



Kształtowanie umiejętności pracy w zróżnicowanym zespole jako wyzwanie dla współczesnej edukacji wyższej¹

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł ma na celu pokazanie roli i możliwych form kształtowania u studentów kompetencji potrzebnych w pracy w zróżnicowanym zespole.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Współcześnie na rynku pracy umiejętność działania w interdyscyplinarnym zespole postrzegana jest jako jedna z kluczowych kompetencji. Umiejętność ta wymaga wyższego stopnia rozwoju kompetencji miękkich niż w przypadku zespołu homogenicznego. Kształcenie jej u studentów, uczących się zazwyczaj w grupach w ramach jednego kierunku, wymaga wykroczenia poza dotychczasowe schematy działań. W artykule zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów będących uczestnikami warsztatów międzybranżowych. Do badań wykorzystano anonimową ankietę.

PROCES WYWODU: Rozważania wprowadzające przeprowadzono na podstawie wybranej literatury przedmiotu. Omówiono w nich znaczenie umiejętności pracy w zróżnicowanym zespole oraz trudności z nią związane. Następnie przedstawiono innowacyjną metodę kształtowania u studentów kompetencji miękkich potrzebnych w interdyscyplinarnej pracy zespołowej oraz wyniki badań prowadzonych wśród uczestników tych zajęć.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wyników wskazuje, że studenci z jednej strony doceniają wartość tego typu zajęć, a z drugiej doświadczają szeregu trudności w pracy w zróżnicowanym zespole.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Badania pokazały pewne zjawiska i problemy, które wskazują na konieczność ćwiczenia kompetencji społecznych studentów oraz potwierdzają wartość implementacji międzybranżowych rozwiązań w edukacji wyższej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ZESPOŁY INTERDYSCYPLINARNE, EDUKACJA WYŻSZA, ZARZĄDZANIE RÓŻNORODNOŚCIĄ, PRACA ZESPOŁOWA

¹ Publikacja sfinansowana ze środków przyznanych Wydziałowi Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w ramach dotacji na utrzymