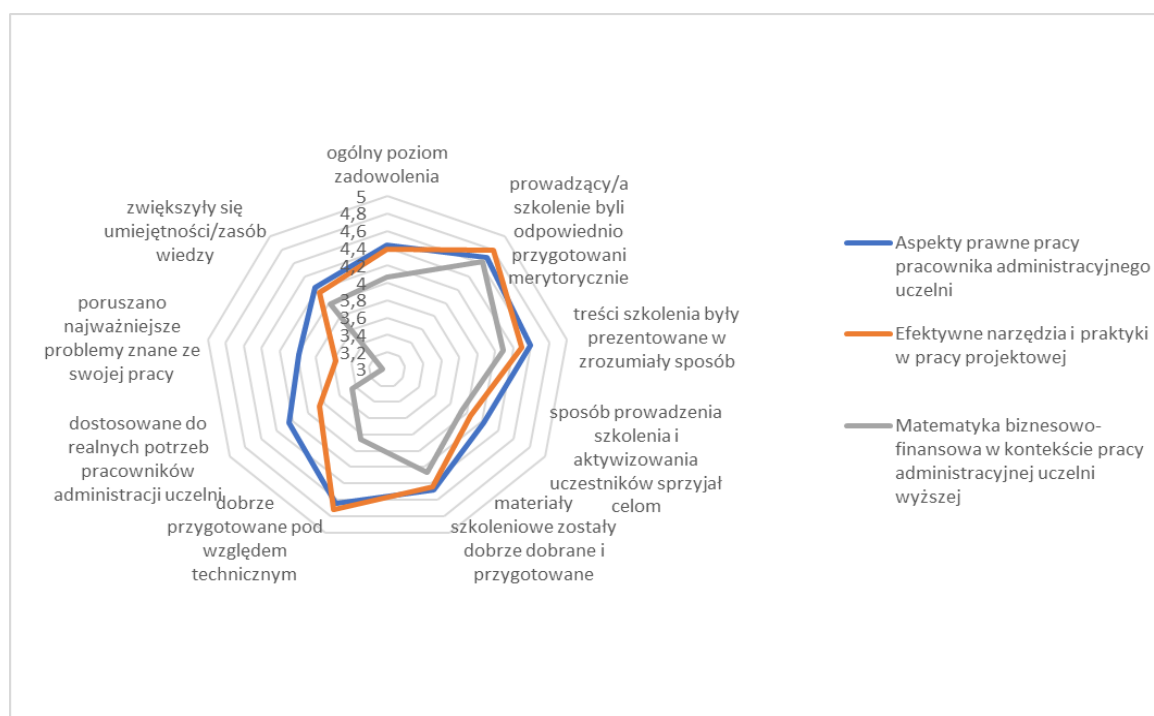
zakresie dla osób zajmujących się finansami na uczelniach w podstawnym zakresie (np. sekretariaty, biura). Jednocześnie trudno jest zorganizować takie szkolenie dla pracowników wielu uczelni, ponieważ różnice w organizacji pracy bywają tak duże, że skonstruowanie programu, który zadowoli większość uczestników, jest bardzo trudne.

Podsumowanie – szkolenia twarde I etap

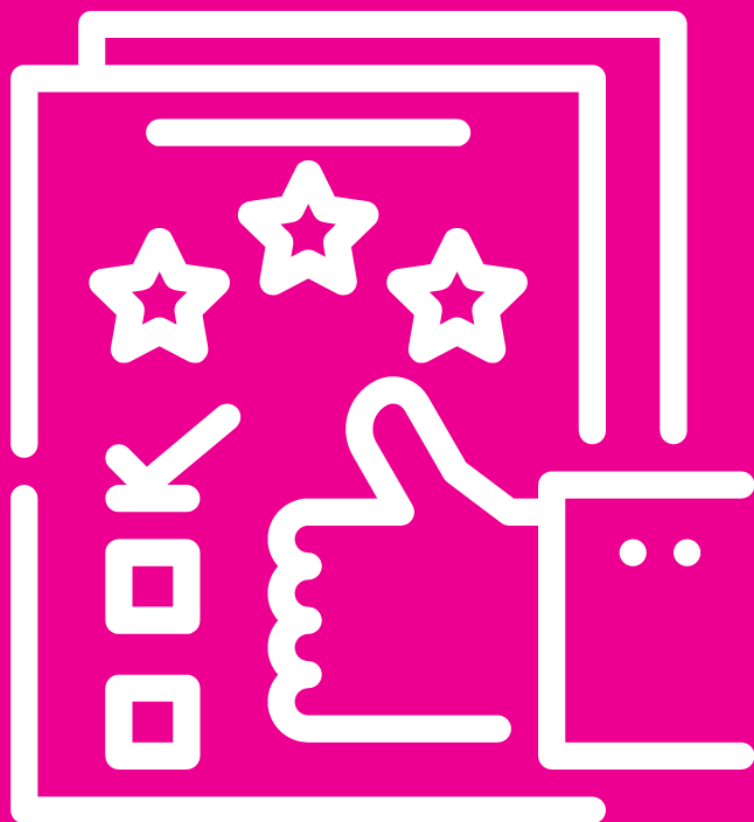
Ogólne średnie oceny szkoleń twardych są pozytywne – niemal wszystkie przekraczają 4 (na skali 1-5, gdzie 1 oznaczało zdecydowane niezadowolenie, a 5 zdecydowane zadowolenie), różnią się jednak w odniesieniu do poszczególnych obszarów tematycznych (por. Wykres nr 2).

Najwięcej trudności związanych ze zrozumieniem prezentowanych treści przysporzyły szkolenia z zakresu matematyki biznesowo-finansowej. To również te szkolenia w mniejszym stopniu niż pozostałe szkolenia były dopasowane do potrzeb pracowników administracji i poruszały treści znane z codziennej praktyki. Uczestnicy szkoleń podkreślali, że to efekt podziału obowiązków pomiędzy pracowników różnych szczebli administracji – wybrane czynności wykonywane są tylko na szczeblu centralnym, a nie wydziałów i jednostek podrzędnych.

Wykres 2. Średnie oceny szkoleń z kompetencji twardych



Relatywnie duże zainteresowanie szkoleniami podnoszącymi twarde kompetencje pracowników wskazuje na duże potrzeby w tym zakresie. Wydaje się, że pracownicy chętniej braliby udział w szkoleniach, podzielonych na mniejsze bloki tematyczne oraz prowadzone w formie warsztatowej w oparciu o przykłady z pracy danej uczelni.



Ewaluacje szkoleń realizowanych w ramach Akademii Zarządzania

III. Ewaluacje szkoleń realizowanych w ramach Akademii Zarządzania

Cykl szkoleń dla osób pełniących funkcje kierownicze w administracji pod nazwą **Akademia Zarządzania** zrealizowany został w pięciu edycjach (pierwotnie zaplanowano trzy) dla grup 12-15 osobowych. Edycje Akademii Zarządzania odbywały się w okresie od kwietnia 2021 r. do czerwca 2022 r. Uczestnicy otrzymywali certyfikat po ukończeniu wszystkich szkoleń i zdaniu testu końcowego. Wszystkie szkolenia realizowane były przez jedną firmę szkoleniową⁸. Ponieważ ewaluacja odbywała się pod koniec każdego szkolenia, poniżej zbiorcza ocena poszczególnych szkoleń wszystkich edycji.

Motywowanie i wspieranie zespołu

Szkolenia z zakresu tematycznego *Motywowanie i wspieranie zespołu* realizowano pięciokrotnie. Łącznie uzyskano 68 ocen. Szczegółowe dane zawiera Tabela 7.

Tabela 7. Ocena szkolenia *Motywowanie i wspieranie zespołu*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,93	4,92	4,58	4,93	4,73	4,85
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,86	4,92	4,67	5,00	4,67	4,87
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	4,93	5,00	4,75	4,93	4,67	4,91
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,93	5,00	4,75	4,87	4,67	4,89
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,86	4,83	4,67	5,00	4,53	4,85
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,79	4,75	4,67	5,00	4,67	4,81
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,71	4,58	4,75	4,80	4,67	4,72
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	4,71	4,50	4,42	4,47	4,60	4,53
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P.	4,50	4,33	4,67	4,53	4,67	4,51

⁸ Firma [Nowe Opcje](#) z Krakowa

odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?						
Liczba osób badanych	14	12	12	15	15	68

W szkoleniach brała udział kadra kierownicza, co zatem oceniono jako trudne do zastosowania w praktyce? Okazało się, że najtrudniejsze dla kierowników są rozmowy dyscyplinujące oraz wpływanie na motywację i zaangażowanie innych.

Wśród elementów, których zabrakło wymieniano niewystarczające dopasowanie do realiów uczelni, zbyt mało konsultacji/studium przypadku konkretnych sytuacji czy praktycznych ćwiczeń. Uczestnicy odczuwali też niedosyt porad, jak (gdzie) pogłębiać wiedzę oraz osobistych interakcji.

Co natomiast okazało się szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Tu respondenci wymieniali naukę autoanalizy, budowania motywacji, delegowania zadań oraz komunikacji z pracownikami (feedback).

Efektywne zarządzanie w czasach VUCA

Szkolenia z zakresu tematycznego *Efektywne zarządzanie w czasach VUCA* realizowano pięciokrotnie. Łącznie uzyskano 77 ocen. Szczegółowe dane zawiera Tabela 8.

Tabela 8. Ocena szkolenia *Efektywne zarządzanie w czasach VUCA*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,88	4,80	4,81	4,93	4,93	4,85
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	5,00	4,90	4,81	4,93	4,73	4,90
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	4,94	4,90	4,90	4,93	4,73	4,92
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,88	5,00	4,95	4,80	4,73	4,90
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,88	4,90	4,86	4,93	4,73	4,89
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	5,00	4,80	4,86	5,00	4,73	4,92
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,81	4,60	4,62	4,73	4,47	4,69
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	4,75	4,60	4,29	4,40	4,40	4,48
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób	4,75	4,70	4,67	4,67	4,67	4,69

wiedzy?						
Liczba osób badanych	16	10	21	15	15	77

W przypadku tego szkolenia, nikt z uczestników nie znalazł elementów trudnych do zastosowania w praktyce. Większości osób również niczego w szkoleniu nie brakowało. Załedwie kilka zwróciło uwagę, że problematyczne bywają rozmowy o zmianie z kierownictwem wyższego szczebla i władzami uczelni, więc takie elementy mogłyby się w nim znaleźć.

Wśród treści szczególnie przydatnych i możliwych do zastosowania w praktyce najczęściej wymieniano: model wprowadzania zmiany, analizę potrzeb, zarządzanie zmianą, komunikowanie zmian innym, przygotowanie pracowników do zmiany.

Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej

Szkolenia z zakresu tematycznego *Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej* realizowano pięciokrotnie. Łącznie uzyskano 68 ocen. Szczegółowe dane zawiera Tabela 9.

Tabela 9. Ocena szkolenia *Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest P. zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,94	4,83	4,92	4,67	4,92	4,85
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	5,00	4,92	4,92	5,00	5,00	4,97
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	5,00	5,00	4,92	5,00	5,00	4,99
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	5,00	4,92	4,92	4,93	5,00	4,96
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	5,00	4,92	4,92	5,00	5,00	4,97
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,69	4,83	4,92	4,93	5,00	4,87
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,94	4,50	4,75	5,00	4,92	4,84
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	4,81	4,58	4,83	4,87	4,85	4,79
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,69	4,67	4,75	4,87	4,85	4,76
Liczba osób badanych	16	12	12	15	13	68

W tym szkoleniu również kierownicy uznali, że nie ma zbyt wielu elementów trudnych do zastosowania w praktyce. Pojedyncze osoby wskazywały, że problematyczne dla nich bywa kontrolowanie emocji oraz prowadzenie ocen pracowniczych.

W tym szkoleniu również niczego nie brakowało, może z wyjątkiem... kontaktu bezpośredniego z uczestnikami i trenerami.

Szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce okazały się takie elementy jak: umiejętność komunikacji, także niewerbalnej, umiejętność autoprezentacji, stosowanie komunikatów Ja, ćwiczenia rozmów oceniających (oceny pracowniczej).

Zarządzanie pracą zdalną

Szkolenia z zakresu tematycznego *Zarządzanie pracą zdalną* realizowano pięciokrotnie. Łącznie uzyskano 63 oceny. Szczegółowe dane zawiera Tabela 10.

Tabela 10. Ocena szkolenia *Zarządzanie pracą zdalną*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	4,79	4,92	4,67	4,91	4,79	4,81
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	4,93	5,00	4,83	4,91	5,00	4,94
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	5,00	5,00	4,83	5,00	5,00	4,97
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	4,93	4,92	4,83	4,91	5,00	4,92
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	4,93	4,92	4,92	5,00	5,00	4,95
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,79	5,00	4,75	4,91	5,00	4,89
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji Pani/Pan uczelni?	4,79	4,50	4,67	4,82	4,86	4,73
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się Pani/Pan w swojej pracy?	4,86	4,58	4,25	4,64	4,71	4,62
Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się Pani/Pan odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,64	4,67	4,58	4,73	4,79	4,68
Liczba osób badanych	14	12	12	11	14	63

Zarządzanie pracą zdalną znalazło się wśród szkoleń w wyniku sytuacji związanej z pandemią. Kierownicy uznali po szkoleniu, że nie ma raczej takich elementów, które są trudne do zastosowania w praktyce. Pojedyncze osoby wskazywały na trudności z wprowadzaniem pojedynczych narzędzi, takich jak macierz Eisenhowera.

Uczestnicy jednak oczekiwali więcej wiedzy na temat pracy zdalnej (bez sprecyzowania jakiej) oraz więcej przykładów odnoszących się wprost do problemów uczelnianego środowiska pracy.

Co natomiast ocenili jako szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce? Wśród odpowiedzi wymieniano analizę odpowiedzialności, wiedzę o stylach kierowania, naukę organizacji zadań w pracy zdalnej oraz narzędzia takie jak macierz Eisenhowera.

Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera

Szkolenia z zakresu tematycznego *Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera* realizowano pięciokrotnie. Łącznie uzyskano 55 ocen. Szczegółowe dane zawiera Tabela 11.

Tabela 11. Ocena szkolenia *Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera*

Element oceniany	Edycja					Ogółem
	1	2	3	4	5	
Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z dzisiejszego szkolenia?	5,00	4,89	4,70	4,91	4,90	4,89
Czy prowadzący/a szkolenie byli odpowiednio przygotowani merytorycznie?	5,00	4,89	4,90	5,00	5,00	4,96
Czy treści szkolenia były prezentowane w zrozumiały sposób?	5,00	4,89	5,00	5,00	4,90	4,96
Czy sposób prowadzenia szkolenia i aktywizowania uczestników sprzyjał celom szkolenia	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Czy materiały szkoleniowe zostały dobrze dobrane i przygotowane?	5,00	4,89	5,00	5,00	5,00	4,98
Czy szkolenie było dobrze przygotowane pod względem technicznym?	4,93	5,00	5,00	5,00	5,00	4,98
Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji P. uczelni?	4,93	4,78	4,60	5,00	4,80	4,84
Czy w ramach szkolenia były poruszane najważniejsze problemy, z którymi spotyka się P. w swojej pracy?	4,93	4,56	4,67	5,00	4,80	4,81

Czy dzięki szkoleniu zwiększyły się P. odpowiednie umiejętności i/lub zasób wiedzy?	4,93	4,78	4,67	4,91	4,70	4,81
Liczba osób badanych	15	9	10	11	10	55

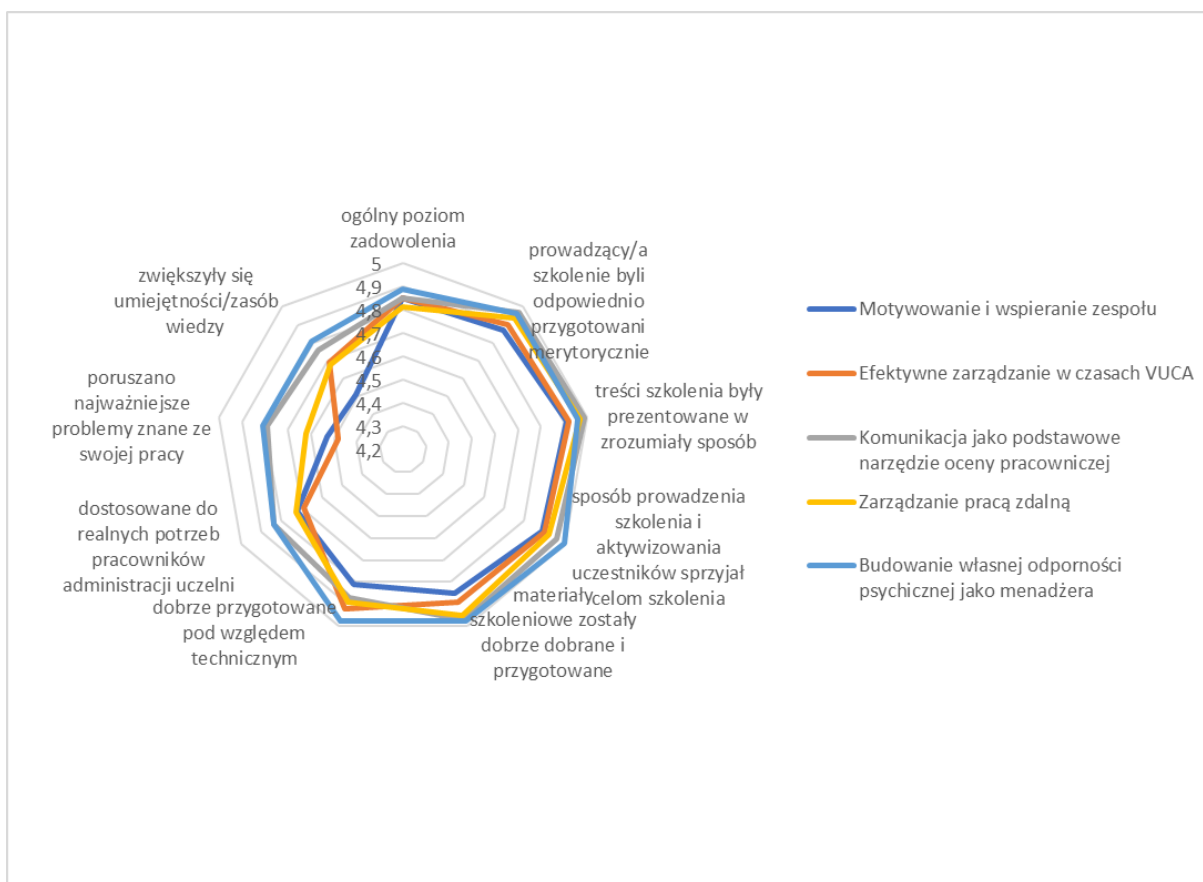
W tym szkoleniu również kierownikom niczego nie zabrakło. Jako trudne do zastosowania w praktyce wskazano niektóre metody radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym.

Uczestnicy uznali natomiast, że szczególnie przydatne i możliwe do zastosowania w praktyce były elementy takie, jak: audyt energii życiowej, zmiana postawy, budowanie własnej odporności, poruszane problemy związane z wypaleniem zawodowym (przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu), radzenie sobie ze stresem, wewnątrzsterowność, zarządzaniem sobą w czasie i zarządzanie zespołem.

Akademia Zarządzania – podsumowanie

Cykl szkoleń realizowanych w ramach **Akademii Zarządzania** był oceniany najwyżej ze wszystkich szkoleń (średnia ogólna ocena to 4,84) – zapewne dzięki kompleksowości poruszanych zagadnień (por. Wykres nr 3). Doceniono w szczególności to, że na szkoleniach zabiegano o aktywizowanie uczestników, ale także wysoki poziom przygotowania i prowadzenia szkoleń. Szkolenia uwzględniały w dużym stopniu realne potrzeby pracowników i problemy, jakich doświadczają. Nieznacznie niżej pod tym względem (ale nadal są to oceny bardzo wysokie!) oceniono szkolenia Efektywne zarządzania w czasach VUCA i Zarządzanie pracą zdalną. Być może ze względu na to, że duża część pracowników administracyjnych w okresie pandemii funkcjonowała stacjonarnie.

Wykres 3. Ocena cyklu Akademia Zarządzania

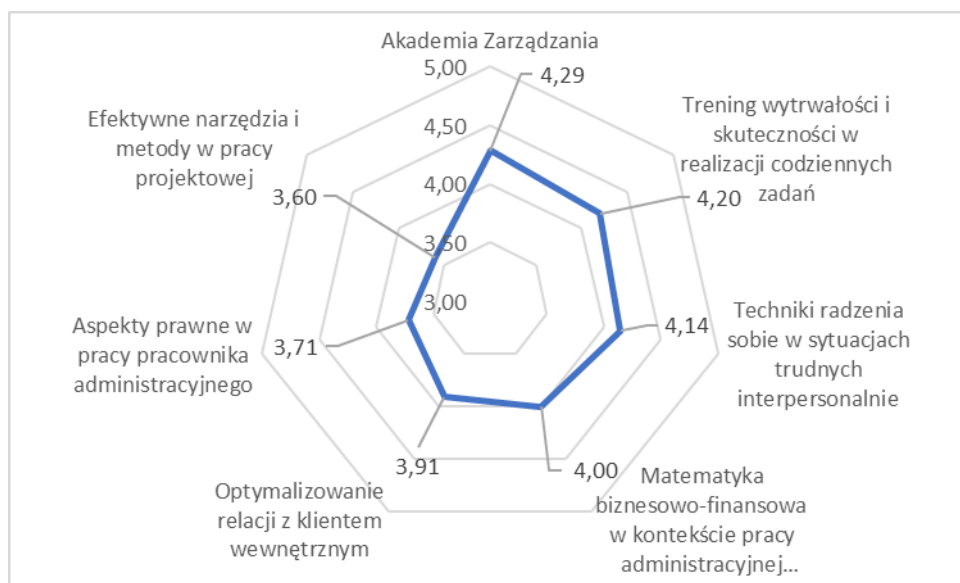


Z przedstawionych ocen wynika, że nawet wśród kadry kierowniczej najczęściej wskazywanym problemem/ potrzebą jest dobra komunikacja oraz związane z nią różne obowiązki kierownicze, jak np. prowadzenie oceny pracowniczej. Okazuje się, że kierownicy zgłaszają problemy nie tylko metodologiczne (jak dokonywać takiej oceny), ale – może przede wszystkim – problemy związane z dużym obciążeniem emocjonalnym, które się z tym łączy.

Podsumowanie I oraz II etapu ewaluacji

Pewnych informacji potwierdzających wysokie zadowolenie ze szkoleń dostarcza też ankieta końcowa (badanie przeprowadzono nie wcześniej niż 4 miesiące po zakończeniu szkoleń). Z uzyskanych odpowiedzi (należy tu zastrzec niedostatecznie wysoką zwrotność ankiet – badanie obejmowało 182 uczestników szkoleń). Wpływ na wzrost własnych kompetencji odnotowali wszyscy uczestnicy (wszystkie średnie oceny są pozytywne, to jest wynoszą powyżej 3). Najlepiej oceniali ten wzrost uczestnicy Akademii Zarządzania. Wysoko oceniano także te szkolenia, które wyposażyły pracowników w umiejętności, które mogli wdrożyć bezpośrednio po ich zdobyciu (trening wytrwałości i skuteczności, techniki radzenia sobie z sytuacjami trudnymi interpersonalnie) por. Wykres nr 4.

Wykres 4. Średnia ocena wszystkich szkoleń



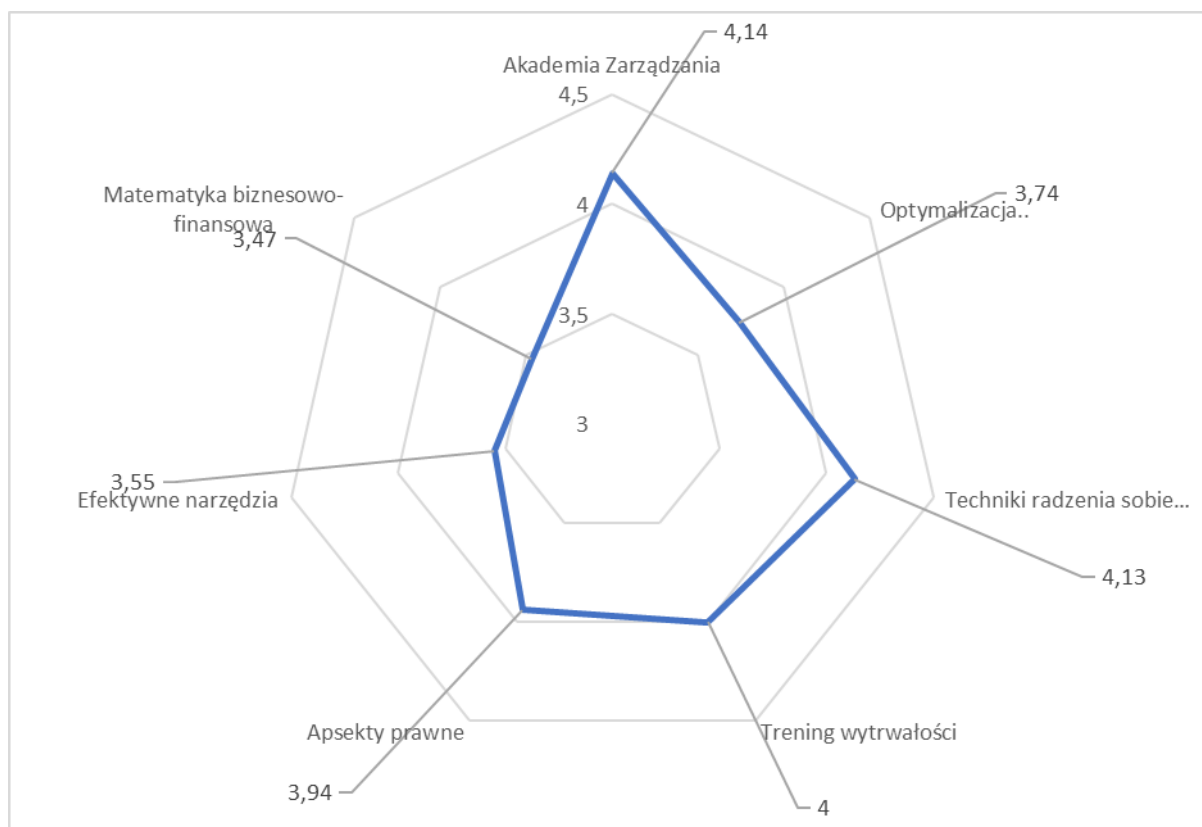
Uczestników szkoleń zapytano po 4 miesiącach o to, które szkolenia w szczególności były im potrzebne, czy potrzebują dodatkowych szkoleń oraz o ocenę zaspokojenia potrzeb i powody, dla których ich potrzeby nie zostały zaspokojone, dlaczego tak się stało (opisujemy to w drugiej części). Z perspektywy czasu mogli również ocenić, które ze szkoleń (jeśli uczestniczyli w więcej niż jednym) było najbardziej przydatne. Oceny te przyjęły następującą kolejność:

1. Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie
2. Akademia Zarządzania
3. Trening wytrwałości i skuteczności
4. Aspekty prawne

Pozostałe szkolenia wskazywane były jako najbardziej przydatne przez niewielkie liczby osób. Część respondentów miało problem z dokonaniem takiej oceny, uznając albo że wszystkie były tak samo przydatne albo części poszczególnych szkoleń miały wysoką dla nich wartość.

Z czasem nieznacznie obniżyły się natomiast oceny wpływu na uzyskane kompetencje. Poniżej średnie oceny (Wykres nr 5).

Wykres 5. Odroczone ocena wszystkich szkoleń



Uczestnicy byli w większości zgodni, co do tego, że szkolenia wpłynęły na ich poziom kompetencji. Wymieniali w przypadku szkoleń miękkich takie umiejętności jak: asertywne wyznaczanie granic, techniki rozwiązywania konfliktów, poprawę współpracy i komunikacji z innymi, umiejętność zarządzania czasem czy wyznaczania priorytetów. Pisano również wprost o wzroście zaangażowania i motywacji.

W przypadku szkoleń twardych w badaniu odroczone m pisano o wiedzy, która została wykorzystana w praktyce (zarówno wskazywano na nabyte umiejętności finansowe, jak i w zakresie pracy z projektami, podkreślano też większą pewność w poruszaniu się po aktach prawnych).

Jak już zostało wspomniane, Akademia Zarządzania, od samego początku zbierał bardzo dobre opinie, co w badaniu odroczone m również znalazło potwierdzenie (wymieniano takie elementy jako szczególnie przydatne jak motywowanie i wspieranie innych, zarządzanie zmianą czy ocena pracownicza).



Motywacja
– badanie przed i po
zakończeniu cyklu szkoleń

IV. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń

Jak już wspomniano, w badaniu początkowym wzięło udział 731 respondentów. W badaniu końcowym służącym ocenie rezultatów szkoleń wzięła udział tylko część osób, mimo starań o uzyskanie jak największej zwrotności w badaniu. Uzyskano informacje w przypadku badania odroczonego od ok. 182 osób.

Tabela 12. Liczebność próby w podziale na szkolenia

Nazwa szkolenia	Liczba udzielonych odpowiedzi – ocena odroczone
Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej	29
Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie	29
Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań	28
Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni	31
Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej	28
Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej	16
Akademia Zarządzania	21
Razem	182

Uczestnicy szkoleń pytani o to, jakie mieli potrzeby (oczekiwania) przed przystąpieniem do szkoleń wskazują na następujące kwestie:

- problemy organizacyjne: czasochłonność zadań, niska decyzyjność przełożonych, nieumiejętność przyjmowania postawy asertywnej;
- problemy komunikacyjne: zły lub zbyt wolny przepływ informacji, brak porozumienia;
- konflikty z innymi pracownikami związane z brakiem wzajemnego zrozumienia i uznania – potrzeba ich poprawy;
- problemy związane z sposobem doświadczania/przeżywania trudności: radzenie sobie ze stresem, zagubienie sensu pracy;
- chęć rozwoju i samozadowolenia;
- chęć awansu/podniesienia wynagrodzenia.

Na koniec szkolenia potrzeby te tylko częściowo się zmieniły, a właściwie zmieniła się ich hierarchia (została utrzymana w badaniu odroczonym) i są to:

- konieczność zmiany sytuacji finansowej pracowników administracji, zyskanie poczucia stabilizacji;
- potrzeba rozwoju i samorealizacji;

- lepsza organizacja pracy własnej;
- uznanie zewnętrzne, zrozumienie, potrzeba równego traktowania („pracownik administracyjny jako partner, a nie usługodawca”);
- podział zadań, obowiązków, odpowiedzialności i kompetencji (obecnie oceniany jako nieczytelny), jasność i prostota procedur;
- potrzeba radzenia sobie z sytuacjach kryzysowych;
- potrzeba wsparcia ze strony pracodawcy;
- poprawa komunikacji z innymi pracownikami;
- możliwość udziału w procesach decyzjach (zwłaszcza, ale nie wyłącznie odnoszących się do pracowników administracyjnych);
- optymalizacja narzędzi pracy (także technicznych);
- *work-life balance*, w tym ruchomy/elastyczny czas pracy.

Wreszcie, w badaniu odroczonym wśród najważniejszych potrzeb wymieniano jako potrzeby pierwszorzędne:

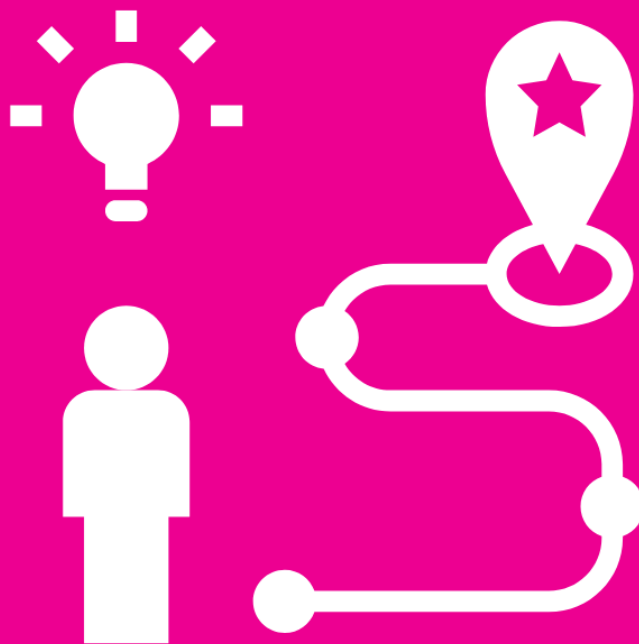
- problemy o charakterze osobistym: problemy z akceptacją, odporność psychiczna;
- problemy komunikacyjne, brak zaufania;
- jakość zarządzania działem – w tym jasny podział zadań i obowiązków, nadmiar biurokracji;
- aspekty prawne, jasność przepisów;
- relatywnie niskie wynagrodzenie;
- stabilność zatrudnienia;
- brak odpowiednich narzędzi pracy – narzędzia informatyczne.

Uczestnicy szkoleń zyskali – jak wskazywano w pierwszej części raportu – nowe i cenione przez nich kompetencje i umiejętności. To nie zmieniło się na poziomie badania odroczonego. Część z nich pytana o 3 najważniejsze problemy, z którymi się obecnie zmagają podkreśla, że ich nie doświadczają. Pozostali (większość) natomiast wskazuje na:

- brak możliwości wykorzystania nabytych umiejętności (brak nowych zadań, nieprzygotowanie przełożonych do zmian, brak narzędzi pracy);
- niepewność – co do przyszłych zadań, planowanych zmian, własnej przyszłości, zmienność decyzji, niekonsekwencja przełożonych;

- nadmiar obowiązków, przeciążenie, presja czasu, niedotrzymywanie terminów przez innych;
- nieadekwatność wynagrodzenia, ale także poziomu uznania do wykonywanych zadań i odpowiedzialności;
- niesprawiedliwy podział zadań, w tym powierzanie zadań przekraczających obowiązki, cudzych zadań („spychologia”), brak nagrody finansowej za dodatkowe zadania;
- problemy komunikacyjne – słaby, powolny, wadliwy przepływ informacji; konflikty wynikające z niezrozumienia;
- brak wsparcia ze strony pracodawcy i/lub bezpośredniego przełożonego;
- brak zaangażowania innych.

Jedna trzecia tych potrzeb to problemy, które pojawiły się już po zakończeniu szkoleń, m.in. pod wpływem zmiany sytuacji geopolitycznej, sytuacji finansowej uczelni, zmian ekonomicznych w otoczeniu uczelni. Podkreślano tu także, że podniesienie kompetencji dzięki szkoleniom miało pozytywne skutki, ale także skutkowało dla niektórych pogłębieniem frustracji ze względu na niemożność zastosowania nowych kompetencji, opór instytucji i ludzi wobec zmian, przerzucaniem na nich nowych obowiązków. Co ważniejsze – upływ czasu nie zmienił w korzystny sposób tych ocen – przeciwnie, po kilku miesiącach od szkoleń, ci którzy wcześniej mieli wątpliwości, teraz utwierdzili.



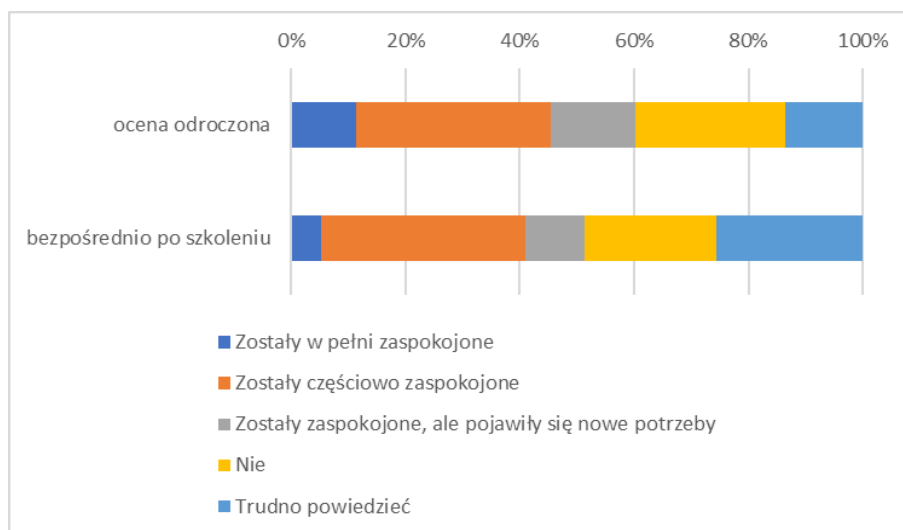
**Ocena wpływu projektu
na potrzeby i motywację
pracowników**

V. Ocena wpływu projektu na potrzeby i motywację pracowników

Zmiany potrzeb pod wpływem udziału w szkoleniach

Ponad połowa badanych uznała, że te z ich potrzeb, z którymi zaczęli proces podnoszenia kompetencji zostały zaspokojone. Niemal co czwarty badany (23,1%) uznał, że jego potrzeby sprzed szkolenia nie zostały zaspokojone. To osoby, które wskazywały wówczas takie problemy, których rozwiązanie nie zależy w ogóle (podział obowiązków administracyjnych, poziom wynagrodzenia) lub zależy tylko w ograniczonym zakresie od ich starań. Przyznają przy tym, że zmiany te wydarzyły się pod wpływem szkoleń, chociaż ich wpływ na zaspokojenie potrzeb pracowników był na ogół (61,5%) umiarkowany. Oceny te wystrzyły się w czasie – to znaczy po kilku miesiącach od szkoleń wzrosła liczba osób, które zauważają zmiany, jak i te które dostrzegają tylko niewielkie zmiany, ubyło ocen umiarkowanych.

Wykres 6. Zmiany potrzeb pod wpływem szkoleń



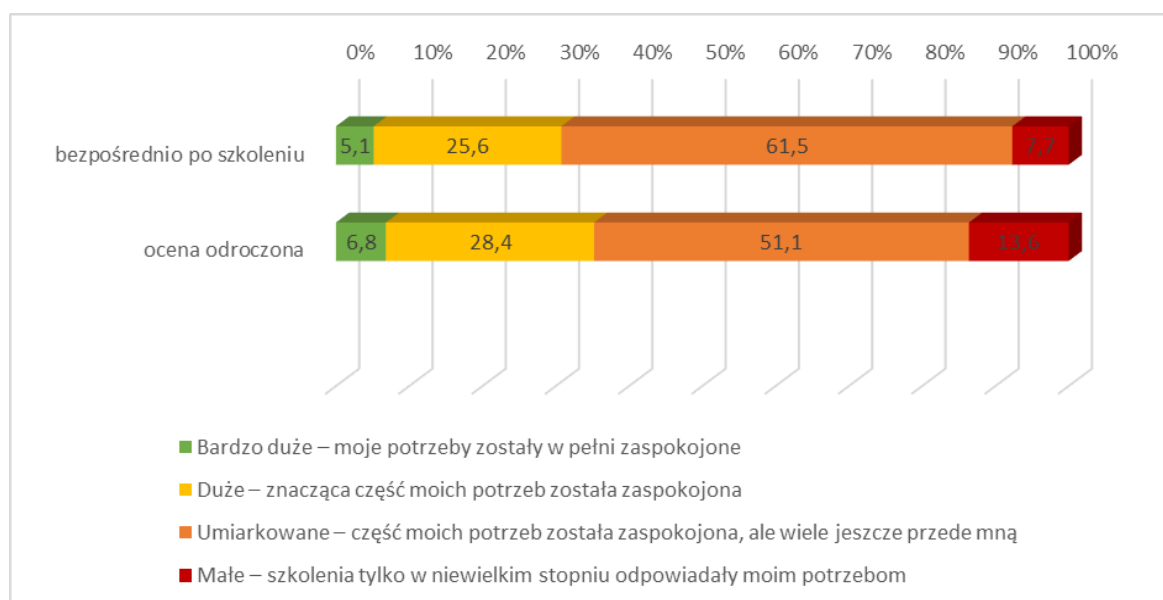
Ocena wpływu szkoleń zależna jest w szczególności od tego, na ile były one zgodne z oczekiwaniami, ale także z tym, kim byli uczestnicy. Większy wpływ szkoleń na zaspokojenie potrzeb zauważają w szczególności pracownicy w wieku 31-44 lata ze stażem 11-20 lat oraz 45-60 ze stażem powyżej 20 lat, osoby zajmujące kierownicze stanowiska w administracji centralnej, bez względu na typ uczelni, w której są zatrudnieni. Najmłodsi pracownicy, zwłaszcza z krótkim stażem (do 5 lat) oraz osoby w wieku 45-60 na nie kierowniczych stanowiskach zatrudnione w administracji wydziałowej w uczelniach publicznych to grupy bardziej krytyczni – ich potrzeby zostały zaspokojone w umiarkowanym lub małym stopniu. To jednocześnie osoby, które częściej niż pozostali podkreślali dynamiczność własnego środowiska pracy – to znaczy wyrażali przekonanie, że w okresie, gdy uczestniczyli w szkoleniach, zmieniały

się ich potrzeby (co może częściowo tłumaczyć, czemu te formułowane pierwotnie nie mogły być w pełni zaspokojone).

Zaspokajanie potrzeb poprzez udział w szkoleniach

Ci, którzy uznali, że ich potrzeby nie zaspokoili wszystkich potrzeb wskazują na różne przyczyny takiego stanu. Ci, których część potrzeb udało się zaspokoić podkreślają przede wszystkim konieczność wydłużenia szkoleń w czasie lub nadania im charakteru ciągłego. Ci, którzy spodziewali się po szkoleniach znacząco bardziej odczuwalnych dla siebie zmian, zwracali uwagę przede wszystkim na to, że szkolenia nie nawiązywały silniej do ich codzienności, ale także oceniali, że ich oczekiwania były nadmierne/ za daleko idące. Podkreślano także, że szkoleniom pracowników administracji powinno towarzyszyć budowanie świadomości i kompetencji pozostałych członków społeczności, w tym kadry kierowniczej.

Wykres 7. Wpływ szkoleń na zaspokojenie potrzeb



Po 4 miesiącach od szkoleń tylko 13.6% uznało, że szkolenia w małym stopniu zaspokoili ich potrzeb, wskazywali na kilka powodów, dla których wyrazili taką ocenę.

Aż 71,8% badanych podkreśla potrzebę udziału w kolejnych (dodatkowych) szkoleniach. Można to uznać z jednej strony za wskaźnik zadowolenia z odbytych szkoleń, ale także za znaczącą informację o dużej skali potrzeb samorozwoju pracowników administracji.

Po 4 miesiącach nadal 61,4% podtrzymuje swoją potrzebę udziału w dodatkowych szkoleniach. Miałyby to być:

- budowa własnych zasobów osobistych: asertywność, komunikatywność, odporność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, radzenie sobie z konfliktami, rozwiązywanie problemów i konfliktów w zespole
- komunikacja, umiejętności mediacyjne, negocjacyjne, motywowanie innych;
- zarządzanie ryzykiem, radzenie sobie z agresją ze strony innych pracowników;
- organizacja pracy, radzenie sobie z biurokracją, organizacja pracy zespołu, praca w skonfliktowanym zespole;
- informatyzacja pracy;
- *work-life balance, wellbeing*;
- prawo pracy, prawo zamówień publicznych;
- umiejętności techniczne: przygotowanie prezentacji, raportów, sprawozdań, wystąpienia publiczne;
- jakość kształcenia;
- kompleksowe przygotowanie do współpracy z podmiotami zagranicznymi;
- zarządzanie finansami;

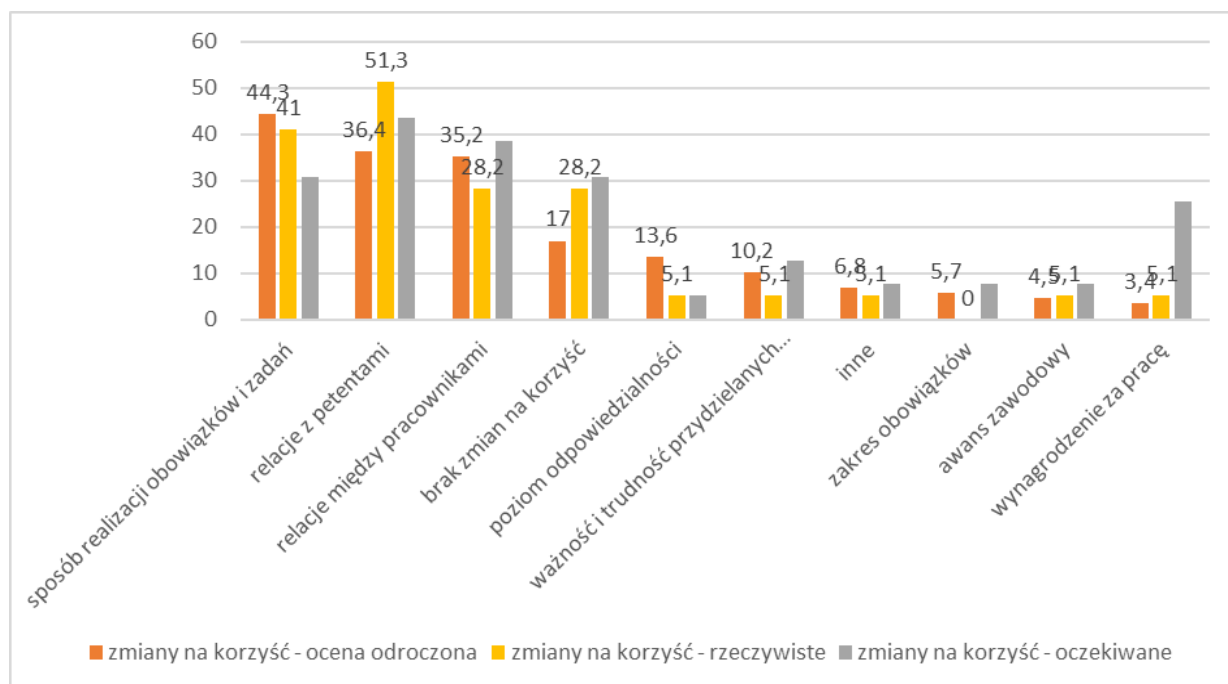
To, jakie zmiany obserwowano było silnie powiązane z wiekiem i stażem pracowników, ale także z zajmowanym stanowiskiem, ulokowaniem w uczelni (centrala czy wydział/jednostki niecentralne) oraz typem uczelni. I tak, w uczelniach publicznych odnotowano w szczególności takie zmiany, jak zwiększenie odpowiedzialności za wykonywane zadania, zmiany zakresu obowiązków, awans w strukturze, poprawa relacji z pracownikami i petentami/pracownikami naukowymi, poprawa sposobu wykonywania zadań. Tymczasem w uczelniach niepublicznych zmiany miały z jednej strony charakter bardziej wymierny (awans materialny), a z drugiej strony całkiem symboliczny – to tu, dzięki szkoleniom, zmieniał się poczucie ważności wykonywanych zadań. Najsilniej zmiany – we wszystkich zakresach – odczuwali pracownicy ze umiarkowanym długim stażem 11-20 lat. Awans (zmiana stanowiska), zwiększenie odpowiedzialności i ważności wykonywanych zadań bardziej odczuwalne były dla osób zajmujących stanowiska kierownicze. Tymczasem osoby zajmujące stanowiska niekierownicze bardziej odczuły zmiany odnoszące się do zakresu zadań (administracja centralna), sposobu ich wykonywania oraz relacji z innymi pracownikami niezależnie od ich statusu (a więc i współpracownicy, jak i petenci).

Zmiany pod wpływem szkoleń

Bardziej niż się spodziewano szkolenia pomogły w budowaniu relacji z petentami (klientem wewnętrznym) – chociaż zmiana ta nie była trwała, na co wskazują badania odroczone - oraz w sposobie realizacji obowiązków i zadań. Główne rozczarowanie dotyczyło nieprzełożenia się nowych kompetencji na wynagrodzenie, zakres

obowiązków i ich ważność. Co trzeci badany zauważał wpływ szkoleń na relacje między pracownikami, ale zmiany te występowały w mniejszym stopniu niż się spodziewano. Badanie odroczone wskazuje, że najtrwalsze zmiany dotyczyły sposobu realizacji własnych obowiązków i zadań, ale także wydaje się, że trwale zmieniły się na korzyść relacje zarówno z patentami, jak i innymi pracownikami. Dla bardzo nielicznej grupy szkolenia miały znaczenie z perspektywy pozycji w pracy (awans, wynagrodzenie, zakres obowiązków).

Wykres 8. Zmiany pod wpływem szkoleń



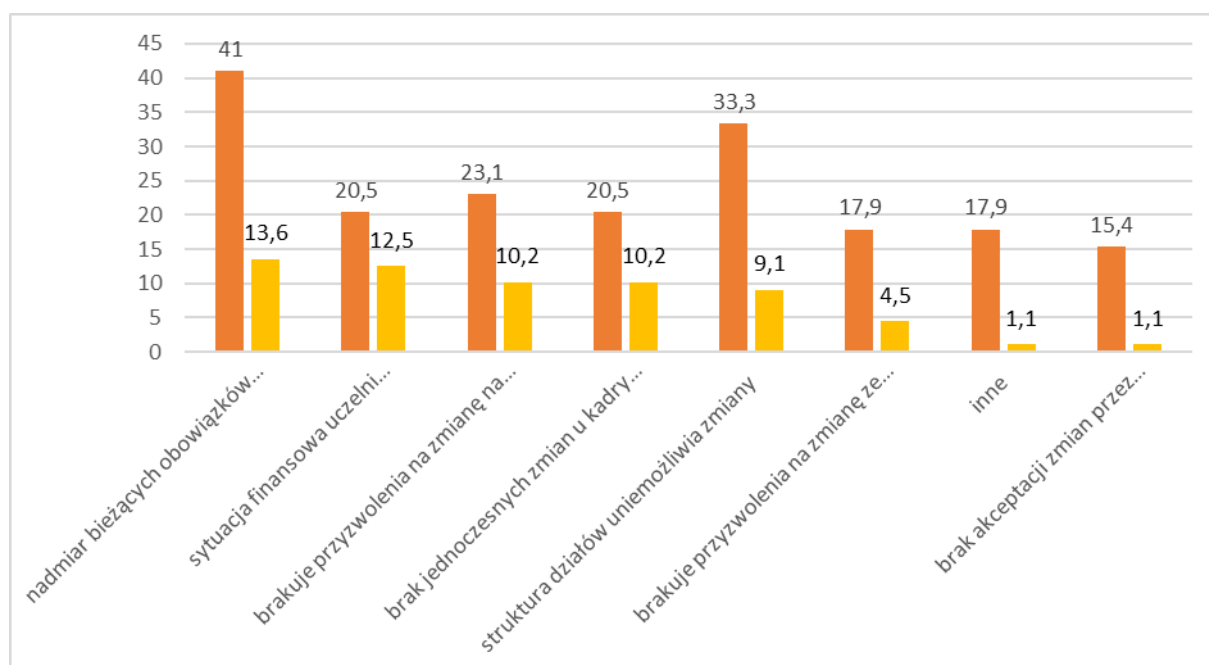
Przeszkody we wprowadzaniu zmian

Większość uczestników projektu (64,1%) nie dostrzegła przeszkód dla wprowadzenia zmian pod wpływem podwyższenia ich kompetencji bezpośrednio po zakończeniu szkoleń, a po kolejnych 4 miesiącach – grupa ta była większa i wynosiła 73,9%. Jednak wśród pozostałych przeważają głosy, że przeszkody te leżą po stronie uczelni (33%, a po upływie 4 miesięcy – grupa ta obejmowała aż 95,7%), a nie ich samych (2,6% i odpowiednio 4,3%). W badaniu odroczonym w czasie, żaden z uczestników szkoleń nie opisał jakie przeszkody pojawiły się po jego stronie. Te samokrytyczne osoby to niemal wyłącznie osoby zajmujące stanowisko kierownicze w jednostce uczelni publicznej, ze stażem 11-20 lat.

Wśród tych zewnętrznych przeszkód wskazywano przede wszystkim nadmiar bieżących obowiązków (co uniemożliwia wprowadzanie nowych rozwiązań), ale także pewną sztywność administracyjną – to, jakie zadania powierzane są poszczególnym działom nie uwzględnia możliwości i kompetencji pracowników. Rzadziej wskazywano tu na niechęć do zmiany wśród bezpośrednich lub dalszych zwierzchników i wśród współpracowników. Hierarchia tych problemów nie uległa zmianie na etapie badania odroczonego.

Przeszkody te są różnie rozpoznawane zależnie od cech położenia pracowników. Wszystkie częściej obserwowane były przez pracowników uczelni publicznych. Szczególnie wyczuleni byli na nie pracownicy w wieku 31-45 lat, ze stażem 11-20 lat, zajmujące stanowiska niekierownicze. Różnice dotyczyły przede wszystkim umiejscowienia stanowiska pracy – osoby z administracji centralnej częściej zwracały uwagę na sztywność struktury działów, nadmiar bieżących obowiązków i brak jednoczesnych zmian u bezpośrednich przełożonych. Z kolei, pracownicy jednostek (wydziałów, kolegiów, itp.) przeszkód upatrywali w sytuacji finansowej uczelni oraz braku przyzwolenia na zmianę ze strony przełożonych, zwłaszcza tych wyższego szczebla (dwa razy więcej wskazań, niż w przypadku bezpośredniego przełożonego).

Wykres 9. Przeszkody zewnętrzne



Jeśli szukano przeszkód do wprowadzenia zmian w sobie, to najczęściej wskazywano, że jest to związane z brakiem czasu (25,6%) lub obawą przed zewnętrznym odbiorem tych zmian. W badaniu odroczonym w czasie, zaledwie kilku uczestników szkoleń znalazło przeszkody w sobie.

Wykres 10. Przeszkody po stronie pracownika



Ocena miejsca pracy i jakości współpracy

Przed rozpoczęciem szkolenia, zapytano pracowników, jak oceniają swoje miejsce pracy pod kątem atmosfery w nim panującej, stabilności zatrudnienia, swoje relacje z przełożonym, z pracownikami administracji oraz z nauczycielami akademickimi. Zapytano również czy są zadowoleni z obecnego zakresu obowiązków. Wyniki przedstawione są w tabeli nr 13.

73% badanych określa atmosferę w pracy jako satysfakcjonującą. Jeszcze więcej, bo 77% określa pozytywnie swoje relacje z bezpośrednim przełożonym. Niemal 85% jest zadowolonych z powodu stabilności zatrudnienia. Niewiele mniej (82%) uważa, że ich relacje z innymi pracownikami administracji są satysfakcjonujące. Nieco gorzej (ale wciąż dość wysoko – 72%) oceniane są relacje z nauczycielami akademickimi. Najniżej administracja ocenia swój zakres obowiązków (ok.63 %), co może być wskazówką dla przełożonych, aby mimo wszystko uważniej przyglądać się swoim podwładnym w tym obszarze – czasem niewielka zmiana może odbudować motywację pracownika.

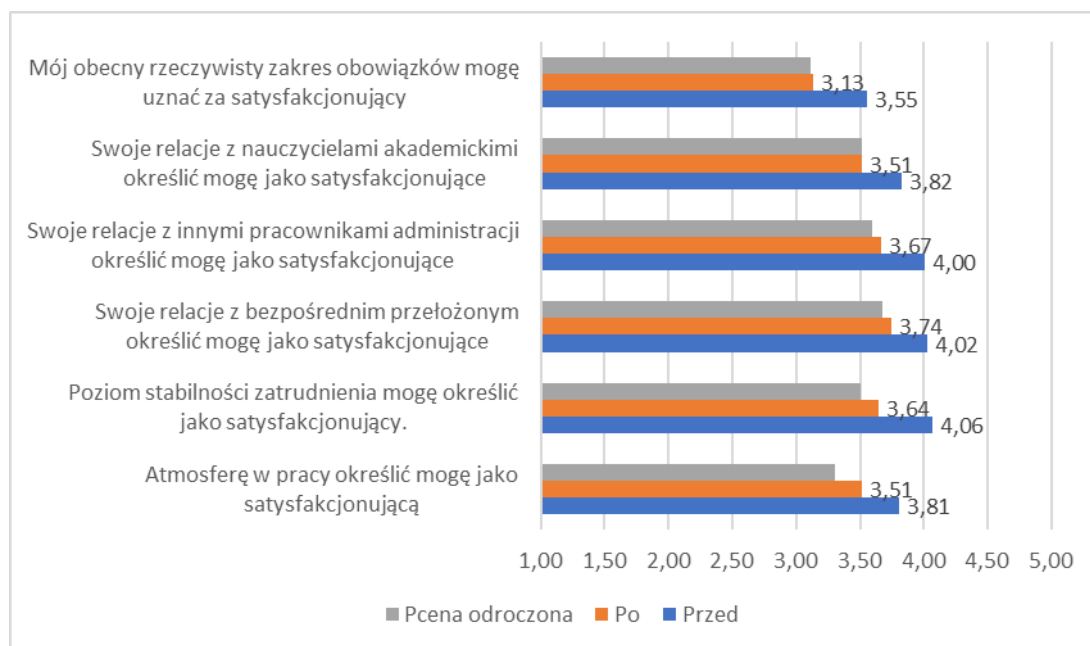
Tabela 13. Początkowa ocena satysfakcji z pracy

Lp.	Pytanie	zdecydowanie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	raczej się zgadzam	zdecydowanie się zgadzam	Razem
1	Atmosferę w pracy określić mogę jako satysfakcjonującą	3.80%	8.41%	14.79%	49.39%	23.61%	737
2	Poziom stabilności zatrudnienia mogę określić jako satysfakcjonujący.	2.71%	4.34%	8.01%	53.73%	31.21%	737

3	Swoje relacje z bezpośrednim przełożonym określić mogę jako satysfakcjonujące	4.08%	5.71%	13.18%	38.04%	38.99%	736
4	Swoje relacje z innymi pracownikami administracji określić mogę jako satysfakcjonujące	1.90%	3.94%	11.82%	56.66%	25.68%	736
5	Swoje relacje z nauczycielami akademickimi określić mogę jako satysfakcjonujące	2.04%	5.44%	20.00%	53.06%	19.46%	735
6	Mój obecny rzeczywisty zakres obowiązków mogę uznać za satysfakcjonujący	4.62%	11.01%	20.79%	51.77%	11.82%	736

Z badania końcowego wynika, że zmiany w ocenie własnej pracy w Uczelni lub własnej jednostce są raczej negatywne – wyrażano niższe oceny tych warunków w odniesieniu do niemal wszystkich badanych aspektów. Można to interpretować tak, że udział w szkoleniu i fakt, że nie pociągały one za sobą na ogół znaczących zmian, zwłaszcza w tych obszarach, które wcześniej uznano za ważne, mogło skutkować zwiększeniem frustracji. Z drugiej strony, wszystkie obszary, o które pytano są zależne nie tylko od uczestników szkoleń, ale także od otoczenia w jakim funkcjonują. Może to powodować, że pozytywna ocena własnych kompetencji i ich wzrostu nie przekłada się na odbiór warunków, w jakich mają być one wykorzystywane. Co więcej – oceny te uległy obniżeniu w czasie dzielącym szkolenia od pomiaru odroczonego. Dotyczy to w szczególności kwestii związanych z atmosferą pracy, relacje z pracownikami administracji i bezpośrednim przełożonym, ale także z poczuciem stabilizacji zatrudnienia. Porównanie oceny pracy w Uczelni przed i po szkoleniu pokazuje Wykres nr 11.

Wykres 11. Ocena pracy w Uczelni

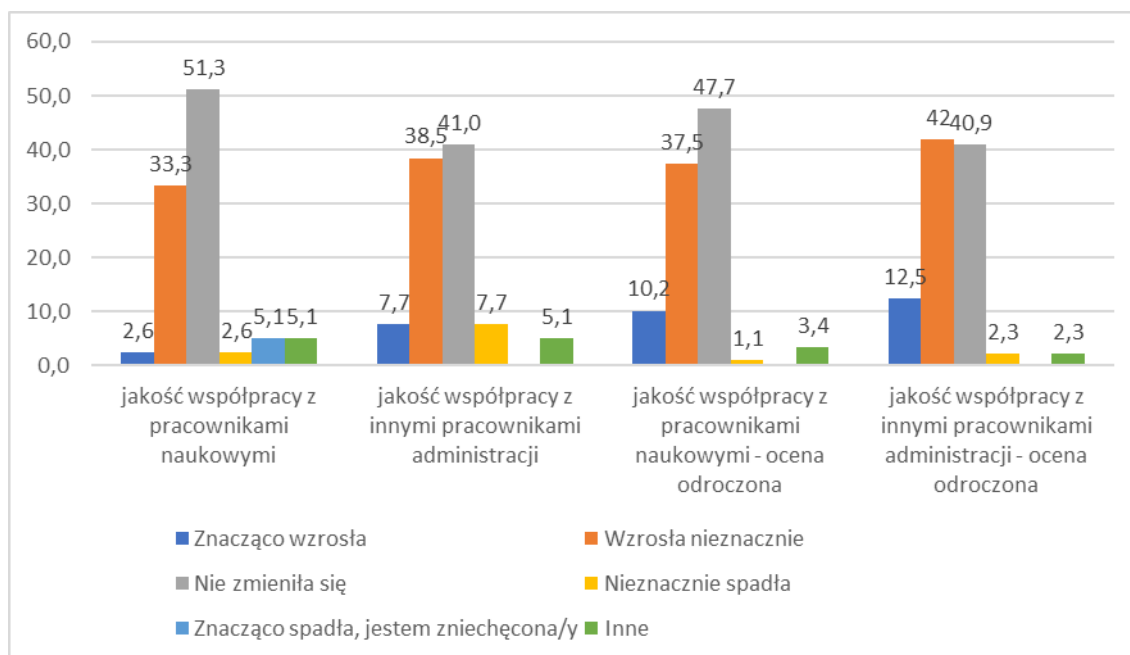


Ocena jakości współpracy

Pewnej poprawie uległa natomiast jakość współpracy między uczestnikami szkoleń a pracownikami naukowymi i innymi pracownikami administracyjnymi. W tym drugim przypadku była ona bardziej odczuwalna. Jednocześnie, trzeba podkreślić, że według połowy badanych jakość ich współpracy z pracownikami naukowymi nie zmieniła się. W badaniu odroczonym zauważamy jednak, że rosną oceny pozytywne – to znaczy być może, że wprowadzone zmiany we współpracy mogą przynosić korzyści także odroczone w czasie.

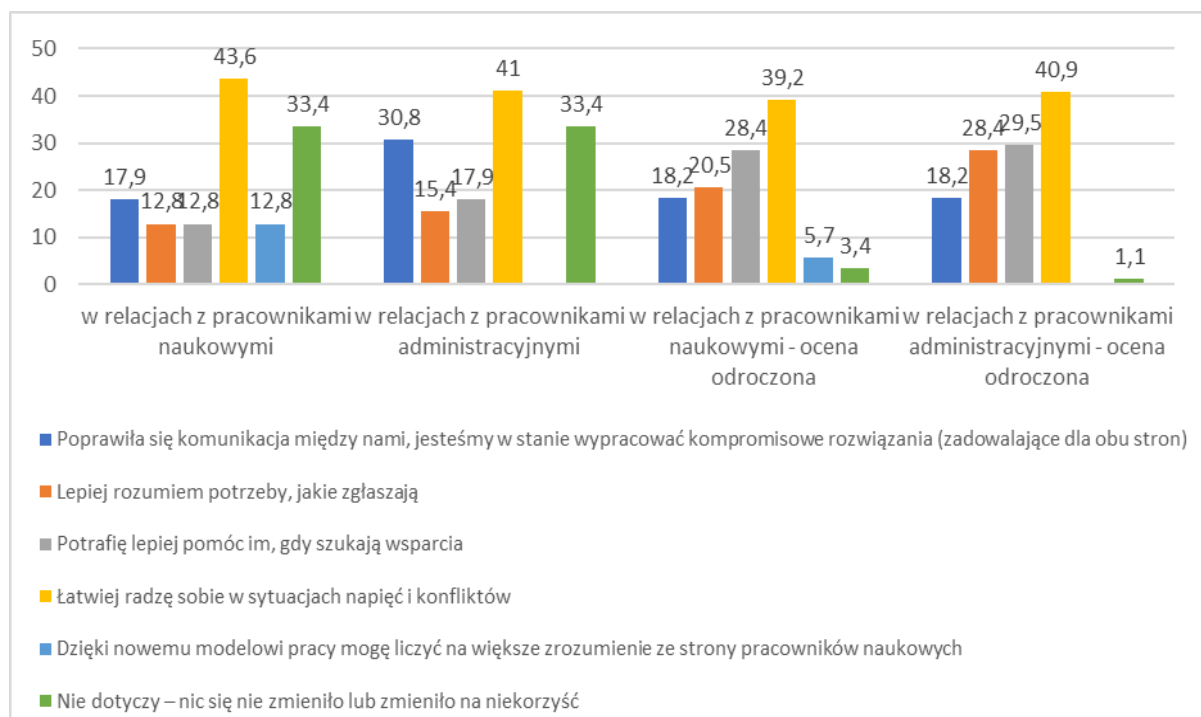
Poprawę jakości współpracy z pracownikami naukowymi najsilniej odczuwali pracownicy w średnim wieku (46-60) oraz dojrzałe (31-45 lat), ze stażem 11-20 lat, pracujący w centralnej administracji uczelni niepublicznych na stanowiskach kierowniczych. Na drugim krańcu – zauważalny spadek jakości współpracy – lokowali się pracownicy z krótkim stażem (6-10 lat) pracujący w administracji wydziałowej, niezależnie od typu uczelni. W przypadku współpracy z innymi pracownikami administracji, typ uczelni ani umiejscowienie w strukturze uczelni nie miało znaczenia. Najsilniej pozytywną zmianę odczuli pracownicy w wieku mobilnym – 31-45 lat, którzy związani byli z uczelnią całe lub większość swojego życia zawodowego (ze stażem 11-20 lat).

Wykres 12. Poprawa jakości współpracy



Zarówno w przypadku relacji z pracownikami naukowymi, jak i administracyjnymi największe zmiany dotyczą nie tyle charakteru tych relacji (choć w obu grupach poprawiła się komunikacja), co sposobu radzenia sobie z trudnościami doświadczanymi w nich. W odniesieniu do tych ostatnich korzystne zmiany były odczuwalne w szczególności przez pracowników w wieku 46-60 lat (bez względu na staż), pracujących na nie kierowniczych stanowiskach w jednostkach uczelni.

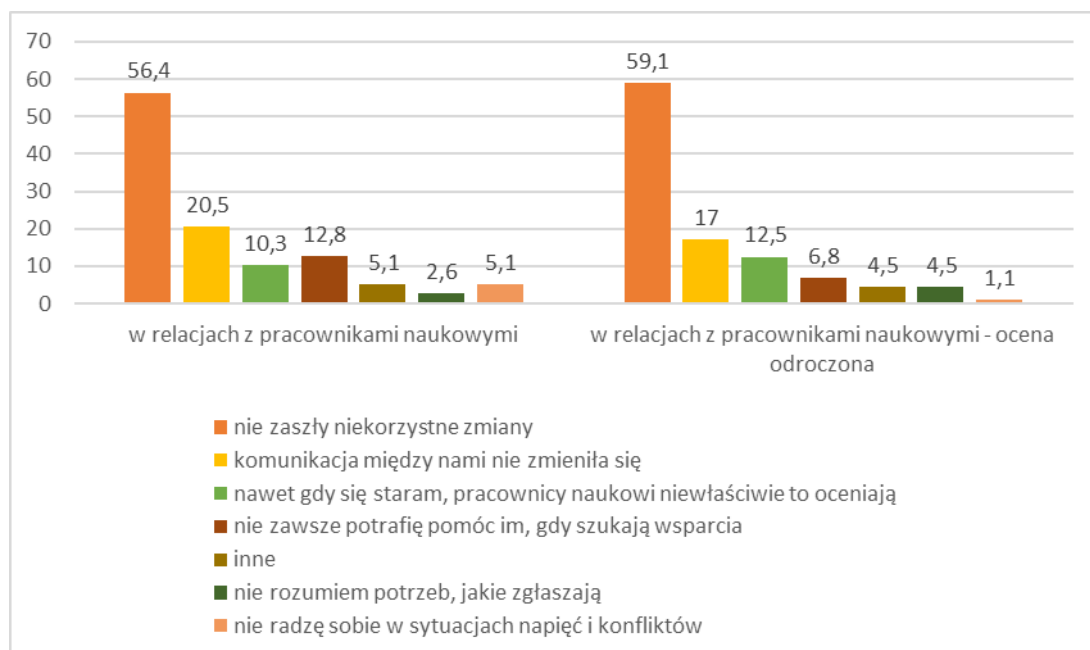
Wykres 13. Korzystne zmiany w relacjach między pracownikami



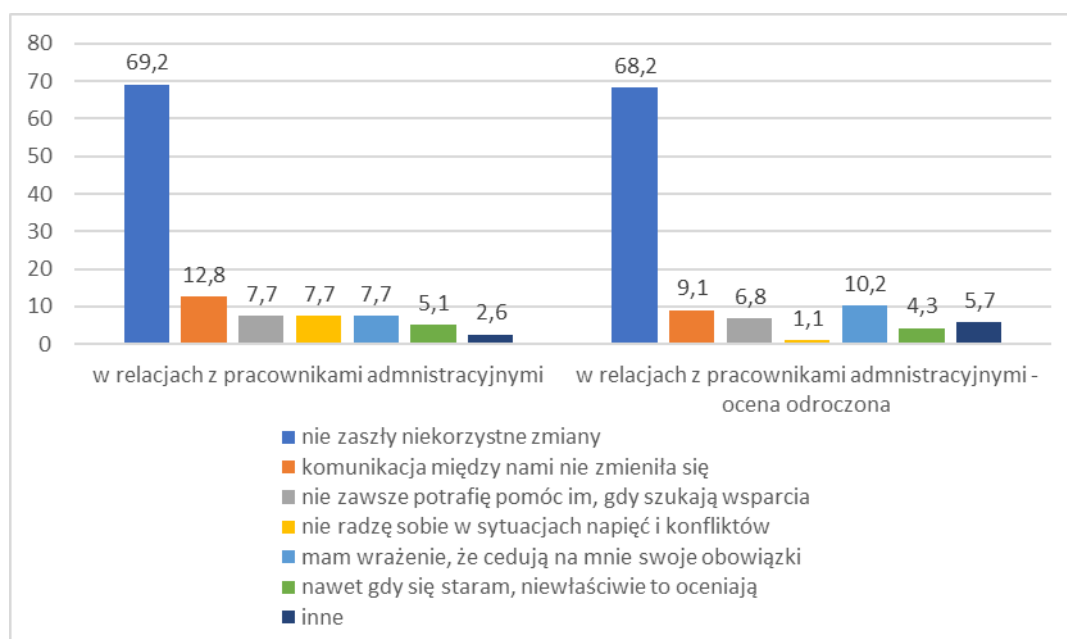
Część badanych odczuwała także pewne niekorzystne zmiany w relacjach z pracownikami naukowymi. Dotyczyły one w szczególności poziomu komunikacji z pracownikami naukowymi, ale także z możliwością skutecznego wsparcia dla tej grupy pracowników i niedocenianiem wykonywanej przez nich pracy.

Rzadziej niekorzystne zmiany miały zachodzić w relacjach z pracownikami administracyjnymi.

Wykres 14. Niekorzystne zmiany w relacjach z pracownikami naukowymi



Wykres 15. Niekorzystne zmiany w relacjach z pracownikami administracyjnymi



Wpływ szkoleń na motywację do pracy

W związku z tym, że była to pierwsza ankieta wypełniana jeszcze przed rozpoczęciem szkolenia, zwrotność odpowiedzi jest dość wysoka – liczba osób przystępujących do jej wypełnienia jest większa niż liczba osób, które ostatecznie ukończyły szkolenia – nie wszyscy ukończyli ankietę i nie wszyscy ukończyli szkolenia. Nie możemy jednak przyjąć, że są to te same osoby.

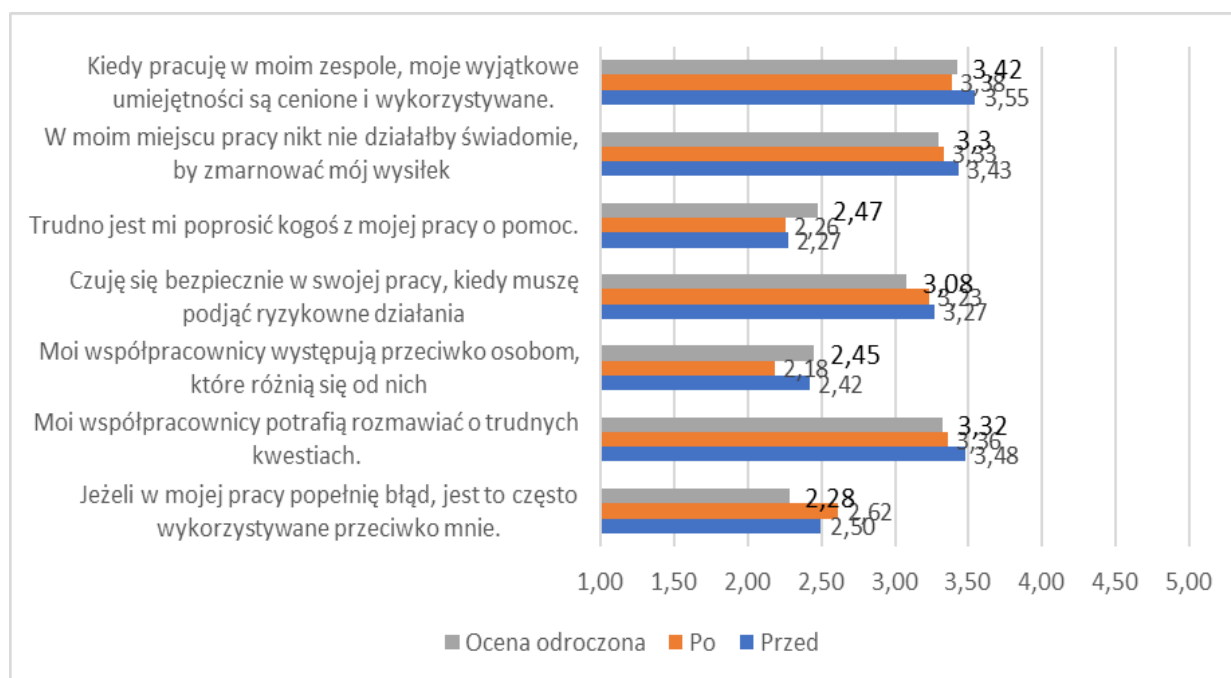
Tabela 14. Początkowy poziom motywacji

Lp.	Pytanie/ odpowiedź	zdecydo wanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	zgadzam się	zdecydo wanie się zgadzam	Razem
1	Jeżeli w mojej pracy popełnię błąd, jest to często wykorzystywane przeciwko mnie.	15.14%	39.97%	28.51%	12.96%	3.41%	733
2	Moi współpracownicy potrafią rozmawiać o trudnych kwestiach.	3.97%	12.74%	25.34%	47.26%	10.68%	730
3	Moi współpracownicy występują przeciwko osobom, które różnią się od nich.	16.53%	43.03%	25.41%	12.16%	2.87%	732
4	Czuję się bezpiecznie w swojej pracy, kiedy muszę podjąć ryzykowne działania	4.37%	16.53%	34.43%	37.30%	7.38%	732
5	Trudno jest mi poprosić kogoś z mojej pracy o pomoc.	20.93%	47.33%	16.96%	13.27%	1.50%	731
6	W moim miejscu pracy nikt nie działałby świadomie, by zmarnować mój wysiłek	4.09%	16.21%	26.43%	39.10%	14.17%	734
7	Kiedy pracuję w moim zespole, moje wyjątkowe umiejętności są cenione i wykorzystywane.	4.37%	8.46%	27.29%	48.02%	11.87%	733

Z prezentowanej tabeli (nr 14) wynika, że pracownicy administracji dobrze się czują pracując w zespole, w którym czują się doceniani (pyt. 7), są dobre relacje (np. pyt. 2, pyt. 3 czy pyt. 4), nie obawiają się zbytnio prosić o pomoc, ale jednocześnie czasem myślą, że ich współpracownicy mogliby świadomie zmarnować ich wysiłki.

A jak to wygląda w badaniu odroczonym?

Wykres 16. Ocena pracy w dziale Uczelni



Wprawdzie u ponad połowy badanych motywacja nie zmieniła się, ale wśród tych, którzy odczuli zmianę motywacji przeważają ci, dla których zmiana ta była korzystna (dotyczy to zwłaszcza pracowników najstarszych i z najdłuższym stażem, zajmujących kierownicze stanowiska w administracji wydziałowej uczelni publicznych). Warto podkreślić, że brak zmiany motywacji w tym przypadku jest także zjawiskiem pozytywnym – jak deklarują sami badani, już przed przystąpieniem do szkoleń ich motywacja była wysoka (to między innymi ona popchnęła ich do udziału w szkoleniu i samodoskonalenia). Zniechęcające mogło być natomiast – co sygnalizowaliśmy już wcześniej – zderzenie z rzeczywistością i rozczarowanie niemożnością wprowadzenia zmiany wobec oporu i skostnienia reszty społeczności.

Na pytanie wprost *Jak oceniałaby Pani/ oceniłby Pan swoją motywację do pracy w porównaniu ze stanem przed szkoleniem?* Zdecydowana większość uznała, że się nie zmieniła (blisko 60%). Około 7% respondentów oceniło swoją motywację albo jako niższą, albo dużo niższą niż wcześniej. Jednak około 1/3 badanych uważa, że poziom ich motywacji wzrósł w porównaniu ze stanem przed szkoleniem.

Tabela 15. Odroczone ocena motywacji po szkoleniach

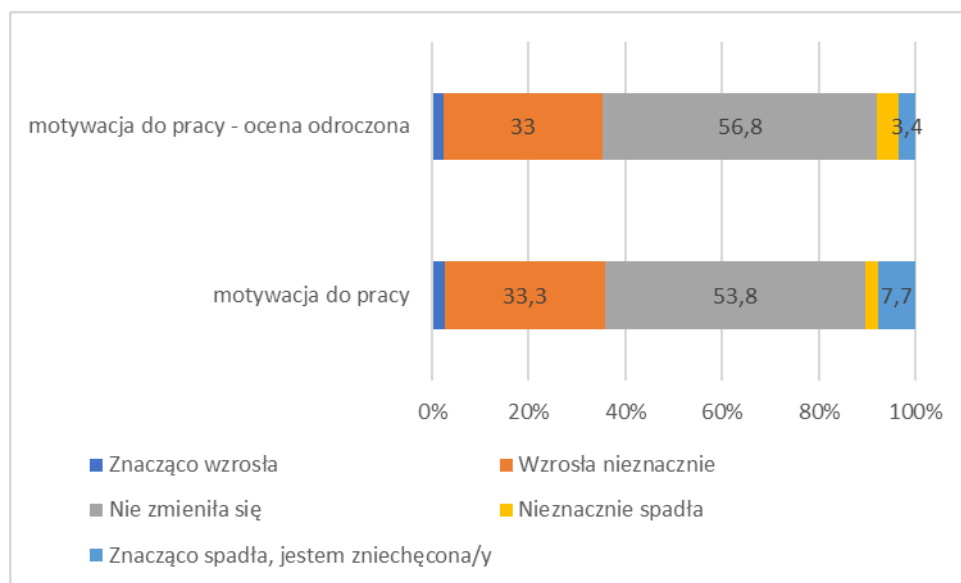
<i>Jak oceniałaby Pani/ oceniliby Pan swoją motywację do pracy w porównaniu ze stanem przed szkoleniem?</i>	%	liczba
Znacząco wzrosła	2,75%	5
Wzrosła nieznacznie	30,22%	55
Nie zmieniła się	59,89%	109
Nieznacznie spadła	3,84%	7
Znacząco spadła, jestem zniechęcona/y	3,30%	6
Suma	100,00%	182

Wśród bodźców pozytywnie wpływających na zmianę wymieniano: udział współpracowników w tych samych szkoleniach i wspólne omawianie nabytych umiejętności (waga szkoleń zespołowych!), wartość merytoryczną szkolenia oraz zmiany organizacyjne na uczelni, działania władz uczelni, uświadomienie sobie dużego wpływu własnego postępowania na współpracowników i odwrotnie, poznanie sposobów zmiany relacji, wpływ na wykonanie przydzielonych zadań, poprawa komunikacji oraz to, że po szkoleniach wzrastało poczucie własnej wartości i świadomość posiadanych umiejętności i kompetencji. Wiele osób pisało, że duży wpływ na zmianę miały kompetencje miękkie, które pogłębiły w czasie szkoleń że miały wysoko motywację wcześniej oraz że nie potrafią inaczej pracować jak tylko z wysokim poziomem zaangażowania.

Negatywny wpływ na motywację miały: brak zmiany u przełożonych oraz brak zmiany zarządzania zasobami ludzkimi, jeden z respondentów napisał: *brak podwyżki nawet po zmianie zakresu obowiązków na znacznie większy po złożeniu podania - odmowa/ nie docenianie i deprecjonowanie pracownika przez pracowników wyższego szczebla niebezpośredniego przełożonego tylko wyżej, które nawet nie wiedzą jaką pracę wykonujemy. Brak poszanowania dla długoletniego, lojalnego pracownika - wskazując, że jeśli zarobki nie pasują to tam są drzwi. Zresztą niskie zarobki powtarzały się również w innych wypowiedziach.*

Gdyby nasi badani mieli znaleźć bodźce, które motywowałyby ich do pracy, byłoby to w szczególności zaspokojenie ich potrzeb materialnych (podniesienie wynagrodzeń). Ważne byłoby jednak także wprowadzenie takich działań, które przełamałyby obecnie obserwowane (i frustrujące dla części) niemożności dzięki zmianom organizacji pracy administracji, ale też objęcie szkoleniami innych pracowników. Hierarchia tych niezbędnych działań nie zmienia się w czasie. Intensywniejsza siła się jednak potrzeba podniesienia wynagrodzeń, co trzeba też wiązać z warunkami zewnętrznymi.

Wykres 17. Wpływ szkoleń na motywację do pracy



Szczególnym motywatorem są wynagrodzenia. Na pytanie w badaniu odroczonym *Co musiałoby się stać, żeby Pani/ Pana motywacja do pracy wzrosła* odpowiadano (można było wyrazić wszystkie właściwe odpowiedzi), iż właśnie wzrost poziomu wynagrodzeń mógłby być naistotniejszym motywatorem. Niemal o połowę mniej wskazań, ale jednak wciąż dużo, otrzymała zmiana organizacji pracy w ich dziale badanych osób czy nawet w całej administracji. Szkolenia wszystkich pracowników uczelni otrzymały niewiele mniej wskazań, więc można uznać, że wciąż są postrzegane jako czynnik motywujący (por. Tabela 16 i Wykres 17).

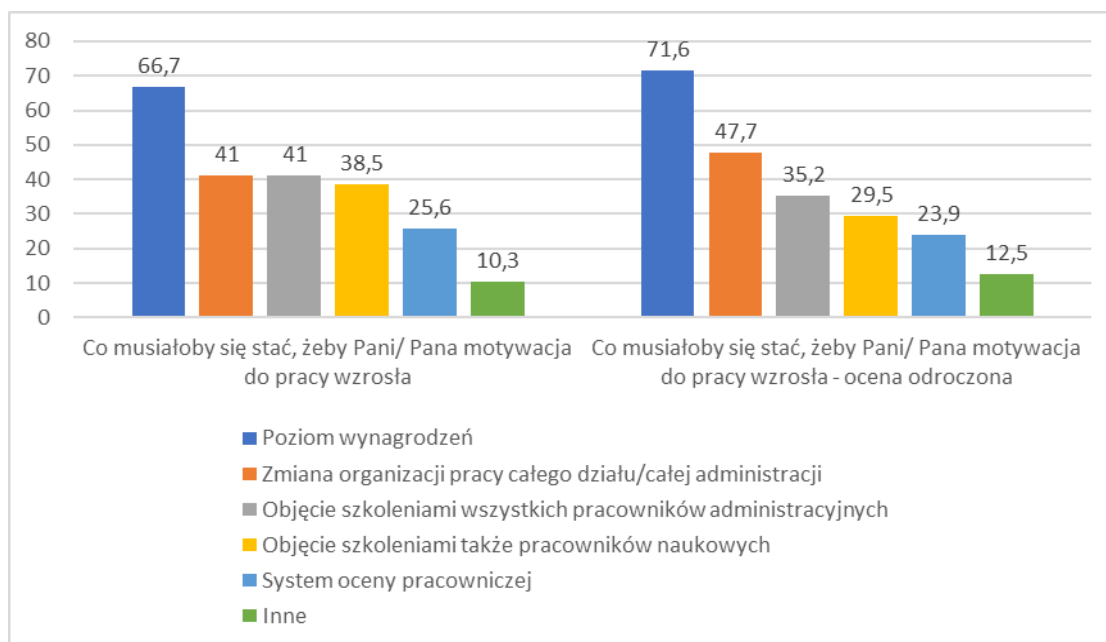
Tabela 16. Co mogłoby wpłynąć na wzrost motywacji

<i>Co musiałoby się stać, żeby Pani/ Pana motywacja do pracy wzrosła?</i>	Liczba wskazań
Poziom wynagrodzeń	130
Zmiana organizacji pracy całego działu/całej administracji	79
Objęcie szkoleniami wszystkich pracowników administracyjnych	62
Objęcie szkoleniami także pracowników naukowych	59
System oceny pracowniczej	42
Inne	24

Kwestia wynagrodzeń jest szczególnie ważna dla pracowników związanych z uczelnią 11-20 lat (a zatem także w wieku 31-45 i 46-60 lat), zatrudnionych na niekierowniczych stanowiskach w strukturach wydziałowych uczelni publicznych. Zmian szerszych i niedotykających wprost samych badanych, takich jak zmiana organizacji parcy całego dział administracyjnego oczekiwaliby częściej niż inni

kierownicy z administracji wydziałowej. Objęcie szkoleniami wszystkich pracowników administracji to rozwiązanie, które korzystnie wpłynęłoby na motywację pracowników z najstarszym stażem wykonujących swoją pracę na wydziałach. To także pracownicy jednostek wydziałowych chętniej niż pozostali (bez względu na wiek i staż), zwłaszcza ze stanowisk niekierowniczych, oczekiwali by objęciem szkoleniami także pracowników naukowych. Ocena pracownicza jest natomiast wyzwaniem zwłaszcza z perspektywy pracowników uczelni niepublicznych, z krótkim stażem.

Wykres 18. Pożądane zmiany zwiększające motywację do pracy





Komentarze i rekomendacje

Komentarze i rekomendacje

Arkadiusz Karwacki

Wyjątkowy program wobec typowych (współcześnie) obciążeń – postulowane wsparcie dla pracowników administracji wyższych uczelni

Krzysztof Pietrowicz

Organizacja ucząca się i jej „wrogowie”

Anna Pokorska

Ocena szkoleń czy ocena warunków pracy? Komentarz do raportu podsumowującego ocenę szkoleń zaprojektowanych dla administracji w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”.

Tomasz Szlendak

Komentarz do raportu końcowego z badania opinii na temat szkoleń w projekcie DIALOG

Adam Szot

Nowy” model podnoszenia kompetencji administracji uczelnianej jako odpowiedź na „lukę świadomościową” w szkolnictwie wyższym

Arkadiusz Karwacki

Wyjątkowy program wobec typowych (współcześnie) obciążeń – postulowane wsparcie dla pracowników administracji wyższych uczelni

Czego nam potrzeba?

Rozpocznijmy od wylistowania kluczowych potrzeb, oczekiwań, które sygnalizują uczestniczek i uczestnicy szkoleń w ramach dokonanych ocen. Warto podążać w głąb zestawu informacji, obrazujących szczególnie przydatne aspekty szkoleń, pozytywne oceny, ekspozycje treści i tematów, które uznano za szczególnie cenne w opinii edukowanych, jak i te, które rozczarowały, wzbudziły niedosyt, wskazywały na nieadekwatność oferty (wraz ze sposobem jej realizacji) względem oczekiwań. Zarówno w pakiecie ewaluacyjnym odnoszących się do rozwoju kompetencji miękkich, kompetencji twardych czy też w ramach Akademii Zarządzania zostały wyeksponowane właśnie takie kwestie. Dlaczego warto poświęcać im szczególną uwagę? Gdy u progu realizacji projektu uczestnicy szkoleń wskazywali swoje potrzeby mogliśmy uzyskać wiele istotnych informacji na temat codziennych wyzwań, problemów, potrzeb czy aspiracji. Bazowały one na dotychczasowej wiedzy, a przede wszystkim codziennym doświadczeniu zawodowym. Tymczasem realizacja konkretnych szkoleń zorientowanych na rozwój pakietu kompetencji (budowanie relacji, zachowanie w sytuacji trudnej, wytrwałość i skuteczność, podstawy prawne administracji wyższej uczelni, praca projektowa, matematyka biznesowo-finansowa, motywowanie i wspieranie zespołów, efektywne zarządzanie w warunkach niestabilności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności, podstawy komunikacji, zarządzanie pracą zdalną, budowanie odporności psychicznej) pozwoliła wyzwolić nowe spojrzenie na procesy, które wpisane są w codzienne doświadczenia zawodowe. Treści szkoleń dawały nową perspektywę, eksponowały złożoność uwarunkowań sprawności profesjonalnej, satysfakcji z wykonywanych zadań, ogólnego dobrostanu (jako subiektywnego poczucia jakości życia). I tym samym (w konfrontacji z dotychczasowymi doświadczeniami), wywoływały oczekiwania, ciekawość, roszczenia i konkretne oceny.

Warto podkreślić, że badani uczestnicy w kontekście konkretnych szkoleń eksponowali kwestie, które budziły niedosyt, by jednocześnie w ocenie i innych elementów oferty, podkreślać szczególne zadowolenie właśnie z tych charakterystyk zrealizowanych szkoleń. Wśród aspektów (treści, perspektyw, sposobów prowadzenia) oferty, które zostały pozytywnie ocenione w ramach ewaluacji, wskazywano takie tematy, jak: asertywność, zarządzanie czasem, techniki oddechowe i relaksacyjne, zmiany postawy życiowej i zarządzanie energią życiową, budowanie własnej odporności, inteligencja emocjonalna, problemy wypalenia zawodowego wraz z narzędziami przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, radzenie sobie ze stresem, wewnątrzsterowność (autonomia w działaniu), zarządzaniem sobą w czasie i zarządzanie zespołem, komunikacja, funkcjonowanie w warunkach VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)

[Zmienność, Niepewność, Złożoność, Niejednoznaczność] jako wyzwanie dla rozwijania nowego podejścia życiowego (Vision, Understanding, Clarity, Agility) [Wizja, Zrozumienie, Czytelność, Sprawność]. Jednocześnie pośród kwestii, które zostały uznane za słabą stronę przedłożonej oferty (przypomnę: w ocenie konkretnych szkoleń), podkreślono niedostatek koncentracji na pokonywaniu barier komunikacyjnych, sposobach prowadzenia rozmów z trudnymi przypadkami, naukę technik relaksacyjnych czy zarządzania sobą w czasie. Co szczególnie interesujące, z perspektywy dalszej narracji, badani wskazali w ramach ewaluacji, że trudność sprawiała im medytacja. Gdyby podsumować przywołane oceny i oczekiwania, to można pogrupować je w następujące wiązki potrzeb pracowników administracji uczelni wyższych:

- **Rozwijania odporności opartej na podmiotowych i świadomych wyborach** (kwestie asertywności, wewnątrzsterowności, zmiana postawy życiowej, budowanie własnej odporności);
- **Kształtowanie nowego stosunku do czasu** (bycie w czasie, zarządzanie czasem, zarządzanie energią);
- **Nabywanie kompetencji komunikacyjnych** (interakcje z trudnymi osobowościami, komunikaty wprost, komunikacja bez przemocy, komunikaty Ja, budowanie zespołu, zarządzanie potencjałem);
- **Nauka relaksacji w warunkach społeczeństwa niepewności** (medytacja, techniki oddechowe, radzenie sobie z niejednoznacznością sytuacji i stresem).

Oczywiście, do wspomnianych złożonych potrzeb należałoby dołożyć szereg tematów, zagadnień o charakterze stricte merytorycznym, a związanym z zakresem zadań profesjonalnych wpisanych w administrowanie w wyższej uczelni i wyższą uczelnią. Ale sugerowałbym zatrzymać się na przyczynach zaistnienia roszczenia o pomoc w kompensacji powyższych czterech wiązek potrzeb i dostępnej możliwości sformułowania odpowiedzi w tym zakresie.

Pracownik administracji we współczesnym tle społeczno-kulturowym

Nie jestem zaskoczony, że właśnie te potrzeby (jako rewers do awersu w postaci problemów doświadczanych w codzienności) artykułują uczestnicy projektu. Nie są w tym względzie wyjątkową grupą, czyli trudno tu mówić o ich szczególnej odporności na procesy społeczno-kulturowe determinujące funkcjonowanie w sferach prywatnej, zawodowej czy obywatelskiej. Chciałbym w tym względzie podkreślić kilka aspektów istotnych do odczytywania

Żyjemy warunkach społeczeństwa niepewności. Tradycyjne ryzyka (które aktywowały strategie radzenia sobie, przewidywania, były ukonkretnione) zostały zastąpione polimorficzną niepewnością (jako uogólnionym doświadczeniem, w którym trudno wskazać konkretne stresory, źródła emocjonalnych obciążeń i cierpień). Od blisko dekady funkcjonuje w literaturze i światowym dyskursie pojęcie VUCA (Volatility,

Uncertainty, Complexity, Ambiguity) [Zmienność, Niepewność, Złożoność, Niejednoznaczność], jako zbiór immanentnych cech współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. VUCA było początkowo używane, w kontekście wojskowym, do opisu i interpretacji warunków na polu walki. Niedawno ten koncept został zastosowany w zarządzaniu organizacyjnym, w celu lepszego zrozumienia konkurencyjnych środowisk związanych z pracą⁹. Jak twierdzi Nathan Bennett: „Warunki VUCA sprawiają, że wszelkie wysiłki zmierzające do zrozumienia przyszłości i zaplanowania odpowiedzi stają się bezużyteczne”¹⁰. Jak dodają Deepti Sinha i Sachin Sinha „Świat, w którym żyjemy, jest przepełniony chaosem i turbulencjami. Nieprzewidywalność stała się na porządku dziennym. Wszystko wokół nas wydaje się być w stanie ciągłego przepływu. Jesteśmy uwięzieni w wirze niekończącego się cyklonu zmian”¹¹. Zmienność można zdefiniować jako coś niestabilnego lub nieprzewidywalnego¹². Niepewność związana jest z niejasnymi sytuacjami/zdarzeniami¹³. Złożoność została zdefiniowana przez Andrew Druckera¹⁴ jako „próg chaosu” i charakteryzuje się zakłóceniami technologicznymi i globalizacją. Wreszcie, niejednoznaczność ma swoje podłoże w braku wiedzy o przyczynie i skutku zdarzeń, na których nie ma precedensu, aby oprzeć przewidywania¹⁵.

Wybitny filozof i teoretyk kultury Byung-Chui Han charakteryzuje współczesność jako „czas wyzysku człowieka przez samego siebie, prowadzącym do depresji w świecie bez granic”, wprowadzając jednocześnie szereg predykatów konstrukcji współczesnego społeczeństwa: społeczeństwa transparenacji (z brakiem prywatności), społeczeństwa pornograficznego (z nadmiarem – imperatywem – pozytywności), społeczeństwa osiągnięć (z otwarciem na wyzysk), społeczeństwa paliatywnego (z deficytem bólu, tendencją do jego negowania i automatycznego usuwania), społeczeństwa kontroli (jako następstwa hiper transparenacji)¹⁶. Zgodnie z inspirującymi diagnozami Hana współczesny człowiek jest poddawany wielowymiarowym presjom, które z jednej strony są zbiorem codziennie na nowo uwewnętrznianych imperatywów, z drugiej zaś czynią nas bezbronniymi i samodestrukcyjnymi w odpowiedzi na kulturowe wzory. Jedną z konsekwencji jest tu doświadczenie niepewności: niejasność teraźniejszości

⁹ Nathan Bennett, G. James Lemoine, What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*. 2014; 57(3), pp. 311–317.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Deepti Sinha, Sachin Sinha, Managing in a VUCA World: Possibilities and Pitfalls, *The Journal of Technology Management for Growing Economies*, 2020, 11 (1), pp. 17–21.

¹² Nathan Bennett, G. James Lemoine, tamże.

¹³ Caron D. President at APSG Inc. It's A Vuca World! CIPS CIO breakfast presentation March 5, 2009. 2009. <https://www.slideshare.net/dcaron/its-a-vuca-world-cips-cio-march-5-2009-draft> Available at.

¹⁴ Andrew Drucker, Improved direct product theorems for randomized query complexity. *Computational Complexity*. 2012;21(2), pp. 197–244.

¹⁵ Nathan Bennett, G. James Lemoine, tamże.

¹⁶ Han B-Ch., Społeczeństwo zmęczenia i inne eseje. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022, pp. 8-9.

i nieprzewidywalność przyszłości (jako uogólnionego zagrożenia), niestabilność statusu, tożsamości i poczucia własnej wartości.

Wskazywane wyżej czynniki i procesy właściwe dla współczesności mogą nasilać poczucie niepewności, nieprzewidywalności, chaosu organizacyjnego i eskalować objawy czynnościowe w postaci objawów lękowych, depresyjnych, somatycznych (zmęczenia, bezsenności). I tak, jak społeczeństwo ryzyka generowało, dające się wyabstrahować strachy, tak społeczeństwo niepewności generuje uogólnione lęki wraz z szerokim wachlarzem objawów. Dodatkowo, zgodnie z obserwacjami Hana, podlegamy wielowymiarowej presji na osiągnięcie, wymyślanie siebie (konstruowanie „Ja”, które eksponowane jest innym i jednocześnie jest próbą wpisania się w trend atrakcyjnego „obrazu Ja”. A to „Ja” eksploatuje się ponad miarę, unika bólu, próbuje wpisać się w kulturowy wzór skutecznego osiągnięcia. Co istotne, w tym dążeniu wciąż nie ma pewności warunków, kryteriów i finalnego powodzenia – tak, jak nie ma w tym procesie szansy na wytchnienie, tak i nie ma możliwości spotkania z pewnością czy bezpieczeństwem.

Badacze starają się uchwycić, jak i kiedy niepewność wpływa na zdrowie psychiczne: jak codzienna niepewność wpływa na zdrowie psychiczne jednostek, biorąc pod uwagę efekt codziennego negatywnego afektu jako proces przez niego zachodzący oraz kiedy to następuje, np. testując moderujący wpływ neurotyczności na związek pomiędzy codzienną niepewnością jednostek, codziennym negatywnym afektem i codziennymi odczuciami w zakresie zdrowia psychicznego¹⁷. Interesujące jest zastosowanie integracyjnego modelu tolerancji niepewności [*integrative model of uncertainty tolerance*] zakładającego, że postrzegana przez jednostki niepewność może wywołać reakcje poznawcze (np. ocena zagrożenia), afektywne (np. zmartwienie) lub behawioralne (np. unikanie)¹⁸. Wzajemne oddziaływanie pomiędzy środowiskiem pandemicznym, społecznym dystansowaniem się i izolacją - zintensyfikowało negatywne skutki świata VUCA, co wpłynęło na zdrowie psychiczne, na dużą skalę¹⁹. Niektóre z konsekwencji zdrowotnych to gorsze zdrowie psychiczne, cierpienie psychiczne²⁰, obniżone samopoczucie²¹ i depresja²², przy czym niepewność jest silnym

¹⁷ Junca-Silva A., Silva D., How is the life without unicorns? A within-individual study on the relationship between uncertainty and mental health indicators: The moderating role of neuroticism, *Pers Individ Dif.* 2022 Apr; 188: 111462.

¹⁸ Hillen M.A., Gutheil C.M., Strout T.D., Smets E.M., Han P.K. Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. *Social Science & Medicine.* 2017;180, pp. 62–75.

¹⁹ Asmundson G.J.G., Taylor S. How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: what all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of Anxiety Disorders.* 2020;

²⁰ Espinosa A., Rudenstine S. The contribution of financial well-being, social support, and trait emotional intelligence on psychological distress. *British Journal of Clinical Psychology.* 2020;59(2), pp. 224–240.

²¹ Satıcı B., Saricali M., Satıcı S.A., Griffiths M.D. Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: serial mediation by rumination and fear of COVID-19. 1. *International journal of mental health and addiction.* 2020;15, pp. 1–12.

²² Santini Z.I., Koyanagi A., Tyrovolas S., Mason C., Haro J.M. The association between social relationships and depression: a systematic review. *Journal of affective disorders.* 2015;175, pp. 53–65.

predyktorem stresu, niepokoju i z lękiem o przyszłość²³. Silva i Silva pokazują m.in. pośredniczący związek pomiędzy niepewnością, negatywnym afektem i zdrowiem psychicznym w warunkach codzienności. Istnieją empiryczne dowody na spadek kondycji w zakresie zdrowia psychicznego podczas pandemii²⁴. Podczas pandemii COVID-19 odnotowano w wielu krajach wzrost lęku, depresji i stresu²⁵. To tylko próbka ewidencji empirycznej podkreślającej współczesne obciążenia, które także – nie ma tu wyjątków – wpływają na potrzeby, aspiracje, dokonywane oceny i ich rezultat i wreszcie dobrostan pracowników administracji wyższych uczelni. Aby bardziej pogłębić ten obraz, warto wyjść z poziomu tła i sięgnąć do codziennych zmagania współczesnych przedstawicieli klasy średniej w rolach, które starają się odgrywać. Dodatkowo warto w tym względzie wzmocnić kontekst ról przypisanych do płci i zobrazować sytuację kobiet – wszak mowa tu o roli zawodowej, która jest wybitnie sfeminizowana.

Presja ról

Każdego dnia mierzymy się z presją ról, które przychodzi nam odgrywać w życiu społecznym. To nieustanne wiązanie poczucia własnej wartości z tym, jak spełniam się (jestem postrzegany lub postrzegana w tych rolach), a zatem jest to proces uzyskiwania, potwierdzania, ale i rekonstruowania tożsamości w związku z tymi rolami. Warto zauważyć, że współcześni reprezentanci i reprezentantki klasy średniej (jeśli będziemy postrzegać przynależność do klasy średniej nie w oparciu o kryteria ekonomiczne, ale na podstawie wyższego wykształcenia i/lub wykonywania tradycyjnie klaso-średniego zawodu) podlegają tego typu presjom w odniesieniu do wielu ról, co czyni codzienność szczególnie obciążającą. Warto krótko skomentować ten kompleks ról i jednocześnie codziennych wyzwań.

Na początek warto zwrócić uwagę na związki małżeńskie i kohabitacyjne. Współcześnie, w ramach postępującej rewolucji genderowej, zwłaszcza w młodszych pokoleniach istotne staje się budowanie partnerskie, a zatem współistnienie par w polach zawodowych i obowiązków domowych. Choć nadal kobiety są przeciążone obowiązkami domowymi, to jednak pojawia się wyzwanie ról: co to znaczy tworzyć związek oparty o partnerskim podziale obowiązków? Bardzo często jest to poszukiwanie formuły na taką relację jednocześnie bez męskich i żeńskich wzorców w poprzednich pokoleniach, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla takiej rekonstruowanej relacji. Jest więc to pole stałego eksperymentowania, uzgadniania, oczekiwań, pretensji, niespójności i napięć. Ważną rolę jest też rodzicielstwo. Współczesny rodzic ma świadomość zewnętrznym oddziaływaniom na dzieci i młodzież, płynącym ze świata kultury masowej, mediów w tym internetu.

²³ Taylor H.O., Taylor R.J., Nguyen A.W., Chatters L. Social isolation, depression, and psychological distress among older adults. *Journal of Aging and Health*. 2018;30(2), pp. 229–246.

²⁴ Taylor S., Landry C.A., Paluszek M.M., Asmundson G.J. Reactions to COVID-19: Differential predictors of distress, avoidance, and disregard for social distancing. *Journal of Affective Disorders*. 2020; 277, pp. 94–98.

²⁵ Xiong J., Lipsitz O., Nasri F., Lui L., Gill H., Phan L., et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*. 2020;227, pp. 55–64.

Współistnieje wiele koncepcji, pomysłów i stylów wychowawczych, które jednak często wymagają zasobów, czasu, energii, wiedzy etc., którymi niestety współcześni rodzice nie dysponują. Szybkie tempo życia, zagrożone poczucie bezpieczeństwa itp. wpływają na konstruowanie strategii przetrwania, a nie spójne i konsekwentne zaangażowanie w rolę rodzicielską (w wymiarze wychowawczym). W rezultacie pozostaje poczucie zaniedbania, niedopełnienia obowiązku, braku sił, aby celowo wpływać na proces wychowania i jednocześnie obciążenie, że młodzi ludzie socjalizowani są w oparciu o zewnętrzne i niekontrolowane oddziaływania. Istotna jest także rola konsumenta. Niezależnie od trendów nawołujących do minimalizmu, ograniczenia konsumpcjonizmu, redukcji emisyjności i zużywania zasobów, to i tak finalnie podlegamy presjom adekwatności społeczno-kulturowej w postaci posiadania określonych atrybutów statusu. Ważne są zatem metki, marki, przedmioty, gadżety, formy spędzania czasu, które określają nas pośród innych. Presja jest w tym względzie nieustanna. Dodatkowe pole „wykazywania się” stanowi rola obywatela. Aktywność obywatelska, świadomość obywatelska są w mediach wszechstronnie eksponowane. Wielokrotnie zatem możemy słyszeć o zadaniach, powinnościach, obowiązkach obywatelskich (w kontekście wyborów, reagowania na czyjąś krzywdę i niedolę, zaangażowania w sprawy lokalne, współdecydowania i konsultowania spraw publicznych), ale współistnieje to z poczuciem niedostatku po stronie rewersu obywatelstwa (dla awersu w postaci obowiązków): uprawnień. Tu przede wszystkim istotny jest dostęp do wszechstronnego, dostępnego w systemie powszechnym i wysokiej jakości systemu usług społecznych, które wspierałyby funkcje rodzin w różnych fazach ich cyklu życia. Tymczasem pozostaje rozgoryczająca presja obowiązków, przy niedostatku uprawnień. Warto dodatkowo wspomnieć o świadomości ekologicznej. Tu także podlegamy presji niwelowania negatywnych wpływów na kondycję środowiska naturalnego. Jest to złożone wyzwanie, w którym trudno o szybkie rezultaty, a jednocześnie możliwość osiągnięcia spójności i niezmałowanej skuteczności. Po raz kolejny zakupiona foliowa torebka może zatem stawać się wyrzutem sumienia i potwierdzeniem własnego zawinienia. I wreszcie w centrum należy ulokować rolę zawodową, z nieustanną presją nowych wyzwań, obowiązków i oczekiwań. To nieustanne wykazywanie się, aby zagwarantować stabilność i utrzymanie roli, dowartościowanie finansowe, awans, czy nowe możliwości rozwojowe. Jednocześnie ważne jest też łączenie tej roli z innymi zadaniami i presjami ról, z konsekwencjami dla samooceny w właśnie w roli zawodowej. Oczywiście można tu dołączyć kolejne konteksty dla konstruowania naszej samooceny (np. relacje międzygeneracyjne w rodzinach i opieka nad osobami zależnymi, pozycja w społeczności lokalnej, konfrontacja aktualnej kondycji fizycznej z tą sprzed lat). Istotne jest jednak to, że możemy dostrzegać przeciążenie i umęczenie wynikające z jednoczesnych prób sprostania tak wielu wyzwaniom.

Jako że rola zawodowa pracowników administracji wyższych uczelni jest wybitnie sfeminizowana, to warto dołączyć jeszcze jedną perspektywę opisu codzienności tych osób. Mam tu na myśli konteksty feminizacyjne, czyli szczególne doświadczenia (presje, obciążenia, przypisane role) kobietom w relacji do mężczyzn. Z Katarzyną Suwadą

proponujemy tu dwa takie koncepty, które tłumaczą istotę uwarunkowań funkcjonowania kobiet w sferze zawodowej i prywatnej. Jest to **feminizacja nieaktywności zarobkowej** jako zbiór procesów utrudniających kobietom w wieku produkcyjnym podejmowanie pracy na rynku, które zarówno wpływają na dostęp do pracy (myślenie o aktywności zarobkowej i możliwość jej podjęcia), jak i świadczenie pracy. Są to siły oddziałujące na potencjał kobiet do zajmowania miejsca na rynku pracy i konkurencji o utrzymanie lub zdobycie na nim nowych pozycji²⁶; oraz **feminizacja nieodpłatnej pracy domowej**, czyli nieproporcjonalne obciążenia kobiet obowiązkami domowymi, opiekuńczymi i edukacyjnymi wielowymiarowe konsekwencje, wyrażone nie tylko w odczuwanym dobrostanie kobiet (jako subiektywnej ocenie jakości swojego życia), ale i w możliwościach realizacji swoich aspiracji i zdolności. To znacznie szersza gama konsekwencji, uwzględniająca istniejące bariery utrudniające kobietom pełnienie ról zawodowych, kondycję zdrowotną kobiet, szanse życiowe kolejnych generacji kobiet oraz ograniczeniach potencjału rozwojowego całego społeczeństwa. Koncepcja feminizacji nieodpłatnej pracy domowej pozwala uchwycić złożoność procesów, które prowadzą do *multitasking* kobiet, wpływającego na szeroko rozumianą jakość ich życia²⁷. Pandemia COVID-19 w odniesieniu do wielu sfer życia społecznego nie tyle ujawniła nowe jakości, ile wzmocniła wcześniejsze charakterystyki i procesy społeczno-kulturowe. Jednym z takich procesów, który ujawnił się szczególnie wyraziście, jest właśnie feminizacją nieodpłatnej pracy domowej.

Kiedy zatem myślimy dzisiaj o doświadczeniach i potrzebach doświadczanych przez pracowniczki administracji wyższych uczelni, to powinniśmy uwzględniać zarówno presję wynikającą z prób sprostania wielu odgrywanym rolom (w tym relacje między płciami w środowisku pracy), jak i szczególne obciążenia wynikające z przeciążenia zadaniami w sferze domowej. Z tego rodzi się zmęczenie, frustracja, stres i liczne zawody.

(Z pozorów) przewrotna propozycja - dlaczego warto inwestować w trening uważności?

Można spodziewać się, że na tak zarysowane problemy (i zdiagnozowane w przeprowadzonym badaniu w polskim kontekście instytucjonalnym) należy szukać antidotum w rewizji środowiska pracy, nowych strategiach (centralnych i lokalnych) i zmianach organizacyjnych, manifestach na rzecz zwiększenia poziomu wynagrodzeń, czytelnym ścieżkach awansu, zmianach w prawie i implementacji innowacji technologicznych. Ale jeszcze na chwilę powróćmy do głównych potrzeb i oczekiwań interesującej nas grupy zawodowej: odporność i nowa postawa życiowa, bycie w czasie, komunikacja i relaksacja. Nie mam wątpliwości, że są to potrzeby, na które odpowiada MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction), czyli 8-tygodniowy program redukcji stresu, który oparty jest o uważność. Podstawą kursu są świeckie praktyki

²⁶ Karwacki A., Suwada K. 2022. Kulturowa presja i instytucjonalne warunki jako determinanty feminizacji nieaktywności zarobkowej we współczesnej Polsce, nr 2, 5-32.

²⁷ Suwada K., Karwacki A., Domowy *multitasking* kobiet. Zjawisko feminizacji nieodpłatnej pracy w polskich gospodarstwach domowych w okresie pandemii COVID-19. 2023 (tekst w postępowaniu redakcyjnym).

medytacyjno-kontemplacyjne. Przez kolejne 8 tygodni uczestnicy kursu spotykają się podczas 8 regularnych spotkań. W ramach każdego spotkania omawiane są inne aspekty dotyczące stresu, postrzegania świata, reakcji na pojawiające się zdarzenia. Najistotniejszym elementem kursu jest aspekt doświadczania. Uczestnicy na bazie obserwacji siebie podczas praktyki medytacyjnej, jak również podczas codziennych doświadczeń życiowych, uczą się świadomego postrzegania i zamiany automatycznej reakcji, na reakcję uważną, która jest efektem własnego wyboru. Dodatkowe, 9. spotkanie, to tak zwany Dzień Uważności. To kilkugodzinne odosobnienia, podczas których uczestnicy kursu, mają okazję jeszcze bardziej przyjrzeć się sobie i swoim reakcjom, pobyć tylko we własnej skórze i w swoich własnych myślach i emocjach. Generalnie intencja treningu nie jest skomplikowana. Następca Jona Kabat-Zinna na stanowisku dyrektora Centre for Mindfulness (CFM) in Medicine, Healthcare and Society Saki Santorelli, wskazuje, że: „Nie należy odwracać głowy. To jedno zdanie przekazuje istotny składnik praktyki mindfulness. Słowa te po prostu proszą nas o bycie obecnym. Spojrzenie głęboko w to, co jest przed nami, przyjrzenie się z bliska temu, czego wolelibyśmy nie widzieć. Nic więcej”²⁸. Całość kursu obejmuje około 30 godzin dydaktycznych oraz indywidualne konsultacje przed i po kursie. Kurs MBSR został stworzony w latach 70-tych XX w. przez prof. Jona Kabat-Zinna wraz z jego zespołem i wdrożony w 1979 roku przez Centre for Mindfulness (CFM) in Medicine, Healthcare and Society na Uniwersytecie Massachusetts. Wśród kilku dostępnych w Polsce programów mindfulness, kurs MBSR jest pierwszym i najbardziej naukowo przebadanym kursem, a akredytacja kształcenia nauczycieli jest ściśle powiązana z twórcami MBSR, od których cały ruch mindfulness powstał²⁹. Jak wskazuje twórca programu MBSR Jon Kabat-Zinn: „(...) uważność to świadomość każdej chwili. Pielęguje się ją przez celową koncentrację na rzeczach, nad którymi zwykle się nie zastanawiamy. Jest to systematyczny rozwój nowych rodzajów kontroli i mądrości w naszym życiu, oparty na wewnętrznych zdolnościach relaksacji, skupiania uwagi, świadomości i percepcji”³⁰. Warto zwrócić uwagę, że są to potrzeby, które szczególnie eksponowali badani pracownicy administracji.

Jak pisze jedna z najbardziej wpływowych kreatorów i promotorek uważności, profesor Ellen J. Langer (i autorka jednej z najbardziej wpływowych książek na ten temat): „Mindfulness obejmuje dwie kluczowe strategie poprawy zdrowia: uwagę na kontekst i uwagę na zmienność. Kontekst może stanowić dramatyczną różnicę. (...) poprzez odtworzenie czasu, w którym czuliśmy się vitalni i zdrowi, dochodzimy do wniosku, że możemy być vitalni ponownie. Druga strategia polega na zwracaniu uwagi na

²⁸ Santorelli S. *Heal Thy Self. Lessons on Mindfulness in Medicine*. Bell Tower, New York 1999, s. 31.

²⁹ Por. strona internetowa Polskiego Instytutu Mindfulness: <https://www.polski-instytut-mindfulness.pl/studium-nauczycielskie/?cn-reloaded=1>

³⁰ Zinn J.-K. *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014, s. 26.

zmienność. Kiedy obserwujemy zmiany w naszych objawach, możemy zyskać większą kontrolę nad przewlekłymi chorobami, nad którymi obecnie nie mamy kontroli”³¹.

Kurs uwzględnia kolejne spotkania (1) poświęcone wielozmysłowemu skontaktowaniu z chwilą obecną (istota uważności, zatrzymania, doświadczenia ‘teraz’), (2) lekcje na temat naszego postrzegania (różne perspektywy w kontekście naszych własnych przywiązań do konkretnej optyki), (3) nawiązywanie kontaktu z własnym ciałem (a także zauważanie naszych granic i lekcje, jak je chronić), (4) pracę ze stresem (mechanizmy generujące stres, istotę doświadczenia stresu, sposoby reagowania na sytuacje stresowe), (5) rozpoznawanie naszych skłonności do działania w trybie autopilota (co wiąże się z konstruowaniem zdystansowanego stosunku do naszych myśli), (6) lekcje uważnej komunikacji (z pełną obecnością w kontakcie z innymi, ale i umiejętność komunikowania siebie i swoich potrzeb), (7) przyglądanie się swojemu stylowi życia i doświadczeniom w dbaniu o siebie (z analizą tego, co nas karmi i obciąża i tendencji w konstruowaniu codziennych aktywności) i wreszcie (8) zaproszenie do podtrzymywania praktyki (także w postaci praktykowania medytacji formalnych konsekwentnie realizowanych w trakcie kursu: skanowania ciała, uważnego ruchu i medytacji siedzącej z uważnością na oddech, ciało, dźwięki, myśli, emocje. Całość dopełnia dzień uważności, który jest przedłużonym praktykowaniem ciszy, odłączenia od codziennych obowiązków i rozpraszaczy uwagi.

Udokumentowane naukowo korzyści z realizacji kursu to:

- Lęk, depresja i depresja tracą intensywność;
- Poprawiają się pamięć, czas reakcji na bodźce oraz wytrzymałość umysłowa i fizyczna;
- Poprawia się jakość utrzymywanych więzi międzyludzkich;
- Następuje obniżenie wskaźników chronicznego stresu, łącznie z nadciśnieniem;
- Skuteczne wsparcie w walce z poważnymi problemami zdrowotnymi (chroniczny ból, uzależnienia);
- Następuje poprawa działania układu odpornościowego³².

Rozwijanie uważności jest jednocześnie skuteczne w reagowaniu na sytuacje stresowe. Korzystne skutki uważności wiążą się ze zwiększoną zdolnością radzenia sobie z czynnikami wyzwalającymi stres. Uczestnicy, których nauczono uważności, wyrabiają w sobie coś w rodzaju systemu wczesnego ostrzegania. Stają się na przykład bardziej wyczuleni na sygnały natury fizycznej i psychicznej, a tym samym ma swoją reakcję stresową i osobiste ograniczenia. Uczą się jasno rozpoznawać, które sytuacje mogą stać się czynnikami wyzwalającymi stres, a także uświadamiać sobie swoje głęboko

³¹ Langer E. J., Mindfulness. 25 th anniversary edition. Merloyd Lawrence Book by Da Capo Press, Philadelphia 2014, s. xviii.

³² Williams M., Penman D., Mindfulness. Trening uważności. Samo sedno, Warszawa 2014, s. 12.

zakorzenione i automatyczne uruchamiane wzorce radzenia sobie i oceniania. I wreszcie, większa świadomość wszystkich aspektów sytuacji stresowej oraz zdolność rejestrowania wszelkich spostrzeżeń bez konieczności działania pod ich wpływem przynoszą ogromne korzyści. Okazuje się, że uważność jest bardzo odpowiednim narzędziem do przełamywania – funkcjonujących do tej pory automatycznie – dysfunkcyjnych wzorców reagowania na czynniki wyzwalające stres. Pomaga też w bieżącym dokonywaniu wyboru świadomego działania. Zyskując taką szerszą perspektywę, ludzie są mniej uwikłani w problematyczne sytuacje i potrafią lepiej sobie radzić³³.

Istnieje już bardzo rozbudowana ewidencja naukowa pożytków z uważności. Kolejne książki i artykuły prezentują kolejne studia badawcze, wskazujące zarówno na zmiany na poziomie somatycznym³⁴, jaki i te (często w konsekwencji) związane z kondycją psychiczną i odczuwanym dobrostanem³⁵. Badania te pokazują m.in., że praktyka MBSR może być równie skuteczna jak zażywanie leków psychoaktywnych³⁶.

Podsumowanie

Oczywiście możemy wniknąć szczegółowo w uwarunkowania codziennej aktywności zawodowej pracowników wyższych uczelni. Możemy dopytywać o warunki zatrudnienia, relacje wewnątrz komórek administracji, przepływy informacji, ogólne stosunki międzyludzkie w miejscu pracy, problemy hierarchiczności, czytelność zestawów obowiązków, transparentność awansów zawodowych, możliwości uzupełnienia kwalifikacji odnośnie nowych wyzwań stojących przed uczelniami (programy międzynarodowe, alianse i konsorcja uczelni, działania z zakresu przedsiębiorczości akademickiej, relacje z ośrodkami miejskimi i otoczeniem społeczno-gospodarczym etc.). W niniejszym tekście – komentarzu, na bazie przeprowadzonego badania, oceny i sygnalizowania potrzeb szkoleniowych odwołałem się do bardziej podstawowych uwarunkowań codzienności pracowników wyższych uczelni, ich potrzeb i codziennych obciążeń (w ramach współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych), które wymagają reakcji i inwestycji. Soję na stanowisku, że trening uważności, który jest kompleksowym antidotum na doświadczenie stresu, niwelowanie eksploatującego oporu a rozwijanie świadomego decydowania, wzmocnienie kompetencji komunikacyjnych, kreowane nowe wybory w ramach konstruowanego stylu życia i wiele innych istotnych wzmocnień, to w rezultacie nie tylko bardziej świadomy, odporny, decyzyjny i zadowolony człowiek, ale także nowa

³³ Skrypt Programu Redukcji Stresu i Relaksu (Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School, Worcester, USA).

³⁴ Por np. Sevinc, G. et al. Mindfulness Training Improves Cognition and Strengthens Intrinsic Connectivity Between the Hippocampus and Posteromedial Cortex in Healthy Older Adults. *Front Aging Neurosci* 2021 Aug 27; 13: 702796

³⁵ Hulsheger U. R. et al. Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction, *Journal of Applied Psychology* 2013 Mar;98(2):310-25. doi: 10.1037/a0031313.

³⁶ Biu, E. A. et al. Mindfulness-Based Stress Reduction vs Escitalopram for the Treatment of Adults With Anxiety Disorders: A Randomized Clinical Trial Randomized Controlled Trial *JAMA Psychiatry* 2023 Jan 1;80(1):13-21. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2022.3679.

siła grupy w kontekście upominania się o nowe warunki pracy i lepsza samoorganizacja w transformowaniu środowiska pracy. Warto dokonać takiej inwestycji – zwróci się z nawiązką, choć możemy w konsekwencji spotkać nowe osoby, z nowymi oczekiwaniami, roszczeniami komunikowanymi też w nieznany dotychczas (w tym środowisku) sposób.

Wprowadzenie

Tytuł jest oczywiście lekką prowokacją, ale ma uwrażliwić na zasadniczą kwestię będącą – jak się wydaje – podstawowym wnioskiem wynikającym z przeprowadzonych badań. Wyniki przedstawione w raporcie z badań zrealizowanych w ramach ewaluacji końcowej sugerują, że istnieje dające się uchwycić napięcie pomiędzy nabywaniem dodatkowych kompetencji i umiejętności przez pracowników administracji, a realnym ich funkcjonowaniem w ramach organizacji. Co więcej, wydaje się, że ciężko jest interpretować wyniki badań bez uwzględnienia szerszego kontekstu, który ma istotny wpływ na codzienne funkcjonowanie zarówno uczelni, jak i poszczególnych pracowników. Wszystko to sprawia, że chociaż wyniki badań nie zaskakują, to przynoszą kilka ważnych kwestii dotyczących tego, z jakimi uwarunkowaniami muszą liczyć się uczelnie, próbujące funkcjonować jako organizacje uczące się, a zatem m.in. wspierające pracowników administracji, dążące do podnoszenia ich kwalifikacji, starające się uniknąć rutyny i braku elastyczności.

Przyglądając się wynikom ewaluacji warto uwzględnić jeszcze jedną uwagę metodologiczno-interpretacyjną. Otóż, jak we wszystkich badaniach tego rodzaju, otrzymaliśmy w większej części informacje o percepcji rzeczywistości społecznej przez uczestników badania, a nie o rzeczywistości samej w sobie. To w jaki sposób ludzie postrzegają siebie i swoje otoczenie jest ważnym kontekstem mówiącym dużo o spójności świata społecznego, definiowaniu sytuacji itp. Nie jest to jednak obraz całkowity.

Konteksty

Jak zostało wcześniej wspomniane, istotnym elementem, który powinien zostać uwzględniony przy interpretacji wyników badań jest szerszy kontekst, a właściwie konteksty związane z dość fundamentalnymi problemami dotyczącymi w ostatnim czasie nas wszystkich.

Jak się wydaje trzy takie konteksty są szczególnie istotnie.

- Po pierwsze, pandemia Covid-19, która w latach 2020-2022 znacząco wpłynęła na wiele sfer życia społecznego;
- Po drugie, rosnąca inflacja, która od 2021 roku stała się istotnym problemem na poziomie indywidualnym oraz organizacyjnym;
- Po trzecie, wojna rosyjsko-ukraińska, która od lutego 2022 roku spowodowała daleko idące konsekwencje dotyczące funkcjonowania społeczeństwa polskiego.

Wszystkie te zagadnienia nie były zasadniczo przedmiotem badania (choć pojawiały się pośrednio, np. w przypadku szkoleń odnośnie pracy zdalnej). Nie uwzględnienie ich jako kontekstu interpretacyjnego byłoby moim zdaniem błędem. Cały projekt, w tym szkolenia, realizowany był bowiem w sytuacji, którą można nazwać sytuacją kryzysową w tych trzech wymiarach (i oczywiście nie tylko w nich). Ujmując rzecz w największym skrócie, przyjrzymy się możliwym wpływom tych kontekstów.

Pandemia spowodowała, z jednej strony, znaczące przeobrażenia w funkcjonowaniu uczelni. Nagle czymś powszechnie stosowanym – aczkolwiek bardzo niekonsekwentnie i nierównomiernie – stała się praca zdalna. Z drugiej strony, sytuacja wymusiła stosowanie rozmaitych uciążliwych procedur związanych z kontaktami bezpośrednimi. W szerszej perspektywie uczelnie zostały także dotknięte przez problemy zdrowotne pracowników. Cała sytuacja wymagała stosowania rozmaitych niestandardowych rozwiązań w dość restrykcyjnej sytuacji. Przy okazji jeszcze bardziej kluczowy stał się proces komunikacyjny: tak wewnętrzny, jak i zewnętrzny.

Inflacja to problem, który skutkuje zmniejszeniem możliwości finansowych z perspektywy jednostek, ale też organizacji. Realna pauperyzacja pracowników oraz zmniejszające się zasoby finansowe uczelni dość znacząco wpływają na jakość pracy.

Wojna rosyjsko-ukraińska spowodowała m.in. napływ do Polski milionów uchodźców, ale też zwiększenie cen energii i dość mocny wzrost poczucia zagrożenia. To również ma znaczenie dla poziomu jednostkowego i organizacyjnego.

Wszystkie te konteksty mają znaczenie dla funkcjonowania uczelni i możliwości, które mają pracownicy administracji. Natomiast jednocześnie są to uwarunkowania, na które wpływ władz uczelni jest właściwie zerowy. Do warunków kryzysowych można się adaptować, można traktować je jako pretekst dla jakichś pogłębionych zmian, ale nie da się zignorować ich wpływu. W dużej mierze to owe konteksty są „wrogami”, z którymi trudno sobie poradzić.

Komentarz

Przejdźmy teraz do wyników badań zrealizowanych po przeprowadzonych szkoleniach i pochyłmy się bliżej nad wybranymi wnioskami, które nasuwają się po lekturze raportu oraz materiałów źródłowych.

Pierwszą rzeczą, która rzuca się w oczy jest ogólne zadowolenie z przeprowadzonych szkoleń. Warto podkreślić, że owa pozytywna ocena dotyczy na pewno formy – przeprowadzone szkolenia zostały uznane za interesujące i zrozumiałe, materiały były dobrze dobrane, a prowadzący przygotowani merytorycznie. Dla części badanych pewnym problemem był brak dobrej diagnozy na wejściu, tj. braku poruszania w trakcie szkoleń problemów realnych, związanych z codziennymi doświadczeniami poszczególnych uczestników. Jednak tylko niewielka część szkoleń była uznana za niedostosowaną do potrzeb uczestników (w szczególności dotyczyło to szkolenia z zakresu matematyki biznesowo-finansowej).

Istotnym problemem, który został wyartykułowany był brak możliwości wykorzystania nabytych kompetencji. Częściowo rodziło to poczucie frustracji. Jednocześnie pokazuje to, że bardzo trudno jest zmienić część organizacji bez zmiany całości. Osoby, które przeszły szkolenia przy próbach wykorzystania zdobytej wiedzy natrafiały na bariery mentalne i instytucjonalne już na poziomie najbliższego otoczenia. Sugeruje to konieczność szkolenia np. całych działów czy pionów administracji, a w dłuższej perspektywie wszystkich pracowników administracyjnych danej uczelni.

Jeśli idzie o kwestie szczegółowe, to z elementów wartych podkreślenia wskazywano na problemy ze stosowaniem asertywności w praktyce (w tym wobec przełożonych). Dość ważną kwestią były też wszelkiego rodzaju „trudne przypadki”, które ewidentnie wymagają niestandardowych reakcji, ale też kompetencji i umiejętności.

Bardzo cenne wydają się sugestie dotyczące tematów szkoleń uznanych za pożądane. Znajdziemy wśród nich zarówno takie, które wydają się dość oczywiste i nie wymagają szerszego komentarza, aczkolwiek muszą być dostosowane do specyfiki uczelni:

- prawo pracy, prawo zamówień publicznych;
- umiejętności techniczne: przygotowanie prezentacji, raportów, sprawozdań, wystąpienia publiczne;
- zarządzanie finansami;
- informatyzacja pracy.

Niektóre z artykułowanych potrzeb wymagałyby pogłębionych analiz dotyczących stanu faktycznego potrzeb w konkretnych uczelniach. Mam tu na myśli w szczególności:

- jakość kształcenia;
- kompleksowe przygotowanie do współpracy z podmiotami zagranicznymi.

Mamy wreszcie potrzeby, które w zasadzie nie są związane ze specyfiką pracy na uczelni (niezależnie od jej statusu), ale raczej odnoszą się do kwestii obecnych w podobnej postaci we wszelkich miejscach pracy. W dużym stopniu są one zorientowane na osobę i jej umiejętności radzenia sobie w różnych, czasem niezbyt komfortowych sytuacjach. Paradoksalnie, tych potrzeb wskazano najwięcej i to chyba świadczy o ich wadze. Chodzi o takie kwestie, jak:

- budowa własnych zasobów osobistych: asertywność, komunikatywność, odporność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, radzenie sobie z konfliktami, rozwiązywanie problemów i konfliktów w zespole;
- komunikacja, umiejętności mediacyjne, negocjacyjne, motywowanie innych;

- zarządzanie ryzykiem, radzenie sobie z agresją ze strony innych pracowników;
- organizacja pracy, radzenie sobie z biurokracją, organizacja pracy zespołu, praca w skonfliktowanym zespole;
- work-life balance, wellbeing.

W stronę rekomendacji

Według badanych podstawowym czynnikiem zwiększającym motywację do pracy jest ten o charakterze finansowym, związany z poziomem wynagrodzeń. Z powodu splotu wspomnianych wcześniej kontekstów zewnętrznych jest to jednocześnie czynnik, którego nie da się obecnie w łatwy sposób wykorzystać. Relatywnie wysoki poziom inflacji oraz rosnące m.in. z powodu wojny rosyjsko-ukraińskiej ceny energii sprawiają, że problemy finansowe są codziennością, zarówno uczelni, jak i ich pracowników. I nie wygląda na to, żeby w najbliższym czasie sytuacja miała się zmienić. Trudno zatem w tym wymiarze o jakiegokolwiek rekomendacje.

Co w takim razie mogą zrobić uczelnie? Albo inaczej: co może robić organizacja ucząca się w trakcie kryzysu? Czy skazani jesteśmy jedynie na diagnozy bez konsekwencji i generowanie wiedzy bez efektów praktycznych (w zakresie funkcjonowania organizacji)? Wszelkiego rodzaju poważne zmiany w ramach organizacji, nie będące de facto „zwijaniem się” uczelni, związane są przecież (a przynajmniej powinny być) z inwestycjami.

Kluczem wydaje się przemyślany system szkoleń. Szkolenia, jak zostało już wskazane, ewidentnie są pożądane przez pracowników i powinny być oferowane regularnie. Niektóre z nich powinny być obowiązkowe. Czemu powinny służyć? Nie ma jednej dobrej odpowiedzi na to pytanie. Chciałbym jednak zakończyć dwoma rekomendacjami i jedną uwagą ogólną.

Po pierwsze, szkolenia na pewno powinny zwiększać umiejętności w zakresie komunikacji. Przy tym idzie z komunikację we wszystkich możliwych wymiarach: zarówno w ramach niewielkich zespołów, z przełożonymi i podwładnymi, wewnątrz administracji, z pracownikami naukowymi, ze studentami i wreszcie z szeroko rozumianym otoczeniem zewnętrznym. Szkolenia zorientowane na komunikację mają to do siebie, że relatywnie łatwo wdrożyć ich efekty – nie wymaga to radykalnej przebudowy struktury organizacji, dodatkowych rozbudowanych zasobów bądź inwestycji. Należy dążyć do tego, żeby przez tego rodzaju szkolenia regularnie przechodzili wszyscy pracownicy administracji. Byłoby również dobrze, żeby tego rodzaju szkolenia były dostępne (bądź nawet obowiązkowe) dla pracowników naukowych. Należałoby wręcz dążyć do tego, żeby część z tych szkoleń była wspólna. Warto, żeby szkolenia były poprzedzane diagnozą odnośnie barier komunikacyjnych w danej organizacji i kompetencji pracowników w tym zakresie. W tym przypadku możemy mieć do czynienia z istotnymi różnicami pomiędzy różnymi uczelniami. Wydaje się, że jest tu duża przestrzeń zarówno dla szkoleń miękkich, jak i twardych. Na

pewno pożądane są szkolenia (na co wskazują wyniki badania) dotyczące komunikacji w sytuacjach napięć i konfliktów. Z kolei patrząc w niedaleką przyszłość już teraz należy myśleć o szkoleniach z komunikacji wspomaganej systemami sztucznej inteligencji (typu ChatGPT) i problemach z tym związanych.

Po drugie, jak zostało wspomniane wcześniej, pożądane wydają się szkolenia zorientowane na jednostkę. Idzie o nabywanie kompetencji dotyczących zarządzania czasem pracy, wzmacniania asertywności i poczucia własnej wartości, pogłębiania wiedzy o własnych zasobach i deficytach, ale też funkcjonowania w stresie i sytuacjach konfliktowych. W szerszym ujęciu – i nieco tylko żartobliwie – chodzi o szkolenia, które będą mówiły danej osobie „Kim jestem?” i „Jak żyć?”. Czyli w praktyce, jak np. efektywnie oddzielić pracę zawodową od życia prywatnego, jak zwiększyć swój potencjał... Takie szkolenia mogą wydawać się odległe od celów stawianych sobie przez uczelnie, ale jednocześnie mogą przyczynić się m.in. do długoterminowego polepszenia dobrostanu psychicznego pracowników administracji.

I wreszcie uwaga ogólna. Postawienie na masowe i być może obowiązkowe szkolenia oznacza dla organizacji pojawienie się różnych zagrożeń z tym związanych. Przykładowo może mieć miejsce sytuacja „rozejścia się” rozbudzonych przez szkolenie aspiracji oraz rzeczywistych możliwości rozwoju (w tym wykorzystania nabytych umiejętności). Taki przypadek może doprowadzić do kryzysu wewnętrznego, poczucia apatii wśród pracowników, ale też do opuszczenia organizacji przez najcenniejszych pracowników, którzy wykorzystają zdobyte umiejętności gdzie indziej. Inny, bardziej standardowy problem to szkolenia nudne, niskiej jakości albo utrudniające wykonywanie obowiązków pracowniczych. Nie powinny być to jednak argumenty przeciwko szkoleniom jako takim. Jak się wydaje dobrze przemyślany program szkoleń może i powinien być elementem zwiększającym atrakcyjność miejsca pracy i zatrzymującym doświadczonych pracowników. Wiadomo, że ciągłe wdrażanie nowych pracowników wymaga dużych zasobów i powoduje spadek efektywności pracy. Dlatego dbanie o już wdrożonych w struktury pracowników uczelni, poprzez zaplanowany system szkoleń wydaje się być obowiązkiem dobrze funkcjonującej i uczącej się organizacji. Wewnętrznym „wrogiem” takiej organizacji jest bowiem stagnacja i dryf w stronę organizacji, w której jednostka nie widzi dla siebie żadnych perspektyw rozwojowych.

Anna Pokorska

Ocena szkoleń czy ocena warunków pracy? Komentarz do raportu podsumowującego ocenę szkoleń zaprojektowanych dla administracji w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”.

Poniższy tekst przedstawia refleksje dotyczące wyników ewaluacji szkoleń pracowników różnych szczebli administracji przeprowadzonych w ramach projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”. Zorganizowano dwa cykle szkoleń: jeden dla pracowników administracji niezajmujących stanowisk menedżerskich i jeden dla osób pełniących w administracji funkcje kierownicze. Pierwszy cykl obejmował zarówno ćwiczenie kompetencji miękkich i twardych, a drugi (tzw. Akademia Zarządzania) poruszał kwestie związane z organizacją zadań powierzanych zespołowi, ale także z jego wsparciem, oceną i indywidualnym radzeniem sobie ze stresem w pracy menedżera. W ramach każdego cyklu przeprowadzono od 5 do 8 edycji poszczególnych szkoleń.

1. Dobre praktyki

Biorąc pod uwagę ogólne wyniki ewaluacji przeprowadzonych szkoleń, działania szkoleniowe pod wieloma względami można uznać za inspirującą praktykę, która może i powinna być kontynuowana z korzyścią dla poszczególnych pracowników i całych uczelni. Należy zaznaczyć, że sam sposób zaplanowania i oceny przeprowadzonych w projekcie szkoleń to warta podkreślenia „dobra praktyka”, dla wszystkich tych, którzy projektują działania włączające, wspierające, a zwłaszcza zwiększające jakość współpracy między różnymi grupami interesariuszy danej organizacji. W badanych uczelniach, pracownicy administracji za siłę napędową procesów modernizacyjnych, rozwojowych i naprawczych, które odpowiadają za wzrost efektywności pracy niewątpliwie uznają redefinicję relacji kształtujących obecną kulturę organizacyjną. Jest to podstawowy wniosek zarówno z badań diagnostycznych³⁷, jak i z obecnie analizowanego raportu. Korzystając z wiedzy zgromadzonej w projekcie, można zatem rekomendować uczelniom wdrożenie strategii (programu) szkoleń nastawionych stricte na budowanie i kształtowanie relacji oraz zasad (procedur) współpracy między działami i pracownikami, którzy w różny sposób, za pomocą odmiennego zakresu obowiązków, kompetencji i działań, realizują jednak jeden i ten sam cel całej organizacji (doskonałość badawczą). Konstruując program szkoleń, rekomenduje się korzystanie z rozwiązań, które zostały sprawdzone i wysoko ocenione w komentowanym projekcie. Szczególnie warte podkreślenia są następujące elementy:

³⁷ Raport z badania jakościowego opisującego doświadczenia pracy w szkolnictwie wyższym przedstawicieli wybranych jednostek administracyjnych uczelni związanych z szeroko rozumianym wsparciem działalności naukowo-badawczej; raport opublikowano w 2020 roku i był podstawową inspiracją dla tworzenia programu omawianych szkoleń

- empiryczna diagnoza potrzeb szkoleniowych;
- precyzowanie celów, metod pracy i zakładanych rezultatów;
- dwukrotna ocena szkolenia.

Poniżej postaram się krótko omówić, z czego wynika ich szczególna wartość i jakie wnioski dla zwiększania jakości pracy na uczelni przyniosło zastosowanie tych konkretnych rozwiązań szkoleniowych.

1.1. Empiryczna diagnoza potrzeb szkoleniowych

Szkolenia zostały poprzedzone empiryczną diagnozą potrzeb ich potencjalnych uczestników, a następnie „skrojone na miarę” zidentyfikowanych w pogłębionych badaniach zainteresowań i wymagań beneficjentów, z ukierunkowaniem na pomoc w rozwiązaniu konkretnych trudności doświadczanych w codziennej pracy. Tym sposobem dostosowano do potrzeb edukacyjnych uczestników szkoleń nie tylko samą ich treść czy metody dydaktyczne, ale uwzględniono również ich indywidualne uwarunkowania wynikające z trajektorii kariery i usytuowania w strukturach administracyjnych, wydzielając odrębny cykl szkoleń dla kadry wykonawczej i zarządczej. Biorąc pod uwagę skalę potrzeb szkoleniowych i zróżnicowanie codziennych problemów charakteryzowanych w pierwszej fazie projektu (na jej podstawie opracowano diagnostyczny raport jakościowy), podzielenie uczestników na grupy według tematyki odpowiadającej temu, co sami postrzegają jako najpilniejsze wyzwania jest zarówno doskonałym pierwszym krokiem do budowania systematycznych planów szkoleniowych (strategii szkoleniowej organizacji), jak i gruntownym przygotowaniem do pracy nad tymi wyzwaniami w grupach heterogenicznych, np. łączących pracowników naukowo-badawczych różnych szczebli i pracowników administracji. Ten kolejny krok wydaje się kluczowy, zwłaszcza, że szczegółowa analiza oceny szkoleń pokazuje, że podstawowe bariery strukturalne blokujące efektywność i wyższą jakość pracy dotyczą przechodzenia od relacji hierarchicznych do relacji demokratycznych i partnerskich, czemu poświęcam więcej miejsca w dalszej części komentarza.

O zasadności powiązania zakresu szkoleń z empiryczną diagnozą potrzeb ich potencjalnych uczestników, świadczą natomiast dwa wskaźniki. Pośrednio - liczba edycji poszczególnych szkoleń (zdecydowanie większa niż pierwotnie planowana), a zatem wykazane nimi zainteresowanie i liczba finalnie przeszkolonych osób. Bezpośrednio - wyniki odpowiedzi na pytanie „Czy przeprowadzone szkolenie było dostosowane do realnych potrzeb pracowników administracji uczelni?”. Sumaryczna średnia ocen ze wszystkich edycji szkoleń w danym cyklu pozostawała niezmiennie wysoka (od średniej oscylującej wokół 4 dla serii szkoleń z zakresu kompetencji twardych do średniej w zakresie 4,5-4,8 dla serii szkoleń z zakresu kompetencji miękkich i tzw. Akademii Zarządzania).

1.2. **Sprecyzowanie celów, metod pracy i zakładanych rezultatów**

Innym, ważnym elementem całego cyklu szkoleń, zasługującym na szczególne podkreślenie jako wyjątkowa dobra praktyka, było rzeczowe, ale skrupulatne doprecyzowanie celów każdego z pojedynczych szkoleń składających się na dany cykl i przekazanie ich uczestnikom z wyprzedzeniem i w formie pisemnej. Autorzy szkoleń jasno określili ich zakres tematyczny, metody przekazywania wiedzy oraz zakładane rezultaty. Z jednej strony wydaje się to działaniem oczywistym, z drugiej nie zawsze jest realizowane z taką starannością i szczegółowością, jak w omawianym projekcie. Tymczasem jest to bardzo cenne z punktu widzenia komunikacji i nawiązywania kontaktu z osobami, które biorą udział w szkoleniach. Pozwala uczestnikom na mentalne przygotowanie się do spotkania, chociażby w zakresie przypomnienia sobie własnych doświadczeń czy konkretnych sytuacji na potrzeby ćwiczeń opartych o techniki retrospektywne czy tzw. scenki rodzajowe. To z kolei pozwala lepiej wniknąć w „świat przeżywany” przez uczestników procesu edukacyjnego, pogłębić rozumienie ich perspektywy i co za tym idzie, wypracować skuteczniejsze metody indywidualne radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych (co również było jednym z założeń szkolenia). Wiele tematów nad którymi pracowali uczestnicy szkoleń wymagała elastyczności postawy i przekonań, aktywnego weryfikowania własnych wzorców postępowania i myślenia i konfrontowania ich z dostarczaną wiedzą. Cele szkoleniowe nie były ograniczone do treningu rutynowych czynności i aby osiągać rezultaty w trakcie szkolenia, ale również wzbudzać autorefleksję na temat własnych reakcji poza salą szkoleniową, już w codziennej praktyce, szkolenie musi być spotkaniem odbywanym maksymalnie świadomie, czemu na pewno sprzyja odpowiednie przygotowanie uczestników. W połączeniu z konstrukcją szkoleń, które zapewniały uczenie się na poziomie poznawczym (prezentacje faktów i metod postępowania), afektywnym (dyskusja, przywołanie i wymiana doświadczeń) i behawioralnym (ćwiczenie reakcji i działań poprzez odgrywanie scenek, pracę w parach) realnie zwiększała się szansa zarówno na nabycie określonej wiedzy (dostępne profesjonalne schematy postępowania i reagowania), jak i uruchomienie w przyszłości odruchów samopomocowych w sytuacjach trudnych/kryzysowych, czy impasach komunikacyjnych. Nastawienie już w warunkach szkoleniowych na rozwinięcie narzędzi do samopomocy rozumianej jako wyjście poza dostarczone/wyuczone schematy (instrukcje postępowania) i indywidualizacja reakcji w oparciu o sprawdzone techniki, ale tworzące nowe wzorce zachowań maksymalnie dopasowane do własnego temperamentu i sytuacji/problemu, w którym się w danym momencie uczestniczy (np. poprzez stworzenie własnej bazy „zwrotów kryzysowych”) jest bardzo cenne, gdy celem szkolenia jest długofalowe oddziaływanie na jakość pracy własnej, zespołowej i kulturę współpracy w skomplikowanej strukturalnie organizacji. Innymi słowami, praca na własnych doświadczeniach jest szczególnie ważna, w realizowaniu rekomendowanej strategii szkoleń nastawionych na budowanie relacji. Jest też szczególnie przydatna podczas szkoleń w grupach mieszanych (badacze i pracownicy administracji). Takie szkolenia/warsztaty przeprowadzane wewnętrznie w ramach danej uczelni (ale organizowane przez profesjonalnego szkoleniowca) mogłyby być

poświęcone wspólnemu wypracowywaniu wzorów postępowania w sytuacjach problematycznych lub takich, które nie są jeszcze uregulowane odpowiednimi procedurami. W tym kontekście pomocna i zgodna z oczekiwaniami uczestników byłaby praca na przykładach sytuacji problemowych dostarczanych przez samych zainteresowanych (zarówno badaczy, jak i pracowników administracji), zwłaszcza, że jednym z postulatów uczestników szkoleń było częstsze i bardziej bezpośrednie nawiązywanie w procesie edukacyjnym do ich indywidualnych, codziennych doświadczeń.

1.3. Dwukrotna ocena szkolenia

Pełniejszego zrozumienia skuteczności działań szkoleniowych dostarcza również dwukrotna ocena szkolenia, w różnych okresach czasu, tj. bezpośrednio po szkoleniu i co najmniej 4 miesiące po szkoleniu. Pozwala ona uchwycić zarówno tzw. poziom bezpośredniej reakcji na szkolenie (Kirkpatrick i Kirkpatrick 2006), jak i uzyskać wgląd w poziom zachowania (Kirkpatrick i Kirkpatrick 2006), tzn. rozpoznać na ile przekazywane treści/ćwiczone umiejętności są realnym repozytorium narzędzi przydatnych w rozwiązywaniu codziennych trudności, w tym na ile, przyczyniły się one do odczuwalnych, namacalnych zmian w obszarze zawodowym. Ten ostatni komponent jest o tyle unikalny i ważny, że oprócz swojej funkcji diagnostycznej w zakresie skuteczności samych szkoleń, oferuje kontekstowe spojrzenie na uwarunkowania sprzyjające lub blokujące wprowadzanie określonych zmian, eksponując zarówno ich indywidualny, jak i strukturalny charakter. Pokazuje bowiem, które problemy się utrzymują, powtarzają, które są trwałe i wywołują najwięcej frustracji. Oceny odroczone pełnią funkcję papierka lakmusowego dla kwestii, które nie mogą i nie powinny być zmieniane indywidualnym wysiłkiem, i które wymagają ogólnych rozwiązań, często wspieranych nie tylko autorytetem najwyższego kierownictwa, ale również stosowanymi zarządzeniami i wytycznymi o charakterze formalnych, wewnętrznych przepisów. Pokazują również, że to co wydaje się zależeć od organizacji pracy własnej danego pracownika, często jest uwarunkowane strukturalnie (np. oddzielenie pracownika od uczestnictwa w całym procesie i przypisanie mu wąskich, wyspecjalizowanych zadań) i równie frustrujące dla niego samego, jak i dla klientów wewnętrznych.

W kontekście uczelni oceny odroczone bardzo ciekawie pokazują również, że wzrost kompetencji na skutek szkoleń, może zmieniać oczekiwania uczestników wobec własnej pracy. Na przykład ocena pracy na uczelni i pracy we własnej jednostce była na wszystkich wymiarach niższa po upływie kilku miesięcy od szkolenia niż bezpośrednio przed nim. Szczególnie obniżyły się oceny dla takich kwestii jak: atmosfera pracy, relacje z pracownikami administracji i bezpośrednim przełożonym, czy poczucie stabilizacji zatrudnienia. Jest to tyle ciekawe, że w raporcie diagnostycznym wymienione wyżej elementy były często przywoływane przez respondentów jako mocne strony pracy na uczelni (Niewidzialni, niebędący, niezbędni 2020: 11). Można zatem przyjąć, że ocena odroczone pokazuje niezamierzone konsekwencje szkoleń:

z jednej strony - poprzez zrozumienie warunków, w których się pracuje i warunków do których należy dążyć - wzrasta profesjonalizacja i chęć nabywania nowych kompetencji, z drugiej adekwatnie do tego zwiększają się wymagania co do oferowanych warunków pracy. Na skutek szkoleń wzrasta świadomość jak indywidualnie i za pomocą swoich postaw i umiejętności można wzmacniać potencjał uczelni, ale zwiększa się również samoświadomość tego, że problemy napotymane w pracy nie są zawinione przez brak starań własnych czy zaangażowania, ale przez rozdzźwięk pomiędzy hierarchiczną, zbiurokratyzowaną strukturą a zadaniami, które się w jej ramach realizuje (zwinne zarządzanie skomplikowanymi projektami, szybkie przepływy ludzi, informacji i środków). W takich warunkach dla uczestników szkoleń staje się jasne, że dodatkowe kompetencje służą nie tylko im, ale i przetrwaniu całej organizacji (np. chronią przed wypaleniem zawodowym, które może obniżyć motywację do pracy do niezbędnego minimum, co pogłębi problemy, które jeszcze niedawno pracownik pragnął rozwiązywać). Ten wzrost świadomości skutkuje wzrostem oczekiwań [nie tylko co do wysokości wynagrodzenia czy gratyfikacji za podejmowany wysiłek edukacyjny, ale również co do jakości i systematyczności działań systemowych nakierowanych na rozwiązanie podstawowych problemów strukturalnych (Raport 2022: 29-30)].

2. Interpretacje

Lektura raportu oprócz inspiracji do wskazania dobrych praktyk w zakresie projektowania szkoleń skoncentrowanych wokół strategicznego celu jakim jest kształtowanie demokratycznych relacji, zmusza do namysłu czy tak rozumiane dobre praktyki mogą zostać zrealizowane. Decyzja o konstrukcji szkoleń czy ich ewaluacji pozostaje w gestii organizatorów i w tym zakresie, uwzględnienie technik szkoleniowych opartych na autorefleksji, przepracowaniu własnych doświadczeń czy odroczone ocena szkolenia pozwalająca wnosić o ich długofalowej przydatności nie jest teoretycznie problematyczna. Uwzględnienie sprawdzonych w projekcie rozwiązań dotyczących szkoleń jest o tyle ważne, że raport poświęcony diagnozie sytuacji pracowników pokazał, że dla wielu z nich oferowane przez uczelnię możliwości szkoleniowe są niewystarczające lub niesatysfakcjonujące pod względem poziomu merytorycznego. Oferowanie szkoleń adekwatnych do potrzeb edukacyjnych, poziomu wiedzy, umiejętności, ale także możliwości czasowych uczestników (uwzględnienie preferowanych dat i godzin oraz trybu szkolenia) jest niewątpliwym wzorem działalności szkoleniowej. Znajduje to odzwierciedlenie w bezpośredniej reakcji uczestników na szkolenie. Jak pokazuje omawiany raport ogólne średnie oceny poszczególnych szkoleń są bardzo wysokie (wszystkie powyżej 4; od średniej 4,04-4,43 dla szkoleń z zakresu kompetencji twardych do średniej 4,73-4,89 dla szkoleń z zakresu kompetencji miękkich i w ramach Akademii Zarządzania). Wszystkie szkolenia oceniono bardzo wysoko również pod względem przygotowania prowadzących, zrozumiałości przekazywanych treści, przygotowania zaplecza technicznego i materiałów szkoleniowych. Co więcej, zarówno w ewaluacji bezpośredniej, jak i odroczonej, ponad połowa uczestników podkreślała potrzebę dalszej edukacji. Dla

uczelni, które szukają sposób na poprawę efektywności pracy administracyjnej może to być kluczowe z kilku różnych powodów.

Po pierwsze – z czasem – można objąć szkoleniami również te grupy pracowników, które nie potrafią zwerbalizować swoich potrzeb edukacyjnych i szkoleniowych, lub utożsamiają je z wąsko określonymi kompetencjami twardymi i ze specjalistyczną wiedzą formalną (księgową, prawną, etc.). Pomimo, że diagnoza potrzeb potencjalnych uczestników szkoleń jest dobrą i rekomendowaną praktyką, należy pamiętać, że na wielu uczelniach wyższych i wielu grupach pracowników jest ona bardzo trudna. Raport z pierwszej fazy projektu pokazał, że struktura administracyjna uczelni jest skostniała, często oparta na nieformalnym obiegu informacji (brak „ścieżek administracyjnych” – formalnych procedur), a wiele osób jest przywiązanych do urzędniczego modelu administracji, w którym kluczowa jest przywołana w tytule projektu „niewidzialność”, polegająca na dostarczaniu porad (zamiast rozwiązań i wiążących opinii) dotyczących formalnej interpretacji własnych zasad i przepisów uniwersytetu (Lauwerys 2002). Jak wynika z raportu dotyczącego szkoleń dotyczy to w pewnym stopniu również kadry kierowniczej, której w opinii niektórych badanych brakuje odpowiedniej świadomości i kompetencji do wprowadzania korzystnych dla uczelni zmian (Raport 2022: 23, 29). W takich warunkach spontaniczna motywacja do udziału w szkoleniach, skoncentrowanych wokół aktualizacji szeroko rozumianego „warsztatu zawodowego” czyli metod, wzorów i umiejętności działania, które budują nową, demokratyczną kulturę organizacyjną uczelni wyższych dostosowaną do dynamiki jej zmian wewnętrznych i uwarunkowań z zewnątrz, może być niska. Potrzeby związane z doskonaleniem warsztatu zawodowego mogą być niezauważane, a nawet wypierane. Ogólny cel szkoleń, formułowany w projekcie jako „podniesienie jakości działalności naukowo-badawczej i aktywne włączenie pracowników administracyjnych w realizację polityki doskonałości naukowej uczelni, może być zarówno niezrozumiały, jak i trudny do akceptacji.

To ważne zatem, że w organizacji są osoby, które ten cel rozumieją i kierując się nim poszukują adekwatnych szkoleń. Nawet jeśli rozwój zawodowy wynika w pierwszym rzędzie z potrzeb indywidualnych, to wyniesiona z nich wiedza, postawy i zrozumienie sytuacji zreformowanych uczelni, zorientowanych badawczo i globalnie, stają się narzędziem oddolnego implementowania nowej kultury organizacyjnej i podnoszenia świadomości na temat współczesnych wymagań wobec całego sektora szkolnictwa wyższego. Tworzenie formalnych (np. poprzez szkolenia kaskadowe) i nieformalnych przestrzeni do dyskusji o nowej roli uczelni i o genezie obecnych wymagań wydaje się kluczowe dla stymulowania zmian, motywacji do rozwijania umiejętności pożądanych z punktu widzenia organizacji i tworzenia profesjonalnych struktur administracyjnych (w duchu HEPROs - *New higher education professionals*). W tym kontekście należy rozważyć włączenie w zakres tematyczny szkoleń zajęć eksplorujących związek pomiędzy celem funkcjonowania całej organizacji i szerokim kontekstem społeczno-gospodarczo-politycznym, w którym działa a własną w niej rolę. To działanie, które pomoże włączyć do procesu edukacyjnego osoby, które nie znają swoich potrzeb i nie mają motywacji do rozwijania nowych umiejętności, zwłaszcza, że również pierwsza

faza projektu dostarczyła dowodów na to, że niezrozumienie celu i sensu przemian na uczelniach jest jedną z podstawowych barier strukturalnych w osiąganiu wyższej efektywności pracy administracyjnej i badawczej (Niewidzialni, niebędący, niezbędni 2020: 129, 135).

W omawianym raporcie ze szkoleń ten problem został uwidoczniiony bardziej pośrednio (głównie pod postacią problemów, które utrudniają korzystanie z nowej wiedzy i umiejętności, takich jak: nieprzygotowanie przełożonych do zmian, niekonsekwencja przełożonych, brak wsparcia ze strony przełożonych czy niskie zaangażowanie współpracowników). Uczestnicy szkoleń byli pod wieloma względami wyjątkowi: wykazywali wysoką motywację do pracy przed i po szkoleniu (Raport 2022: 29), dążyli do rozwoju zawodowego i samodoskonalenia. Wykazali również wysoką samoświadomość swoich potrzeb i tego, co w ich codziennej pracy jest trudnością i wyzwaniem. Prawdopodobnie jest to wynik zajmowanej przez nich pozycji zawodowej. Diagnoza potrzeb szkoleniowych w projekcie dotyczyła przede wszystkim osób, które zajmują się wsparciem działalności naukowo-dydaktycznej. Jest to grupa szczególnie w ramach struktur administracyjnych uczelni bo jako pierwsza doświadczająca skutków reform całego sektora i niejako zmuszona do zapoznania się z nowymi definicjami osiągnięć naukowych, działalności badawczej, czy ewaluacji nauki. Na bazie tych koncepcji uczelnie rozwijają się w kierunku „uczelni badawczych”, w których rośnie rola finansowania badań ze środków zewnętrznych. Wymaga to redefiniowania dotychczasowych struktur i zupełnie innego rozumienia roli administracji niż to miało miejsce na początku kariery wielu osób. Jednostki odpowiedzialne za wsparcie działalności naukowo-dydaktycznej zostały zmuszone jako pierwsze do zmierzenia się z konsekwencjami opisywanych zmian i do prób przejścia od modelu urzędniczego do modelu partnerskiego, w którym najważniejsze jest zwiększanie potencjału naukowego uczelni i dostarczanie rozwiązań. Zaangażowani w ten proces w sposób naturalny dostrzegli, że wymaga to „nowego kontraktu pomiędzy pracownikami administracyjnymi i badaczami”, opartego na partnerskich relacjach, w których przepływy szacunku i poczucia, że wykonujemy inną, ale tak samo ważną pracę są dwustronne. Dla osób ściśle współpracujących z kadrą badawczo-dydaktyczną oczywiste jest, że wiedza formalna nie jest wystarczającym warunkiem sukcesu zawodowego. Równie ważna staje się komunikacja oraz nawiązywanie i utrzymywanie relacji, w tym budowanie poczucia realizacji wspólnego celu. Badani uczestnicy szkoleń wydają się dostrzegać skalę i znaczenie przemian, którym poddawane jest szkolnictwo wyższe i które rezonują w hasłach doskonałości naukowej, czy w kluczowym założeniu projektu, że „nauka jest przedsięwzięciem zbiorowym”. Jednocześnie w ocenach odbytych szkoleń pokazują, że nie jest to podejście powszechne. Ani wśród samych pracowników administracji, ani wśród osób związanych z nauką i dydaktyką, którzy wciąż zdają się postrzegać uczelnię przede wszystkim jako „wspólnotę badaczy” uparcie spychając administrację do roli usługodawców (Raport 2022: 20). Ocena szkoleń pokazuje, że marginalizowanie roli administracji pozostaje nierozwiązanym problemem, nawet jeśli są sytuacje, w których pojawia się należyte docenienie. Jest to zatem efekt kultury organizacyjnej uczelni

i podstawa przeszkoda na drodze do efektywności pracy. Sytuacja zlecającego usługę i usługodawcy jest z definicji asymetryczna i strukturalnie blokuje możliwości decyzyjne i autonomię działań pracowników administracji. Jest trudna emocjonalnie bo wiąże się ze stałym poczuciem zagrożenia: w przypadku nieporozumień merytoryczna analiza spornej kwestii może zostać zastąpiona odwołaniem do tradycyjnej hierarchii i naukowego prestiżu. Świadczą o tym powtarzające się, w odniesieniu do różnych szkoleń, niezaspokojone potrzeby ich uczestników związane z pogłębionym omówieniem barier komunikacyjnych pojawiających się w związku z różnicą zawodowego statusu, czy trudności z wykorzystaniem metody kanapki i technik asertywności. Co więcej uczestnicy szkoleń deklarowali, że szkolenia z budowania relacji i komunikacji powinny być rozciągnięte w czasie i wielokrotne. Biorąc pod uwagę, że są to umiejętności nabywane procesualnie i w bezpośrednim związku z codzienną praktyką zawodową należy uznać, że jest to podstawowa rekomendacja w zakresie planowania szkoleń dedykowanych redefinicji uczelnianych statusów, hierarchii i relacji. Jest to ważne również z tego względu, że bariery komunikacyjne i relacyjne zostały wyeksponowane już w pierwszym badaniu diagnostycznym i pomimo dobrze ocenianych szkoleń nie udało się ich wyeliminować. Raport pokazuje, że efekt poprawy relacji z klientem wewnętrznym nie utrzymał się w badaniu odroczonym, a największe zmiany nie dotyczyły charakteru tej relacji, co raczej sposobów radzenia sobie z doświadczanymi w jej ramach trudnościami. Pojedyncze szkolenia przynoszą zatem bardzo doraźną ulgę. Trwalszą zmianę mógłby przynieść cykl szkoleń, obejmujący zarówno kierowników, pracowników, jak i samych badaczy (w różnych konfiguracjach: na szkoleniach dedykowanych danej grupie i mieszanych). W redefiniowaniu hierarchicznych relacji dużą rolę odgrywa również bezpośredni przełożony. Ocena szkoleń pokazuje, że obecnie nie jest on wystarczającym wsparciem, zwłaszcza w przypadku sytuacji trudnych lub konfliktowych. Przełożony zainteresowany wypracowaniem standardów współpracy i odpowiednich procedur komunikacyjnych jest kluczowy dla demokratyzacji stosunków i tym samym usprawnienia pracy, jak i zwiększanie jakości współpracy pomiędzy jednostkami administracyjnymi i badawczymi. W tym kontekście można również rozważyć rolę koleżeńskiego mentoringu jako sposobu na rozładowywanie incydentalnych napięć ale także okazję do wzajemnej wymiany doświadczeń (zwłaszcza, że uczestnicy szkoleń odczuwają potrzebę zacieśniania koleżeńskich więzów i bezpośrednich kontaktów).

O tym jak ważna jest praca nad relacjami na uczelniach świadczy również to, że pod wpływem szkoleń najtrwalsze zmiany zaszły w obszarach, które całkowicie zależały od danego pracownika. Uczestnikom szkoleń udało się zatem udoskonalić sposób realizacji własnych obowiązków i zadań, ale kwestie gdzie w jakimś stopniu zależą od innych lub uwarunkowań zewnętrznych nie zostały satysfakcjonująco zreformowane. Świadczy to moim zdaniem o potrzebie istnienia przestrzeni komunikacyjnych, które pozwalają na swobodną dyskusję między pracownikami różnych szczebli i jednostek. Można to osiągnąć organizując wybrane szkolenia w grupach mieszanych czy uwzględniając w zespołach badawczych przynajmniej jednego pracownika administracyjnego (co wymaga równocześnie budowania realnego poczucia, że

jesteśmy zespołem, np. poprzez regularne spotkania i przemyślany proces komunikacji).

Innym problemem strukturalnym, który obniża efektywność pracy administracyjnej i negatywnie wpływa na jakość współpracy z badaczami jest niemożność pracy metodami projektowymi. Uczestnicy szkoleń podkreślali, że w praktyce są często odizolowani od cyklu życia projektu i włączani w wybrane zadania (Raport 2022: 10). Rzadko uczestniczą i przygotowują „prawdziwe projekty” (Raport 2022: 10), jednocześnie odczuwając potrzebę pracy metodą projektową i jej przydatność dla realizowania określonych celów. Tymczasem umożliwienie pracy projektowej (co znowu podnosi dyskusję o roli przełożonych i formułowanych wobec nich oczekiwaniach) może zasadniczo wspierać eliminację tej podstawowej, wciąż powracającej w przeróżnych wymiarach bariery jaką są nierówne relacje władzy i tradycyjnie rozumiana hierarchiczność. Praca metodą projektową jest z natury bardziej demokratyczna, chociażby dlatego, że role i obowiązki są wyznaczane na podstawie umiejętności i możliwości zaangażowania się, z pominięciem formalnych stanowisk (specjalista może być kierownikiem projektu, a pracownik naukowo-dydaktyczny podwykonawcą określonego zadania, raportującym do specjalisty-kierownika). Praca metodą projektową – w swojej idealnej odsłonie – sprzyja demokratyzacji stosunków również z tego względu, że wiedza o toczących się procesach oraz stosowanych obecnie i w przeszłości rozwiązaniach gromadzona jest na poziomie całej organizacji, a nie tylko pojedynczych pracowników. Jeśli bariery strukturalne mają być pokonywane efektywnie wprowadzenie formalnych rozwiązań pozwalających zapisywać, gromadzić, uaktualniać i udostępniać informacje o zrealizowanych projektach i stosowanych procedurach wydaje się nieodzowna. Uczelnie muszą systemowo zabezpieczać odpływ wiedzy wraz z odejściem pojedynczych pracowników i wspierać współpracę między pracownikami poprzez mechanizmy zarządzania wiedzą w obrębie całej organizacji.

3. Podsumowanie

Analizując dane z raportu dotyczącego oceny przeprowadzonych szkoleń kluczowym pytaniem było, na ile działania edukacyjne skierowane na rozwiązanie potrzeb określonych pracowników mogą przyczyniać się do realnych zmian na całej uczelni? Ocena szkoleń pokazuje, że bez względu na wysokie zadowolenie uczestników czy poczucie adekwatności uzyskanej wiedzy i umiejętności do wyzwań dnia codziennego, zmiana trwała, kompleksowa i kierunkowa jest możliwa wtedy, jeśli podejmowane działania są częścią dobrze wyeksplikowanej i zoperacjonalizowanej wizji i strategii działania. Szkolenia ad hoc mogą inspirować i tworzyć przestrzeń do dyskusji. Mogą rozwiązywać problemy, które bezpośrednio wynikają z postawy lub niewiedzy pracownika. Natomiast w sytuacjach, w których wyzwania związane z pracą są de facto problemem kultury organizacyjnej, strategia budowania kompetencji powinna obejmować wszystkich, którzy są w nią zaangażowani i to nie tylko w oparciu

o deklaracje potrzeb szkoleniowych ze strony potencjalnych uczestników, ale także w odniesieniu do pogłębionej analizy potrzeb szkoleniowych uczelni jako organizacji.

Spis literatury:

Kirkpatrick, Donald L., Kirkpatrick, James, D. 2006. Evaluating training programs: The four levels. Berrett-Koehler Publication.

Lauwerys, J. 2002. The future of the profession of university administration and management. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 6(4), 93–97.

Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania jakościowego. Komentarze eksperckie. 2020. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Dostępne <https://www.wfins.umk.pl/nauka/dialog/raport-z-badania-i-komentarze-eksperckie/> (01.12.2022)

Tomasz Szlendak

Komentarz do raportu końcowego z badania opinii na temat szkoleń w projekcie DIALOG

1. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na robiącą wrażenie skalę wysiłku szkoleniowego podjętego w projekcie. Raport z badań nad tym wysiłkiem nie przynosi zbiorczej informacji o liczbie szkoleń i liczbie przeszkolonych osób, jednak po podjęciu próby zsumowania uczestników kilkudziesięciu edycji sześciu szkoleń oraz pięciu odrębnych szkoleń w ramach Akademii Zarządzania domyślamy się setek osób przeszkolonych.
2. Wrażenie robią również omówione w raporcie cechy demograficzne przeszkolonych osób. Badanie, zapewne nieintencjonalnie, dostarczyło wiedzy na temat „przeciętnego” pracownika administracji uczelnianej. To kobieta w wieku 31–45 lat. To krótkie omówienie danych demograficznych pozwoliło również przyjrzeć się poziomowi wykształcenia pracowników i pracownic uczelnianej administracji. Zaledwie cztery osoby spośród badanych legitymowały się wykształceniem średnim, sześć natomiast miało stopień naukowy doktora. Reszta to osoby z tytułem licencjata czy magistra. To bardzo wykształcona kadra, do tego mimo relatywnie młodego wieku bardzo już doświadczona w zmaganiach z zadaniami administracyjnymi, systemami informatycznymi stworzonymi do tych zadań i w rozwiązywaniu problemów, które pojawiają się w tego rodzaju pracy z codzienną powtarzalnością. Najczęściej są to osoby z przynajmniej kilkunastoletnim doświadczeniem (około 56 procent badanych). Zwracam w ten sposób uwagę na ich potencjał, a także na zakusy, jakie na tego rodzaju pracowników mogą mieć inne podmioty, również komercyjne, poszukujące doświadczonej kadry. Zgłaszane przez badanych zderzenia z realiami pracy na uczelniach nakazują przypuszczać, że duża część z nich nie zechce pozostać na tych uczelniach na zawsze. Zwłaszcza zważywszy poziom zarobków uszczuplanych dzisiaj przez inflację.
3. Przyptyw wiedzy przekazywanej w toku szkoleń miękkich był generalnie oceniany wyżej przez badanych od przyptywu wiedzy, jaka zostawała w głowach po szkoleniach twardych. Wyniki zbiorcze oceny zwiększenia umiejętności i zasobu wiedzy w wypadku szkoleń miękkich na poziomie 4,36 / 4,65 / 4,84 to wyniki bardzo dobre. Jednym z wyjaśnień takiego stanu rzeczy może być wyrażone przez badanych w toku ewaluacji szkoleń pragnienie otrzymania narzędzi służących nie tyle do rozwiązywania problemów w pracy zawodowej, ile do **sterowania własnym życiem**. Wygląda na to, że najwyżej oceniane są szkolenia, które nie tyle pomagają w pracy na uczelni, co pomagają w życiu, tak w ogóle – w radzeniu sobie, zmaganiu z problemami życiowymi i samym/ą sobą w zderzeniu z tymi problemami. Nie powinno to dziwić w sytuacji turbulentnych

czasów, w których te szkolenia były prowadzone i trudności kadry administracyjnej uczelni w dostosowaniu się do ciągłych kryzysów (pandemicznego, wojennego, ekonomicznego). Pracownicy dziekanatów chcą budować swoją odporność psychiczną, asertywność, mają kłopoty z wypaleniem zawodowym, z opanowaniem stresu. Tak po prostu. To nie tyle są kłopoty wynikające ze specyfiki pracy na uczelni, co z pracy – tak ogólnie – w dzisiejszym, gwałtownie zmieniającym się świecie. Oczywiście praca na uczelni pewne problemy wyostreża, choćby realia bezpośredniego kontaktu z ludźmi w sytuacji pandemicznej niepewności. Ogólna sytuacja otaczająca uczelnie wpływa też na potrzeby deklarowane przez uczestników szkoleń.

4. Nieco niższa ocena (choć nadal przecież wysoka) poziomu wiedzy i kompetencji po szkoleniach twardych zapewne wynika nie tylko z nieumiejętności przekazania złożonych zagadnień (np. księgowych) przez szkolących, ale też z cech czy nastawień samych szkolonych (choć nie za bardzo chcą się do tego przyznać). Rozumiem, że to bardzo trudne, jednak narzędzia ewaluacyjne powinny zachęcać do większej otwartości badanych w ocenie samych siebie.
5. Okazuje się, że hierarchia uczelniana cały czas i niezmiennie stresuje pracownika dziekanatu. Z pewnością jest to problem w komunikacji pracowników administracji z kadrami naukowymi albo pryncypałami dysponującymi stopniami i tytułami naukowymi. Kwestia jest jednak do rozwiązania za pomocą **szkoleń kierowanych do kadry akademickiej uczelni, zwracających uwagę na wagę i specyfikę pracy administracji**. Proszę zwrócić uwagę, że kadra administracyjna jest szkolona na potęgę, również w zakresie komunikacji z otoczeniem wewnętrznym. Uczniowie szkoleni nie są, właściwie w ogóle. Nie wiedzą zatem czego mogą oczekiwać, czego wymagać i jak się komunikować ze swoimi partnerami wewnętrznymi w osobach np. pracowników dziekanatów.
6. Notoryczne w raporcie odwołania do **asertywności** (trudności w zastosowaniu narzędzi do bycia asertywnym/ą w stosunku do przełożonych, niewystarczających praktyk w toku szkoleń związanych z asertywnością etc.) sugerują, że pracownikom i pracownicom dziekanatów bezustannie narzucane są (przez kadrę akademicką uczelni albo przełożonych) relacje czy zlecenia / polecenia, których nie mają w zakresie swoich obowiązków albo nie chcą wykonywać. W moim odczuciu warto doszkolić pracowników nie tyle z asertywności – bo ta jest w praktykowaniu trudna i zależy od wielu czynników, w tym charakterologicznych czy temperamentalnych – ile ze skutecznego komunikowania zakresu własnych obowiązków, spisanych przecież w aneksie do umowy. Skuteczne przeszkolenie wszystkich w zakresie prowadzenia rozmów dyscyplinujących czy wpływania na motywację i zaangażowanie współpracowników nie jest możliwe z uwagi na cechy osobowe różnicujące szkolonych. Nie wszyscy są zdolni do skutecznego radzenia sobie z takimi wyzwaniami, tak jak nie wszyscy nadają się do zarządzania zespołami.

Oczekiwanie przedstawione przez badanych, aby zmieniło ten stan rzeczy szkolenie należy ocenić jako nierealistyczne.

7. **Kontakty z kadrami akademickimi** – często oceniane przez badanych negatywnie – mogłyby zostać „opanowane” za pomocą szkolenia z zakresu **umiejętności rozładowywania stereotypów**. Uczni, dla przykładu, zdaniem administracji nie stosują się do regulacji sterujących ich pracą. To stereotypowe wyobrażenie częstokroć bazujące na niezrozumieniu albo nieprzyjmowaniu do wiadomości charakteru (złożonego i wieloczynnościowego) oraz trybu pracy (zadaniowego) uczonych. Te stereotypy często sterują relacjami, powodują kosztowne kontakty między kadrą akademicką a kadrą administracyjną i wygląda na to, że dotychczasowe szkolenia ich nie rozbroiły. Trzeba komunikować wprost co robią uczni oraz ile czasu im to zajmuje, podobnie jak uczniom trzeba komunikować wprost, że „panie z dziekanatu” nie pracują do 9.00 do 12.00, a potem popijają kawę. Klania się tu szkolenie z zakresu psychologii społecznej z dokładnym przedstawieniem i rozbrojeniem najczęstszych wzajemnych stereotypów.
8. Jak można się było spodziewać najniżej oceniane były szkolenia, w których nie zadbano na należyte dostosowanie treści i warsztatów do realiów pracy na uczelni. Z drugiej jednak strony wysoko oceniano szkolenia miękkie, wiedza z których wcale nie była dostosowana do realiów uczelni i może się przydać gdziekolwiek poza nią, choćby w prywatnym życiu szkolonych. Baczniejszą zatem uwagę na ten, „dostosowawczy” aspekt szkoleń badani zwracali przy ocenie szkoleń twardych, np. z pracy w projektach.
9. Ocena odroczonego przyrostu własnych kompetencji dzięki szkoleniom jest oczywiście niższa od oceny dokonanej tuż po przeprowadzeniu szkoleń. Trzeba jednak zaznaczyć, że spadek tej oceny nie jest tak duży jak należałoby się spodziewać. Generalnie – szkolenia okazały się bardzo efektywne. Najwyżej oceniane jest po czasie szkolenie z kompetencji w zakresie prawa, zapewne dlatego, że można się do jego zapisów bez przeszkód w dowolnej chwili odwołać. Pamięta się umiejętność korzystania z przepisów, a nie przepisy. Równie wysoko oceniane są w badaniu odroczone kompetencje miękkie dotyczące nie tyle pracy na uczelni, co zarządzania sobą i swoim życiem. Słowem: nic zaskakującego.
10. Zwraca uwagę **problem konieczności zmiany sytuacji finansowej pracowników uczelnianej administracji**. Przed szkoleniem nie był to wcale problem najważniejszy z wymienianych przez szkolonych. Natomiast tuż po szkoleniu i w badaniu odroczonego stał się problemem kluczowym. A zatem szkoleni uznali po szkoleniach i w po jakimś czasie od momentu szkolenia, że są finansowo dyskryminowani zważywszy poziom kompetencji, jakim muszą dysponować, aby skutecznie pracować i zważywszy złożoność pracy na ich stanowiskach oraz odpowiedzialność z nią związaną. Szkolenia zatem otwierają oczy na dyskryminację, budują świadomość grupową.

11. Dlaczego nie udaje się szkolonym wykorzystać nabytych kompetencji? W ich ocenie dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że po przeszkoleniu trafiają zpowrotem w kostyczny, **niepodatny na pozytywną zmianę krajobraz akademicki**. Po co nabywać nowych umiejętności sprzyjających zmianie, kiedy tkwi się w środowisku, które za wszelką cenę chce utrzymać źle oceniane status quo? Pracownicy dziekanatów nie dostrzegają jednak, że za tę niechęć do zmiany i np. za generowanie takich samych jak zawsze biurokratycznych problemów odpowiedzialni są w dużej mierze sami pracownicy administracji, tyle że ulokowani na wyższych szczeblach.
12. Tylko pozornie paradoksalne jest to, że szkolenia skutkujące nabyciem nowych kompetencji generują frustrację u przeszkolonych. Po przeszkoleniu, przede wszystkim, wyraźniej dostrzegają ścianę, z którą muszą się zderzyć po powrocie ze szkoleń. Szkolenia mają zatem ukrytą funkcję – budzą grupową świadomość, a tym samym powodują, że wszystko po ich przeprowadzeniu oceniane jest gorzej. Powodują widoczny uszczerbek w satysfakcji, np. z relacji z przełożonymi. Żeby tego efektu uniknąć i żeby szkolenia były prawdziwie skuteczne, nie mogą prowadzić do efektu zderzenia ze ścianą, a zatem muszą odbywać się w środowisku sukcesywnie przygotowywanym na zmiany.
13. Badani i badane nigdy nie sądzą, by przeszkody we wprowadzaniu zmian leżały po ich stronie. W dużej mierze to przecież administracja funduje administracji taki los. Przydałoby się, mówiąc pół serio, szkolenie z zakresu myślenia samokrytycznego. Niemniej, frustracja średniego szczebla kadry administracyjnej jest zrozumiała, ponieważ odroczone ocena szkoleń została przeprowadzona po czasie, który pozwolił zrozumieć i odczuć, że nowe, świeżo uzyskane kompetencje nie zdadzą się na wiele w środowisku, które nie jest gotowe na ich przyjęcie.
14. Szkoleni i szkolone przejawiają nierealistyczne oczekiwania względem szkoleń: mają im one mianowicie pomóc w przezwyciężeniu problemów o naturze makro. Nie ma mikro-rozwiązań dla makro-problemów, takich choćby jak kryzys finansowy na uczelniach. Szkolenia nie rozwiążą kłopotów z pensjami kadry administracyjnej. Żeby choć spróbować je rozwiązać, trzeba się zapisać do związków zawodowych i aktywnie w nich działać, a nie oczekiwać, że po przeszkoleniu jakoś-tak-wypadałoby, aby ktoś na górze docenił w formie podwyżki świeżo nabyte kompetencje.

Adam Szot

„Nowy” model podnoszenia kompetencji administracji uczelnianej jako odpowiedź na „lukę świadomościową” w szkolnictwie wyższym

1. O roli administracji w nowoczesnym zarządzaniu uczelnią raz jeszcze

Nikt chyba nie ma obecnie już żadnej wątpliwości, że dobrze zorganizowana, sprawna i wykwalifikowana administracja uczelniana jest absolutnie kluczowa dla sprawnego funkcjonowania i sukcesu wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego. Obejmuje ona szeroki zakres funkcji począwszy od wspierania akademickiej misji uczelni, zarządzanie jej finansami, a skończywszy na nadzorowaniu działalności kampusu i zapewnieniu bezpieczeństwa społeczności akademickiej. Inną ważną rolą jest wspieranie działalności poszczególnych jednostek organizacyjnych (wydziałów) w opracowaniu i wdrożeniu programów akademickich, koordynacja działań badawczych oraz wspieranie rekrutacji i utrzymywanie najwyższej jakości kształcenia. Wreszcie odpowiednie działy administracji muszą również być w stanie skutecznie komunikować cele akademickie i osiągnięcia uczelni zewnętrznym interesariuszom. Aby efektywnie wykonywać wszystkie te zadania, pracownicy administracji muszą być zorganizowani i przeszkoleni w zakresie różnych umiejętności i obszarów wiedzy, a sama administracja zorganizowana w odpowiedni sposób. Często wymaga to opracowania jasnych zasad i procedur, a także wykorzystania technologii i danych do zarządzania i śledzenia różnych aspektów działalności uczelni. Pracownicy administracji muszą również być w stanie współpracować z innymi członkami społeczności uniwersyteckiej, w tym studentami, doktorantami i nauczycielami akademickimi.

Szerzej o roli administracji w skutecznym zarządzaniu uczelnią mowa była m.in. w publikacji „Nowa administracja” jako stabilny fundament sukcesu uczelni³⁸. W tym miejscu, tytułem wprowadzenia warto jedynie wspomnieć o kilku kluczowych założeniach, które staną się podstawą dalszych analiz i rozważań, bowiem gdy podejmujemy dyskusje nad poprawą efektywności funkcjonowania administracji uczelnianej powinniśmy podejść do sprawy w sposób kompleksowy. To natomiast wymaga uwzględnienia wszystkich trzech kluczowych aspektów myślenia o administracji uczelnianej, które odnoszą się do:

(1) wizji i modelu docelowego jej funkcjonowania tj. odpowiedzi na pytanie o to, jakiej administracji potrzebujemy, aby skutecznie realizować zakładane cele strategiczne uczelni i jak w związku z tym powinna ona być ukształtowana (organizacyjnie i kompetencyjnie);

³⁸ A. Szot, „Nowa administracja” jako stabilny fundament sukcesu uczelni. Komentarz do „Raportu z badania jakościowego pracowników administracji centralnej polskich uczelni w ramach projektu »Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej«”, [w:] Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania i komentarze eksperckie, Toruń 2020, s. 132-143.

(2) warunków, jakie należy zapewnić administracji aby realizacja wizji jej funkcjonowania była w pełni możliwa, a które odnoszą się m.in. do odpowiedniego ukształtowania procesów i procedur, a w ślad za tym określania ram organizacyjno-prawnych i zapewnienia wsparcia systemów informatycznych. Obejmują one również sprawnie działające systemy podnoszenia kompetencji oraz systemy motywacyjne.

(3) świadomego budowania kultury instytucjonalnej, czyli „ducha” danej uczelni, który odzwierciedla misję i wizję oraz jej tradycję i ciągłość. Obejmuje ona obok skodyfikowanej wiedzy jawnej w postaci aktów prawnych i innych dokumentów, niepisane reguły zachowań wynikające z własnej tradycji, odwołujące się do precedensów i wcześniejszych dokonań, uznawane i szanowane nie ze względu na literę regulacji, ale na ducha i etos uczelni.³⁹

Z uwagi na fakt, iż projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”, w ramach którego powstał raport stanowiący punkt wyjścia dla niniejszego opracowania, koncentrował się przede wszystkim na aspekcie kompetencyjnym pracowników administracji to dalsze rozważania będą odnosiły się głównie do kwestii warunków, jakie osoby zarządzające uczelnią powinny stwarzać, aby administracja mogła sprawnie i efektywnie realizować powierzone jej obowiązki. Będzie to jednak przebiegało w kontekście pozostałych dwóch, omówionych powyżej, aspektów, bowiem tylko holistyczne podejście do administracji daje możliwość pełnego wykorzystania jej potencjału dla rozwoju uczelni.

2. Znaczenie efektywnego systemu podnoszenia kompetencji pracowników administracji

Gdy rozważamy kwestie związane ze stworzeniem pracownikom administracji odpowiednich warunków do efektywnego i satysfakcjonującego wykonywania powierzonych im obowiązków (drugi z omówionych we wprowadzeniu aspektów) to mamy na myśli kilka powiązanych i przenikających się zagadnień, które dotyczą:

- stworzenia odpowiednich procesów w obrębie wszystkich zadań uczelni, a następnie procedur, które w jasny i jednoznaczny sposób będą określać rolę poszczególnych komórek organizacyjnych administracji;
- wdrożenia adekwatnych systemów weryfikacyjno-motywacyjnych, które będą stymulowały podejmowanie działań zmierzających do urzeczywistnienia strategicznych założeń uczelni;
- przygotowania „zaplecza” dla efektywnej realizacji zadań administracji tj. odpowiedniej organizacji stanowisk pracy, zapewniania komfortowych warunków jej wykonywania czy wdrożenia systemów wspomagających np. systemów informatycznych;

³⁹ Szerz. J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007, s. 25-28.

- opracowania, wdrożenia i doskonalenia systemu doskonalenia kompetencji pracowników administracji.

Stałe i systematyczne podnoszenie wiedzy i umiejętności pracowników administracyjnych uczelni ma kluczowe znaczenie dla sprawnego funkcjonowania i sukcesu każdej instytucji szkolnictwa wyższego. Na przestrzeni ostatnich lat wiele w tym zakresie zostało na polskich uczelniach usprawnione i poprawione. Analizując to zagadnienie z szerszej perspektywy dostrzec można działania podejmowane przez władze wielu uczelni, które da się ująć w następujących strategiach:

1. Zapewnienie stałej możliwości rozwoju zawodowego: uczelnie coraz częściej oferują swoim pracownikom administracyjnym regularne szkolenia i możliwości rozwoju zawodowego. Obejmuje to warsztaty, seminaria i kursy online na tematy związane zarówno z nabywaniem kompetencji miękkich, jak również konkretnej wiedzy praktycznej niezbędnej dla prawidłowego wykonywania zadań.
2. Zachęcanie pracowników do zdobywania wyższego wykształcenia, co dzieje się w ramach tradycyjnych programów studiów, czy krótszych form nauczania (przy uwzględnieniu możliwości jakie dają systemy RPL – uznawanie wcześniejszego doświadczenia). Często uczelnie oferują swoim pracownikom takie możliwości nieodpłatnie.
3. Wspieranie pracowników w zdobywaniu odpowiednich certyfikatów i uprawnień zewnętrznych, które mogą być z powodzeniem wykorzystywane w pracy uczelnianej. Uczelnie realizują to zapewniając pomoc finansową, materiały do nauki i czas wolny na egzaminy.
4. Zachęcanie pracowników do tworzenia sieci kontaktów i dzielenia się wiedzą. Jak wynika w badań przeprowadzonych na początku realizacji projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” tworzenie takich sieci i wymiana doświadczeń są ważne dla pracowników administracyjnych.⁴⁰ Łącząc się z innymi specjalistami w swojej dziedzinie, mogą czerpać z ich doświadczeń, dzielić się najlepszymi praktykami i być na bieżąco poznając również dobre praktyki z innych ośrodków. Uczelnie wspierają pracowników w nawiązywaniu kontaktów i dzieleniu się wiedzą, zapewniając im możliwość uczestnictwa w konferencjach, warsztatach i innych wydarzeniach, a także zachęcając ich do udziału w organizacjach zawodowych i społecznościach internetowych.
5. Zapewnianie możliwości rozwoju kariery w ramach uczelni poprzez określenie jasnych ścieżek kariery i wspieranie pracowników w osiąganiu ich celów zawodowych za pośrednictwem szkoleń czy mentoringu. W badaniu przeprowadzonym na początku realizacji projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”⁴¹ dla większości badanych, awans zawodowy utożsamiany był

⁴⁰ Szerz. Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania i komentarze eksperckie, Toruń 2020, s. 54.

⁴¹ Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania i komentarze eksperckie, Toruń 2020, s. 86.

z rozwojem zawodowym. Wynika to m.in. z faktu, iż struktura i specyfika funkcjonowania administracji uczelnianej powoduje, iż awans pionowy (na „wyższe” stanowisko pracy) jest bardzo rzadki. Dlatego też dla większości osób biorących udział w tamtym badaniu wiązał się on z możliwością podniesienia wiedzy i umiejętności oraz (być może) zmianą stanowiska na równorzędne ale w innej jednostce organizacyjnej administracji uczelni.

Jednocześnie praktyka ostatnich lat pokazuje istnienie w naszym kraju kilku poziomów, na których to podnoszenie kompetencji pracowników administracji ma miejsce: tj. poziom uczelniany, międzyuczelniany i ponaduczelniany. Wszystkie trzy są względem siebie kompatybilne i wzajemnie uzupełniają się. W perspektywy czasu zaobserwować można, że najlepsze efekty daje umiejętne połączenie działań na wszystkich trzech poziomach.

Pierwszy poziom (uczelniany) obejmuje organizację systemu podnoszenia kompetencji w ramach jednej uczelni poprzez wymianę doświadczeń różnych działów i wzajemne szkolenia albo w drodze szkoleń organizowanych w uczelni z udziałem zewnętrznych ekspertów.

Poziom międzyuczelniany obejmuje powyższe działania ale realizowane w kooperacji kilku uczelni – najczęściej w ramach jednego miasta. Wówczas też następuje pierwsze otwarcie praktyk uczelnianych na rozwiązania stosowane w innych szkołach wyższych, a w przypadku szkoleń z udziałem zewnętrznych prelegentów pozwala to obniżyć koszty.

Poziom trzeci – ponaduczelniany obejmuje wszystkie inicjatywy i działania realizowane na poziomie całego kraju (lub poszczególnych województw) albo w ramach kooperacji ogólnopolskiej uczelni danego typu (np. uczelni technicznych lub artystycznych), gdzie do udziału w szkoleniach, warsztatach, konferencjach i innych spotkaniach zapraszani są przedstawiciele wielu różnych uczelni. Takie połączenie pozwala uzyskać jeszcze szerszą perspektywę, która nie jest ograniczona jedynie do sąsiadujących uczelni ale również do ich wielkości, typu (publiczne, niepubliczne) czy specyfiki (szerokoprofilowe i wąsko sprofilowane uczelnie). Bardzo dobrym przykładem działań o charakterze ponaduczelnianym jest projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”, który zakładał ścisłą współpracę różnych uczelni z całego kraju.

Efektywny system podnoszenia kompetencji jest kluczowy sam w sobie i jako element większej całości, którą można określić tworzeniem pracownikom administracji optymalnych warunków do wykonywania powierzonych im zadań. Podnoszenie wiedzy i umiejętności pracowników administracyjnych jest kluczowe dla sukcesu każdej instytucji szkolnictwa wyższego. Zapewniając stałe możliwości rozwoju zawodowego, zachęcając pracowników do kontynuowania edukacji, wspierając ich w zdobywaniu odpowiednich certyfikatów, zachęcając do tworzenia sieci kontaktów i dzielenia się wiedzą oraz zapewniając możliwości rozwoju kariery, uczelnie mogą pomóc swoim pracownikom administracyjnym stać się bardziej skutecznymi i wydajnymi w swoich

rolach. To z kolei doprowadzi do poprawy wyników instytucji i łatwiejszego osiągania zakładanych celów we wszystkich obszarach funkcjonowania uczelni.

3. Niedoskonałości obecnych systemów podnoszenia kompetencji

Jednocześnie, poza wspomnianymi powyżej, dobrymi praktykami i coraz częściej podejmowanymi inicjatywami w zakresie podnoszenia kompetencji pracowników administracji nadal na wielu uczelniach widać niedoskonałości funkcjonujących systemów lub wręcz brak jakichkolwiek rozwiązań, które można byłoby określić mianem systemowych.

Jak podkreślano w badaniu wejściowym do projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” na większości uczelni nie funkcjonują (przynajmniej zdaniem respondentów) efektywne systemy podnoszenia kompetencji, a ewentualny poziom oferowanych w ramach uczelni kursów i szkoleń niejednokrotnie jest poniżej oczekiwań ich uczestników.⁴²

Braki i zaniedbania w tym zakresie skutkują m.in.:

- (a) koniecznością samodzielnego poszukiwania szkoleń przez pracowników, co może prowadzić do nieadekwatnych wyborów (z punktu widzenia zadań i funkcji) tematyki lub wyboru wykonawcy, który nie gwarantuje odpowiedniej jakości, a także wiąże się z dodatkowym obciążeniem czasowym pracownika administracji i odciąga go od bieżącej pracy (często musi on nie tylko znaleźć interesujące go szkolenie ale również przeprowadzić wszystkie formalne procedury);
- (b) wysyłaniem pracowników na szkolenia bez przemyślenia, co w konsekwencji oznacza zmarnowanie ich czasu i środków finansowych uczelni;
- (c) przymusowym odbywaniem szkoleń w ramach realizowanych projektów UE – problem ten wynika z faktu, iż na etapie pisania wniosków lub organizacji przetargów nikt nie planował i nie pytał o realne potrzeby szkoleniowe, a następnie pracownicy są delegowani do odbycia szkoleń, które są im zbędne. Dzieje się tak m.in. z uwagi na fakt, iż uczelnia musi „wyrobić wskaźniki” przewidziane w projekcie;
- (d) organizowaniem szkoleń wyłącznie własnymi siłami wewnątrz uczelni (na ten problem zwracało uwagę kilku badanych) – nie oznacza to automatycznie niższego ich poziomu merytorycznego ale pozbawia uczestników możliwości skonfrontowania swoich uczelnianych rozwiązań i praktyk z osobami, które posiadają inne (często bardzo duże) doświadczenia z różnych uczelni;
- (e) brakiem powszechnej dostępności szkoleń.⁴³

⁴² Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania i komentarze eksperckie, Toruń 2020, s. 13.

⁴³ Zob. A. Szot, „Nowa administracja” jako stabilny fundament sukcesu uczelni. Komentarz do „Raportu z badania jakościowego pracowników administracji centralnej polskich uczelni w ramach projektu »Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej«”, [w:] Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej. Raport z badania i komentarze eksperckie, Toruń 2020, s. 138-139.

Jednocześnie raport z ewaluacji całego projektu rzucił nowe światło na bariery i trudności, z którymi mierzą się pracownicy administracji w swojej pracy, a które uniemożliwiają lub utrudniają im skuteczną i satysfakcjonującą pracę. Zwrócono m.in. uwagę na:

- „- problemy organizacyjne: czasochłonność zadań, niska decyzyjność przełożonych, nieumiejętność przyjmowania postawy asertywnej;*
 - problemy komunikacyjne: zły lub zbyt wolny przepływ informacji, brak porozumienia;*
 - konflikty z innymi pracownikami związane z brakiem wzajemnego zrozumienia i uznania – potrzeba ich poprawy;*
 - problemy związane ze sposobem doświadczania/przeżywania trudności: radzenie sobie ze stresem, zagubienie sensu pracy*
- (...)”⁴⁴*

Dodatkowo w badaniu odroczonym w ramach projektu wskazano również na:

- „- problemy o charakterze osobistym: problemy z akceptacją, odporność psychiczną;*
 - problemy komunikacyjne, brak zaufania;*
 - jakość zarządzania działem – w tym jasny podział zadań i obowiązków, nadmiar biurokracji;*
 - aspekty prawne, jasność przepisów;*
- relatywnie niskie wynagrodzenie;*
- stabilność zatrudnienia;*
 - brak odpowiednich narzędzi pracy – narzędzia informatyczne.”⁴⁵*

Jak więc widać, znaczenie funkcjonowania efektywnego systemu podnoszenia kompetencji pracowników administracji jest kluczowe dla zapewnienia odpowiednich warunków dla sprawnego realizowania przez nią swoich zadań, jak również dalszego rozwoju. Należy z całą stanowczością podkreślić, iż mowa jest o systemie, a nie o pojedynczych działaniach. System ten powinien być całkowity i spójny tzn. obejmować wszystkich pracowników administracji, wszystkich jednostek i szczebli, a jednocześnie nastawiony nie tylko na samo podnoszenie kompetencji ale również niwelację barier w dostępie do nowoczesnej wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy, a w konsekwencji podnoszenie satysfakcji z jej wykonywania.

⁴⁴ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

⁴⁵ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

4. Ocena projektu i przeprowadzonych szkoleń

Na tym tle należy w pełni pozytywnie odnieść się do działań (podejmowanych na poziomie ponaduczelnianym) realizowanych w ramach projektów, takich jak projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” Pomysł jego przygotowania i realizacji należy ze wszech miar ocenić bardzo wysoko. Jest to świetna i nowatorska inicjatywa, która nigdy do tej pory nie była w naszym kraju realizowana, a już na pewno nie na taką skalę.

Sam dobór szkoleń realizowanych w ramach projektu był poprzedzony wnikliwymi i metodycznymi przygotowaniem, które miały na celu poznanie potrzeb pracowników administracji z jednej strony, a z drugiej barier które krótkofalowo lub strukturalnie uniemożliwiłyby lub utrudniłyby im udział w działaniach projektowych, a w dłuższej perspektywie dalsze podnoszenie kompetencji. Tym samym miał on na celu zabezpieczenie bieżących potrzeb edukacyjno-rozwojowych pracowników administracji, a z drugiej strony dostarczenie informacji i instrumentów, które mogą posłużyć władzom poszczególnych uczelni do usprawniania funkcjonowania ich wewnętrznych systemów podnoszenia kompetencji oraz systemów motywacyjno-rozwojowych.

Jak wspomniano dobór szkoleń był odpowiedzią na realne zapotrzebowanie zgłoszone przez uczestników i uwzględniał szeroki zakres przedmiotowy i tematyczny. Tym samym w pakiecie szkoleń znalazły się zarówno te podnoszące kompetencje miękkie, w tym w zakresie zarządzania, jak również dostarczające konkretnej wiedzy („twarde”) w najaktualniejszej tematyce. Takie podejście, jak również sam zakres szkoleń oraz czas ich trwania należy ocenić bardzo pozytywnie. W podobnym tonie odnosili się do tego sami uczestnicy, którzy wysoko oceniali same szkolenia, jak również ich poziom merytoryczny oraz przygotowanie i podejście prowadzących – co jest niewątpliwym plusem i sukcesem całego projektu. Dużym plusem jest również skala i zasięg działań projektowych, które objęły dużą liczbę uczestników, z wielu uczelni geograficznie i przedmiotowo zróżnicowanych. W praktyce skutkowało to dużą frekwencją wśród uczestników.

Analizując wnikliwie raport z ewaluacji końcowej projektu warto wskazać na pewne, wynikające z opinii uczestników szkoleń, prawidłowości.

Jeśli chodzi o szkolenia miękkie to zostały one ogólnie ocenione wysoko, a ewentualne odstępstwa od takiej oceny pojawiają się sporadycznie i dotyczą tylko niektórych obszarów tematycznych. Uczestnicy pozytywnie odnosili się zarówno do treści szkoleń, jak również przygotowania prowadzących i sposobu przekazywania wiedzy, a także aspektów organizacyjnych dotyczących m.in. jakości przekazywanych materiałów dydaktycznych. Jednocześnie w przypadku większości tych szkoleń ich uczestnicy wskazywali na zbyt krótki czas przewidziany na wnikliwe omówienie wszystkich kluczowych aspektów. Może to z jednej strony świadczyć o tym, że zakres treściowy lub sposób prowadzenia szkolenia nie był optymalny albo z drugiej o dużej istotności omawianych zagadnień, tak że konieczne byłoby poświęcenie im jeszcze większej

uwagi. Część uczestników wskazywała również na potrzebę w zakresie praktycznego przetestowania zdobytej wiedzy w trakcie szkolenia np. w postaci warsztatów, ćwiczeń praktycznych polegających np. na odgrywaniu zaaranżowanych scenek. Natomiast wśród rzeczy, które uczestnicy uznali za szczególnie przydatne do praktycznego zastosowania w praktyce ich codziennej pracy zwracano uwagę m.in. na techniki zachowań asertywnych, komunikacji, radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, a także relaksacji.

Szkolenia twarde również zostały ogólnie pozytywnie ocenione przez uczestników projektu, przy czym w odniesieniu do nich widać pojawiające się niższe oceny w obszarze dotyczącym dopasowania do realnych potrzeb pracowników administracji. Może to być spowodowane faktem organizacyjnych ograniczeń dotyczących liczby możliwych do zrealizowania w ramach projektu tematów szkoleniowych w powiązaniu z bardzo rozległymi problemami uczestników, które obejmowały kwestie prawne, finansowe i organizacyjno-zarządcze – widać to szczególnie w przypadku szkolenia „Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej”, gdzie zwracano uwagę m.in. na brak „dopasowania do realiów pracy pracowników administracji (nie księgowych)”. Analogicznie jak w przypadku szkoleń miękkich często pojawiały się głosy o potrzebie bardziej praktycznego podejścia do omawianych zagadnień poprzez z jednej strony popieranie ich realnymi przykładami z życia uczelnianego, a z drugiej przeprowadzeniem w ramach szkolenia ćwiczeń warsztatowych lub analiz typu case study. Kwestie te mogą wiązać się z faktem, iż w polskich realiach niewielu jest dobrych szkoleniowców znających się zarówno na swojej tematyce, jak również specyfice systemu szkolnictwa wyższego i uczelni. Wielu trenerów posiada jedynie pierwszy z tych komponentów, co skutkuje niską oceną uczestników w zakresie praktycznej użyteczności zdobywanej wiedzy.

Najwyżej ocenione zostały szkolenia realizowane w ramach tzw. „akademii zarządzania”, która obejmowała 5 tematów tj. „Motywowanie i wspieranie zespołu”, „Efektywne zarządzanie w czasach VUCA”, „Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej”, „Zarządzanie pracą zdalną”, „Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera”. Uczestnicy zwracali szczególnie uwagę na znaczenie omawianych kwestii w ich codziennej pracy zawodowej. Podkreślano również praktyczne możliwości zastosowania zdobytej wiedzy. Inaczej niż w przypadku poprzednich dwóch grup szkoleń (tj. szkoleń „twardych” i „miękkich”) wskazywano na stosowanie przez prowadzących metody warsztatowych i praktycznych ćwiczeń. Wyjątkiem w tym zakresie było szkolenie „Motywowanie i wspieranie zespołu” po ukończeniu, którego uczestnicy zwracali uwagę na brak takiego właśnie podejścia metodycznego do jego realizacji.

Badania przeprowadzone po zakończeniu projektu są bardzo dobrym źródłem informacji pod kątem podejmowanych w przyszłości działań i inicjatyw zarówno na poziomie uczelnianym, jak również realizowanych z kolejnych edycjach podobnych projektów.

Analizując wyniki raportu warto wskazać na fakt, iż wszyscy uczestnicy projektu wskazywali na realne powiązanie pomiędzy zdobytą wiedzą, a ich zadaniami zawodowymi oraz fakt, iż wszyscy odnotowali wzrost swoich kompetencji. Wysoko ocenione zostały te szkolenia, które wyposażyły pracowników w umiejętności, które mogli wdrożyć bezpośrednio po ich zdobyciu. Tematyka szkoleń była, w mojej ocenie, dobrze dobrana, choć w niektórych przypadkach sposób ich prowadzenia lub prezentowane treści nie zaspokoili wszystkich potrzeb uczestników. Chociaż jak zawsze jest to kwestia subiektywna i dla przykładu można powołać (pojawiające się w raporcie) stwierdzenie jednego z ankietowanych, który napisał iż „tematyka szkolenia nie uwzględniała specyfiki mojej pracy”⁴⁶ w odniesieniu do szkolenia „Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie”. Jest to o tyle trudne do przyjęcia stwierdzenie, iż administracja i jej pracownicy (niezależnie do szczebla i jednostki w której wykonują swoją pracę) nieustannie spotykają się z ludźmi i wchodzą z nimi w interakcje, co w sposób nieunikniony prowadzi do konfliktów i potrzeby ich rozwiązywania.

Większość uczestników badania kończącego projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” stwierdziła, że szkolenia jedynie w stopniu umiarkowanym lub małym zaspokoili ich potrzeby. Aż 71,8% badanych podkreśla potrzebę udziału w kolejnych (dodatkowych) szkoleniach. Można to uznać z jednej strony za wskaźnik zadowolenia z odbytych szkoleń, ale także za znaczącą informację systemową o dużej skali potrzeb samorozwoju pracowników administracji. Potrzeby te odnoszą się zarówno do szczegółowych zagadnień (twardych) niezbędnych w codziennej pracy, jak również w obrębie kompetencji miękkich.

5. „Luka świadomościowa” w systemie szkolnictwa wyższego

Projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej”, poza walorem związanym z podniesieniem kompetencji jego uczestników, jest również bardzo cennym źródłem informacji, do wykorzystania w ramach poszczególnych uczelni, jak również na poziomie urzędów centralnych odpowiedzialnych za organizację i nadzór nad całym sektorem. Jednocześnie pokazuje on ewidentne braki naszego obecnego systemu szkolnictwa wyższego i to zarówno w skali mikro (pojedyncza szkoła wyższa), jak i makro (cały sektor). Braków tych jest wiele ale w tym miejscu warto skupić się na jednym z nich, który można określić brakiem świadomości czy może lepiej „luką świadomościową”.

Uczestnicy szkoleń realizowanych w ramach projektu zyskali nowe i cenione przez nich kompetencje i umiejętności, nie wpłynęło to jednak znacząco na poprawę warunków ich pracy, czy nawet na zwiększenie efektywności tej pracy. W przypadku takich inicjatyw jak projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” mamy bowiem do czynienia z inicjatywą bottom-up, co należy ocenić niezwykle wysoko ale jednocześnie brak jest podejścia lub działań

⁴⁶ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

o charakterze top-down. Bez połączenia tych dwóch podejść nie jest możliwe stworzenie efektywnego systemu dla rozwoju i poprawy efektywności funkcjonowania administracji uczelnianej, a w konsekwencji poprawy funkcjonowania naszych uczelni. Co więcej bez odpowiednich działań z czasem ta luka i frustracja pracowników administracji będzie rosła, a w konsekwencji będą oni poszukiwali zatrudnienia poza sektorem szkolnictwa wyższego i czeka nas odpływ wartościowych pracowników. Potwierdzają to również wyniki samych badań prowadzonych w ramach omawianego projektu. W raporcie z ewaluacji końcowej czytamy:

- „Główne rozczarowanie dotyczyło nieprzełożenia się nowych kompetencji na wynagrodzenie, zakres obowiązków i ich ważność. Co trzeci badany zauważał wpływ szkoleń na relacje między pracownikami, ale zmiany te występowały w mniejszym stopniu niż się spodziewano. Badanie odroczone wskazuje, że najtrwalsze zmiany dotyczyły sposobu realizacji własnych obowiązków i zadań, ale także wydaje się, że trwale zmieniły się na korzyść relacje zarówno z petentami, jak i innymi pracownikami. Dla bardzo nielicznej grupy szkolenia miały znaczenie z perspektywy pozycji w pracy (awans, wynagrodzenie, zakres obowiązków).”
- „Z badania końcowego wynika, że zmiany w ocenie własnej pracy w Uczelni lub własnej jednostce są raczej negatywne”⁴⁷

i dalej

- „Jednak wśród pozostałych przeważają głosy, że przeszkody te leżą po stronie uczelni (33%, a po upływie 4 miesięcy – grupa ta obejmowała aż 95,7%), a nie ich samych (2,6% i odpowiednio 4,3%).”
- „Wśród tych zewnętrznych przeszkód wskazywano przede wszystkim nadmiar bieżących obowiązków (co uniemożliwia wprowadzanie nowych rozwiązań), ale także pewną sztywność administracyjną – to, jakie zadania powierzane są poszczególnym działom nie uwzględnia możliwości i kompetencji pracowników. Rzadziej wskazywano tu na niechęć do zmiany wśród bezpośrednich lub dalszych zwierzchników i wśród współpracowników. Hierarchia tych problemów nie uległa zmianie na etapie badania odroczonego.”⁴⁸

Są to tylko wybrane ale bardzo wymowne opinie formułowane przez uczestników projektu. Na ten moment pracownicy administracji nie skarżą się (jeszcze) zbyt głośno ale na wielu uczelniach dostrzec można liczne odejścia z pracy na rzecz innych

⁴⁷ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

⁴⁸ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

pracodawców. Jak czytamy w raporcie z ewaluacji końcowej w ramach projektu większość uczestników pytana o kluczowe problemy w ich pracy wskazuje na:

- „brak możliwości wykorzystania nabytych umiejętności (brak nowych zadań, nieprzygotowanie przełożonych do zmian, brak narzędzi pracy);
- niepewność – co do przyszłych zadań, planowanych zmian, własnej przyszłości, zmienność decyzji, niekonsekwencja przełożonych;
- nadmiar obowiązków, przeciążenie, presja czasu, niedotrzymywanie terminów przez innych;
- nieadekwatność wynagrodzenia, ale także poziomu uznania do wykonywanych zadań i odpowiedzialności;
- niesprawiedliwy podział zadań, w tym powierzanie zadań przekraczających obowiązki, cudzych zadań („spychologia”), brak nagrody finansowej za dodatkowe zadania;
- problemy komunikacyjne – słaby, powolny, wadliwy przepływ informacji; konflikty wynikające z niezrozumienia;
- brak wsparcia ze strony pracodawcy i/lub bezpośredniego przełożonego;
- brak zaangażowania innych.”⁴⁹

Zwrócono również uwagę na pojawiający się paradoks, który polega na tym, iż podniesienie kompetencji dzięki szkoleniom miało pozytywne skutki, „ale także skutkowało dla niektórych pogłębieniem frustracji ze względu na niemożność zastosowania nowych kompetencji, oporem instytucji i ludzi wobec zmian, przerzucaniem na nich nowych obowiązków. Co ważniejsze – upływ czasu nie zmienił w korzystny sposób tych ocen – przeciwnie, po kilku miesiącach od szkoleń, ci którzy wcześniej mieli wątpliwości, teraz utwierdzili się w przekonaniu, że potrzeby te nie są zaspokajane.”

Analizując bardziej wnikliwie zagadnienie wspomnianej wcześniej luki świadomościowej można wskazać, iż obejmuje ona co najmniej trzy kluczowe aspekty (poziomu świadomości).

Pierwszy z nich dotyczy świadomości w zakresie wpływu i znaczenia dla rozwoju uczelni, a w konsekwencji całego systemu szkolnictwa wyższego, stałego doskonalenia pracowników uczelni, w tym pracowników administracji, a idąc dalej funkcjonowania w uczelni efektywnego systemu podnoszenia kompetencji. O brakach w tym zakresie wspomniano już wcześniej, więc w tym miejscu warto jedynie przypomnieć, iż znaczna część uczelni podejmuje jedynie punktowe i jednorazowe

⁴⁹ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

działania w tym obszarze, które nie noszą znamion systemowości, nie mówiąc już o istnieniu i działaniu systemu samodoskonalącego się.

Drugi aspekt tego zagadnienia odnosi się do „wpisania” takiego systemu w całokształt warunków, jakie uczelnia zapewnia pracownikom administracji. Jak wskazano w części drugiej niniejszej publikacji warunki te obejmują m.in. odpowiednio dobrane procesy i procedury, systemy weryfikacyjno-motywacyjne, odpowiednie warunki pracy, w tym w zakresie infrastruktury, czy wreszcie właśnie efektywne systemy podnoszenia kompetencji. W tym zakresie również raport z ewaluacji końcowej dostarcza wielu wartościowych informacji. Dla przykładu tylko warto wskazać, iż uczestnicy pytani o to, jakie mieli potrzeby (oczekiwania) przed przystąpieniem do szkoleń wskazywali na:

- *„problemy organizacyjne: czasochłonność zadań, niska decyzyjność przełożonych, nieumiejętność przyjmowania postawy asertywnej;*
- *problemy komunikacyjne: zły lub zbyt wolny przepływ informacji, brak porozumienia;*
- *konflikty z innymi pracownikami związane z brakiem wzajemnego zrozumienia i uznania – potrzeba ich poprawy (...).”⁵⁰*

Trzeci aspekt wiąże się ze świadomością w zakresie konieczności wpisania administracji i działań ją doskonalących w cały ekosystem uczelniany. Wiąże się to z holistycznym podejściem do zarządzania administracją, o którym była mowa w części pierwszej niniejszego opracowania. Poza wspomnianymi powyżej warunkami, jakie należy zapewnić administracji uczelnianej obejmują one również świadomość dotyczącą wizji i modelu docelowego jej funkcjonowania oraz świadomego budowania kultury instytucjonalnej. Jak wynika bowiem, z odpowiedzi uczestników projektu udzielonych po zakończeniu szkoleń ich potrzeby ogniskują się m.in. wokół:

- *„konieczność zmiany sytuacji finansowej pracowników administracji, zyskanie poczucia stabilizacji;*
- *potrzeba rozwoju i samorealizacji;*
- *lepszą organizacją pracy własnej;*
- *uznanie zewnętrzne, zrozumienie, potrzeba równego traktowania („pracownik administracyjny jako partner, a nie usługodawca”);*
- *podział zadań, obowiązków, odpowiedzialności i kompetencji (obecnie oceniany jako nieczytelny), jasność i prostota procedur;*
- *potrzeba radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych;*
- *potrzeba wsparcia ze strony pracodawcy;*
- *poprawa komunikacji z innymi pracownikami;*

⁵⁰ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

- możliwość udziału w procesach decyzyjnych (zwłaszcza, ale nie wyłącznie odnoszących się do pracowników administracyjnych);
- optymalizacja narzędzi pracy (także technicznych);
- *work-life balance*, w tym ruchomy/elastyczny czas pracy (...).⁵¹

Podobnie w badaniu odroczonym zwrócono uwagę m.in. na:

- „problemy o charakterze osobistym: problemy z akceptacją, odporność psychiczna;
- problemy komunikacyjne, brak zaufania;
- jakość zarządzania działem – w tym jasny podział zadań i obowiązków, nadmiar biurokracji;
- aspekty prawne, jasność przepisów;
- relatywnie niskie wynagrodzenie;
- stabilność zatrudnienia;
- brak odpowiednich narzędzi pracy – narzędzia informatyczne”.⁵²

Jak doskonale widać z przytoczonych wypowiedzi pracownicy administracji pytani o kwestie związane z podnoszeniem kompetencji sami automatycznie udzielają odpowiedzi, które obejmują całokształt ich pracy i odnoszą się do wszystkich ze wspomnianych trzech aspektów.

Jest jeszcze jeden wymiar omawianej luki świadomościowej, który być może leży u podstaw wszystkich wskazanych powyżej, a dotyczy on braku świadomości w zakresie roli administracji uczelnianej w budowaniu trwałego sukcesu uczelni.

Konsekwencją istnienia luki świadomościowej jest brak odpowiedniej wiedzy na temat tego co i jak można zmienić, aby poprawić efektywność funkcjonowania administracji uczelnianej i zadowolenie jej pracowników z wykonywanych zadań. Skutkuje to brakiem lub niską efektywnością działań podejmowanych nie tylko w ramach pojedynczej uczelni ale również inicjatyw międzyuczelnianych czy wręcz systemowych. Tym samym szkoleniom pracowników administracji powinno towarzyszyć budowanie świadomości i kompetencji pozostałych członków społeczności, w tym kadry kierowniczej. Inicjatywy analogiczne do projektu „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” (pomimo pierwotnie innego zamierzenia) starają się tą lukę wypełnić ale jak wskazują sami uczestnicy badań to nie wystarczy. Nie mniej jednak jest to bez wątpienia krok w dobrą stronę, za którym powinny pójść kolejne działania i inicjatywy podejmowane na różnych poziomach, przy

⁵¹ Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

⁵² Raport „Ewaluacja końcowa” Część II. Motywacja – badanie przed i po zakończeniu cyklu szkoleń.

wykorzystaniu podejścia bottom-up oraz top-down w celu poprawy warunków funkcjonowania administracji uczelnianej, a w konsekwencji poprawy jej efektywności. Powinno to skutkować powstaniem w uczelniach nowego modelu podnoszenia kompetencji, który będzie udoskonaloną wersją już przyjętych rozwiązań, a w uczelniach w których brak podejścia systemowego do tych kwestii będzie swoistego rodzaju remedium na występujące w tym obszarze bolączki.

6. Nowy model podnoszenia kompetencji

Z uwagi na wielowątkowość omawianego zagadnienia oraz ograniczenia redakcyjne w ramach niemniejszego opracowania nie jest możliwe omówienie całego spektrum zagadnień, o których mowa powyżej. Jednocześnie z racji tego, że sam projekt „Niewidoczni, niebędący, niezbędni. Administracja uczelni na rzecz doskonałości naukowej” koncentrował się na kwestiach związanych z podniesieniem kompetencji zasadne jest omówienie tej kwestii przynajmniej poprzez próbę odpowiedzi na dwa kluczowe pytania:

- jakich kompetencji powinniśmy „uczyć” w nowym modelu oraz
- jak należy podejść do jego tworzenia.

Żeby uzyskać pełniejszy obraz tego zagadnienia rozpocząć należy jednak od wskazania praktyki najlepszych uczelni zagranicznych, których doświadczenia mogą być wykorzystane w naszej krajowej praktyce.

6.1. Szerszy kontekst dla polskiego systemu i praktyki

Organizacja i szkolenie administracji we współczesnych uniwersytetach na świecie uległy w ostatnich latach znaczącym zmianom, które wynikają z wielu czynników, w tym z postępu technologicznego, rosnącej złożoności operacji uniwersyteckich oraz rosnącego zapotrzebowania na odpowiedzialność i przejrzystość w szkolnictwie wyższym.

Jednym z kluczowych trendów w administracji uniwersyteckiej w ciągu ostatniej dekady jest rosnące wykorzystanie technologii. W miarę jak uczelnie stają się coraz bardziej zależne od systemów informatycznych, rola pracowników administracji ewoluowała w kierunku większego nacisku na zarządzanie danymi i ich analizę. Doprowadziło to do większego zapotrzebowania na pracowników, którzy są wykwalifikowani w korzystaniu z tych technologii, a coraz więcej uczelni oferuje obecnie specjalistyczne programy szkoleniowe, aby pomóc swoim pracownikom rozwijać niezbędne umiejętności. Na przykład, ostatnie badanie przeprowadzone przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Amerykańskich (AAU) wykazało, że ponad 80% uniwersytetów oferuje obecnie jakąś formę szkolenia w zakresie technologii informacyjnych dla swoich pracowników administracyjnych. Szkolenie to często obejmuje kursy zarządzania bazami danych, analizy danych i programowania komputerowego, a także bardziej ogólne szkolenie w zakresie korzystania z oprogramowania biurowego i narzędzi internetowych.

Oprócz szkoleń z zakresu technologii, uczelnie zagraniczne skupiają się również na rozwijaniu umiejętności przywódczych i zarządczych swoich pracowników administracyjnych. Wraz ze wzrostem złożoności operacji uniwersyteckich, rola ta zmieniła się z głównie operacyjnej na taką, która wymaga bardziej strategicznego podejścia. Doprowadziło to do większego nacisku na programy szkoleniowe, które pomagają pracownikom rozwijać umiejętności potrzebne do kierowania zespołami, zarządzania budżetem i podejmowania decyzji, które są w najlepszym interesie uczelni.

Innym obszarem, w którym uczelnie na całym świecie skupiają się na doskonaleniu umiejętności swoich pracowników administracyjnych, jest obszar komunikacji. Ponieważ uczelnie stają się coraz bardziej złożonymi organizacjami, potrzeba efektywnej komunikacji pomiędzy różnymi działami i jednostkami staje się coraz ważniejsza. Doprowadziło to do zwiększenia nacisku na programy szkoleniowe, które pomagają rozwijać umiejętności komunikacyjne potrzebne do efektywnej pracy z innymi.

Poza wspomnianymi trendami w zakresie kierunków podnoszenia kompetencji pracowników administracji warto również podkreślić konieczność wdrożenia holistycznego podejścia w tym zakresie. Za przykład takiego właśnie podejścia można podać zmiany dokonane w Uniwersytecie w Helsinkach⁵³, gdzie w 2013 r. przeprowadzone zostały badania satysfakcji zawodowej pracowników uczelni, które silnie wskazywały na niską wiarę w rozwój kariery zawodowej w przypadku personelu administracyjnego. Pracownicy administracyjni podkreślali niewielkie możliwości rozwoju swoich umiejętności i kompetencji. W efekcie tych analiz zainicjowano projekt mający na celu zbadanie alternatywnych sposobów zorganizowania funkcjonowania administracji w uczelni. Celem projektu było stworzenie lepszych warunków rozwoju pracowników, umożliwienie podnoszenia ich kompetencji i tworzenia lepszych ścieżek kariery, a w konsekwencji wzmocnienie wsparcia administracyjnego dla badań i kształcenia.⁵⁴ Głównym celem zmian w administracji było przejście od ogólnej do bardziej specjalistycznej administracji oraz usunięcie sztucznych barier między poszczególnymi działami. Podjęto decyzję o przeorganizowaniu administracji w strukturę macierzową (matrycową) i ukształtowaniu nowej formy organizacyjnej o nazwie University Services. Wdrażając założenia nowej struktury dyrektor administracji wybrał liderów administracyjnych centralnego University Services (łącznie 66 osób), a kilka miesięcy później liderzy wybrali swoich pracowników z „puli” personelu administracyjnego. Zarówno liderzy, jak również pracownicy, mogli wyrazić zainteresowanie konkretnymi stanowiskami administracyjnymi. Poproszono pracowników o wpisanie ich kwalifikacji do elektronicznego systemu rekrutacji w celu zapewnienia optymalnego ich dopasowania na nowych stanowiskach. Podczas

⁵³ Szerz. M. Lorenc, A. Szot, Transformacja uczelnianej administracji – budowanie nowoczesnej kultury instytucjonalnej [w:] Administracja uczelni wobec nowych wyzwań : cyfryzacja procesów, profesjonalizacja obsługi studenta, red. K. Górak-Sosnowska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska Warszawa 2020, s. 21-23.

⁵⁴ S. Scott, Beyond the changes: The effects of, and lesson from, the downsizing and restructuring process 2015 – 2017. Summary and Recommendations, Helsinki 2017, s. 58-63.

restrukturyzacji wykorzystano innowacyjne podejście do definiowania pracy, uwzględniające unikalne wymagania każdego użytkownika i integrując pracę danej jednostki z innymi jednostkami w organizacji, co skutkowało uzyskaniem interdyscyplinarnego charakteru organizacji, w której wszyscy kierownicy i pracownicy są od siebie zależni i muszą współpracować.⁵⁵

6.2. Nowe kluczowe kompetencje

We współczesnym świecie internacjonalizacja nauczania i badań stała się kluczowym aspektem szkolnictwa wyższego, a uczelnie muszą być w stanie skutecznie zarządzać i wykorzystywać te zasoby, aby osiągnąć swoje cele strategiczne. Administracja uniwersytecka odgrywa kluczową rolę w ułatwianiu tego procesu, a pewne kompetencje są niezbędne do osiągnięcia sukcesu. Jedną z takich kluczowych kompetencji jest wrażliwość i świadomość kulturowa, bowiem w coraz bardziej zglobalizowanym świecie uczelnie przyciągają studentów, wykładowców i pracowników z różnych środowisk i kultur. Skuteczna administracja musi być w stanie zrozumieć i poruszać się po tych różnicach kulturowych, aby stworzyć integracyjne i wspierające środowisko dla wszystkich członków społeczności uniwersyteckiej.

Kolejną ważną kompetencją jest umiejętność opracowywania i wdrażania skutecznych strategii internacjonalizacji. Obejmuje to identyfikację możliwości partnerstwa, współpracy i wymiany z instytucjami i organizacjami na całym świecie, jak również opracowywanie strategii rekrutacji i zatrzymywania międzynarodowych studentów i wykładowców.

Ponadto, skuteczna administracja uniwersytecka musi być w stanie zarządzać i alokować zasoby w celu wspierania wysiłków na rzecz internacjonalizacji. Obejmuje to zarządzanie budżetem i finansowaniem inicjatyw międzynarodowych, a także wspieranie rozwoju infrastruktury i obiektów wspierających międzynarodowych studentów i badania.

Wreszcie, skuteczna administracja uniwersytecka musi również być w stanie wspierać kulturę innowacji i ciągłego doskonalenia. Ponieważ krajobraz szkolnictwa wyższego stale się zmienia, uczelnie muszą być zwinne i zdolne do adaptacji, aby wyprzedzać zmiany. Wymaga to zaangażowania w ciągłą naukę i rozwój, a także zdolności do podejmowania decyzji opartych na danych oraz wdrażania nowych pomysłów i praktyk.

Kolejnym ważnym aspektem są nowoczesne technologie, w tym sztuczna inteligencja, które odgrywają coraz większą rolę w szkolnictwie wyższym, a administracja uczelni musi umieć skutecznie wykorzystać te narzędzia w bieżącej pracy. Jedną z kluczowych umiejętności w tym kontekście jest zdolność do zrozumienia i zastosowania technologii w celu wsparcia celów strategicznych uczelni. Obejmuje to zrozumienie, w jaki sposób sztuczna inteligencja i inne nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane do

⁵⁵ S. Scott, Beyond the changes: The effects of, and lesson from, the downsizing and restructuring process 2015 – 2017. Summary and Recommendations, Helsinki 2017, s. 58-63.

wspierania nauczania i prowadzenia badań. Administracja musi rozumieć potencjał tych technologii i sposób ich wykorzystania z korzyścią dla uczelni.

Kolejną ważną kompetencją jest zarządzanie i analiza danych, bowiem wraz z rosnącym wykorzystaniem technologii w szkolnictwie wyższym, uczelnie gromadzą i przechowują duże ilości danych. Administracja musi posiadać umiejętności efektywnego zarządzania tymi danymi i wydobywania spostrzeżeń, które mogą informować o podejmowaniu decyzji i wspierać cele strategiczne uczelni.

Administracja uniwersytecka powinna również być w stanie zrozumieć i ocenić etyczne implikacje sztucznej inteligencji i innych nowoczesnych technologii w szkolnictwie wyższym. Obejmuje to zrozumienie kwestii związanych z prywatnością danych, sprawiedliwością oraz potencjalnym wpływem tych technologii na siłę roboczą, a także upewnić się, że uczelnia posiada ramy, które pozwolą jej poradzić sobie z tymi etycznymi wyzwaniami.

Analizując praktykę najlepszych zagranicznych uczelni, jak również tendencje w niezwykle dynamicznie zmieniającym się świecie jesteśmy w stanie określić jakich kompetencji potrzebują pracownicy administracji, żeby móc skutecznie i z satysfakcją wykonywać im powierzone zadania. Należy jednocześnie pamiętać, iż wspomniana dynamika zmian powoduje konieczność stałego monitorowania i refleksji nad tym, w jaki sposób nowa rzeczywistość może i będzie oddziaływać na uczelnie, a w ślad za tym jakich kompetencji potrzeba, aby sobie z tym poradzić, a wręcz wykorzystać jako szansę rozwojową.

6.3. Proces tworzenia i doskonalenia nowego systemu podnoszenia kompetencji

Do tworzenia systemu podnoszenia kompetencji w uczelni można i warto podejść analogicznie jak do procesu tworzenia i doskonalenia znanych już wszystkim systemów zapewniania jakości kształcenia. Podobnie jak w przypadku dydaktyki niezbędne jest tu bowiem całościowe i spójne podejście, które pozwoli stworzyć system samouczący i samodoskonający się. W tym miejscu warto sformułować kilka wskazań i propozycji, jak można byłoby podejść do tego zagadnienia. Należy jednak mieć na uwadze, iż powinno to zostać każdorazowo dostosowane do specyfiki funkcjonowania danej uczelni, ponieważ tak jak nie ma jednego uniwersalnego systemu zapewniania jakości kształcenia i skopiowanie systemu z jednej uczelni do drugiej nic nie da, tak samo w przypadku systemu podnoszenia kompetencji administracji uczelnianej nie ma jednego szablonu. Wszystkie działania w tym zakresie powinny uwzględniać cały kompleks następujących czynników.

Punktem wyjścia powinno być określenie wizji i modelu docelowego administracji uczelnianej, czyli odpowiedź na pytanie o to, jakiej administracji potrzebujemy dla zrealizowania swoich zamierzeń strategicznych. Kolejnym krokiem jest rzetelna ocena stanu wejściowego czyli odpowiedź na pytanie o to jakimi pracownikami, na jakich stanowiskach i z jakimi kompetencjami dysponujemy obecnie i czego nam brakuje lub czego mamy zbyt dużo, żeby móc osiągnąć swoje cele.

Oba te działania stanowią dobry fundament do opracowania i wdrożenia nowej lub udoskonalenia istniejącej struktury organizacyjnej administracji przy uwzględnieniu jasnych relacji łączących poszczególne jednostki administracji oraz administrację i jej interesariuszy. Przez cały ten proces kluczowa jest dbałość o odpowiednią komunikację ze wszystkimi zainteresowanymi, tak aby czuli się oni częścią procesu, rozumieli jego założenia, nie czuli obaw przed zmianami, a wręcz sami inicjowali nowe działania i zgłaszali pomysły.

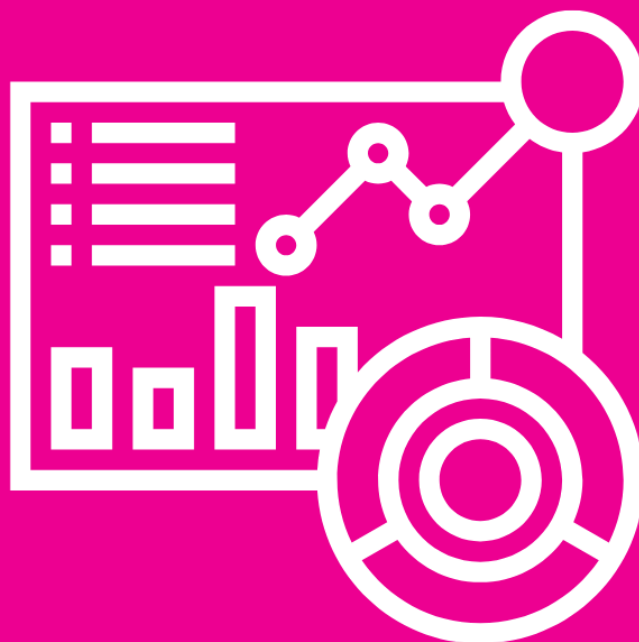
Kolejnym krokiem jest już opracowanie wewnętrzuczelnianego systemu podnoszenia kompetencji, który będzie obejmował:

- a) odpowiedni dobór szkoleń do danego stanowiska oraz poziomu kompetencji konkretnego pracownika, począwszy od rodzaju szkolenia tj. „twarde” lub „miękkie”, poprzez jego tematykę, a skończywszy na formie prowadzenia (szkolenie, warsztat, inne);
- b) stworzenie warunków pracy umożliwiających efektywne podnoszenie kompetencji – jednym z kluczowych problemów ograniczających możliwość uczestnictwa w szkoleniach jest przeciążenie bieżącą pracą, w wyniku czego pracownik administracji musi po powrocie ze szkolenia nadrabiać powstałe w tym czasie zaległości.

Konieczne jest powiązanie nowotworzonego lub udoskonalonego systemu podnoszenia kompetencji z systemem motywowania, dla przykładu możliwość udziału w dodatkowych szkoleniach (szczególnie prestiżowych) może być dodatkowym bonusem motywacyjnym dla pracownika, a z drugiej strony doskonalenie wiedzy i umiejętności stanowi dodatkowy atut w ocenie pracowniczej i może być powiązane z finansowymi i pozafinansowymi narzędziami motywowania.

Tworząc system podnoszenia kompetencji nie można jednocześnie zapominać o narzędziach i procedurach jego ewaluacji i samodoskonalenia. Dynamika zmian zachodzących wewnątrz uczelni i w jej bliższym i dalszym otoczeniu jest obecnie jest tak duża, że ciężko jest sobie wyobrazić stworzenie czegoś co mogłoby funkcjonować z powodzeniem przez kolejne lata bez konieczności aktualizacji, udoskonalenia lub usprawnienia. Analogicznie należy myśleć o kompetencjach administracji i systemie ich podnoszenia. Bez stałego monitorowania tego czy obecny system jest skuteczny lub czy nie pojawiły się nowe okoliczności skutkujące zasadnością lub koniecznością jego udoskonalenia będzie on z czasem funkcjonował coraz słabiej.

We wszystkich tych działaniach konieczna jest odpowiednia wiedza i świadomość na różnych szczeblach zarządzania uczelnią tj. począwszy od władz rektorskich i dziekańskich, przez dyrektorów i kierowników poszczególnych jednostek administracyjnych, a skończywszy na samych pracownikach. W przeciwnym razie wspomniana we wcześniejszej części „luka świadomościowa” skutkować będzie spowolnieniem działania uczelni, niepełnym wykorzystaniem potencjału, czy wreszcie oddaniem obecnie zajmowanej pozycji na rzecz innych szkół wyższych.



Podsumowanie

Podsumowanie

Anna Mielczarek-Taica

Czy szkolenia zrealizowane w ramach projektu Dialog pozytywnie wpłynęły na motywację pracowników? Fakt, że tak mało osób zdecydowało się wziąć udział w tzw. późnym badaniu może wskazywać na pogłębiającą się frustrację i spadek zaangażowania. Czy jednak można to łączyć w jakikolwiek sposób z odbytymi szkoleniami? Prawdopodobnie nie. Wpływ na postawy pracownicze może mieć również ogólna sytuacja polityczno-gospodarcza (projekt zaczął się w czasie pandemii, część szkoleń i ewaluacji odbywała się też w czasie wojny w Ukrainie). Ponadto po pandemii (lub jeszcze w jej trakcie) wiele uczelni zaczęło zwracać uwagę na programy rozwojowe (czasem z troski o pracowników, czasem z powodu starania się o kolejne certyfikaty jakości), zatem oferta szkoleniowa zwiększyła się znacznie. Nie można też wykluczyć oddolnych ruchów pracowniczych i coraz śmielej zgłaszanych potrzeb szkoleniowych (np. do takiej aktywności zachęcało i zachęca *Stowarzyszenia Forum Dziekanatów*, które obecnie przekształca się w Forum Pracowników Administracji).

Jeżeli szkolenia są dobrze skonstruowane, „uszyte na miarę”, a pracownicy nie są do nich przymuszani, to z pewnością zwiększają i wiedzę, i umiejętności pracownika. Uczestnicy szkoleń wyraźnie podkreślali, że udział w projekcie może nie spowodował jakiejś kolosalnej zmiany w ich zawodowym życiu, ale wielu osobom pomógł tak przekształcać pracę, aby przynosiła im więcej zadowolenia. Największy wpływ szkolenia miały na budowanie relacji z innymi – zarówno pracownikami naukowymi, jak i pozostałymi pracownikami administracji oraz na sposób realizowania codziennych zadań.

Badanie potwierdziło, że dla wielu osób rozwój zawodowy jest ważnym elementem ich wewnętrznego systemu motywacyjnego. Wzrost zaangażowania i satysfakcji z kolei przyczynia się do zwiększania identyfikacji z uczelnią czy poprawy relacji z pracownikami naukowymi, a więc pośrednio wpływa na budowanie doskonałości naukowej uczelni. Dobrze dobrane szkolenia mogą być odbierane jako benefity motywujące do dalszego rozwoju. Szkolenia przyczyniają się również do spojrzenia na pracę swoją i innych z dużo szerszej perspektywy. Możliwość zebrania doświadczeń „jak się pracuje” na tych samych stanowiskach w ramach jednej uczelni, jak również możliwość porównania swoich obowiązków do organizacji pracy na innych uczelniach, po pierwsze pokazuje „w jaki sposób robią to inni”, a po drugie pozwala znacznie lepiej (i szerzej) zobaczyć całość i wagę administracyjnych obowiązków i zaangażowania, a nie tylko własny wycinek prac. W tym aspekcie warto też wspomnieć o wpływie szkoleń na konflikty – i to w przeróżnych konfiguracjach: konflikty we własnym zespole, konflikty administracja centralna vs. wydziałowa, czy konflikty na linii administracja vs. nauczyciele akademicki. Sytuacje konfliktowe były, są i będą. Szkolenia poprzez naukę właściwej komunikacji, asertywności, zarządzania emocjami etc. przyczyniają się do rozwiązywania trudnych sytuacji między pracownikami w sposób konstruktywny. Zatem można uznać, że niewątpliwą wartością dodaną

szkoleń jest poszerzanie perspektyw, budowanie relacji między pracownikami, co może wpłynąć na poprawę atmosfery w pracy i wzrost poczucia przynależności do uczelnianej wspólnoty (budowanie motywacji wewnętrznej).

Warto jednak zauważyć, że skuteczność szkoleń może być ograniczona. Jeżeli jest ich zbyt dużo, to efekt szkoleń może być krótkotrwały, bo nie zostanie ugruntowany w praktyce. Ważne jest też aby szkolenia były organizowane w odpowiednim czasie (nie mogą kolidować z czasem potencjalnie wolnym dla pracowników - okresy wakacyjne i okołoswiąteczne, kiedy wiele osób bierze urlopy, ale też nie powinny być organizowane w czasie kumulacji prac na uczelni – np. początek/ koniec roku akademickiego, okresy sprawozdawcze, wdrożenia nowych systemów, etc.). Oczywiście nie bez znaczenia jest wybór firmy szkoleniowej i trenerów prowadzących szkolenia. Wydaje się, że w tej kwestii, to uczelnie niepubliczne są w dużo lepszej sytuacji. Mimo wszystko dość trudno jest wybrać w uczelni publicznej dobrą firmę w reżimie ustawy *Prawo o zamówieniach publicznych*. Niestety, mimo wielu kryteriów i wag oceniających umiejętności i kompetencje firmy/ trenera, często i tak wygrywa firma, która oferuje najniższą cenę.

Czy szkolenia są zawsze korzystne i pożądane? Jak wynika również z badań w ramach Dialogu, czasem szkolenia powodują negatywne skutki. Może to być poczucie straty czasu – jeżeli szkolenia są niewłaściwie zaplanowane i przeprowadzone lub pracownik posiada wiedzę na dużo wyższym poziomie, niż współpracownicy. Dodatkowo, wybór nieprofesjonalnej firmy może skutkować przenoszeniem nieaktualnej wiedzy. Szkolenia mogą być efektem niewłaściwie rozpoznanych potrzeb (kiedy zamiast je badać, menadżerowie sami oceniają, czego ich zdaniem potrzebują pracownicy – i oczywiście nie zawsze muszą się mylić, ale często ta ocena może być nieobiektywna, a w efekcie pracownik, albo nudzi się na szkoleniu, albo go unika, co nie służy ani pracownikowi, ani uczelni.

Aby budować doskonałość uczelni, warto jest więc wsłuchiwać się w problemy oraz potrzeby pracowników i mądrze na nie odpowiadać. To, co wybrzmiało w badaniach, to problemy (i potrzeby) komunikacyjne, niewłaściwa organizacja pracy na poziomie zarządzania uczelnią (im bliżej pracownika, tym wydaje się być lepiej), zbyt duża hierarchiczność, przeciążenie pracą oraz poczucie niedoceniań i braku zaufania. Pracownicy, aby pracować z większym zaangażowaniem oczekują większego wsparcia, jasnych wytycznych, odpowiednich narzędzi oraz włączającego zarządzania.

Raport pokazuje, że wielu pracowników administracji jest nie tylko zaangażowanych w podnoszenie wiedzy i kompetencji, by efektywnie przyczyniać się do rozwoju własnych uczelni, ale ma też świadomość, iż jest to proces ciągły.

Spis wykresów

Wykres 1. Średnie oceny wszystkich szkoleń miękkich	15
Wykres 2. Średnie oceny szkoleń z kompetencji twardych	21
Wykres 3. Ocena cyklu Akademia Zarządzania	29
Wykres 4. Średnia ocena wszystkich szkoleń	30
Wykres 5. Odroczone oceny wszystkich szkoleń	31
Wykres 6. Zmiany potrzeb pod wpływem szkoleń	37
Wykres 7. Wpływ szkoleń na zaspokojenie potrzeb	38
Wykres 8. Zmiany pod wpływem szkoleń	40
Wykres 9. Przeszkody zewnętrzne	41
Wykres 10. Przeszkody po stronie pracownika	42
Wykres 11. Ocena pracy w Uczelni	44
Wykres 12. Poprawa jakości współpracy	45
Wykres 13. Korzystne zmiany w relacjach między pracownikami	46
Wykres 14. Niekorzystne zmiany w relacjach z pracownikami naukowymi	47
Wykres 15. Niekorzystne zmiany w relacjach z pracownikami administracyjnymi	47
Wykres 16. Ocena pracy w dziale Uczelni	49
Wykres 17. Wpływ szkoleń na motywację do pracy	51
Wykres 18. Pożądane zmiany zwiększające motywację do pracy	52

Spis tabel

Tabela 1 Ocena szkolenia <i>Optymalizowanie relacji z klientem wewnętrznym w uczelni wyższej</i>	10
Tabela 2. Ocena szkolenia <i>Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych interpersonalnie</i>	12
Tabela 3. Ocena szkolenia <i>Trening wytrwałości i skuteczności w realizacji codziennych zadań</i>	13
Tabela 4. Ocena szkolenia <i>Aspekty prawne pracy pracownika administracyjnego uczelni</i>	17
Tabela 5. Ocena szkolenia <i>Efektywne narzędzia i praktyki w pracy projektowej</i>	18
Tabela 6. Ocena szkolenia <i>Matematyka biznesowo-finansowa w kontekście pracy administracyjnej uczelni wyższej</i>	20
Tabela 7. Ocena szkolenia <i>Motywowanie i wspieranie zespołu</i>	23
Tabela 8. Ocena szkolenia <i>Efektywne zarządzanie w czasach VUCA</i>	24
Tabela 9. Ocena szkolenia <i>Komunikacja jako podstawowe narzędzie oceny pracowniczej</i>	25

Tabela 10. Ocena szkolenia <i>Zarządzanie pracą zdalną</i>	26
Tabela 11. Ocena szkolenia <i>Budowanie własnej odporności psychicznej jako menadżera</i>	27
Tabela 12. Liczebność próby w podziale na szkolenia	33
Tabela 13. Początkowa ocena satysfakcji z pracy	42
Tabela 14. Początkowy poziom motywacji	48
Tabela 15. Odroczone ocena motywacji po szkoleniach.....	50
Tabela 16. Co mogłoby wpłynąć na wzrost motywacji.....	51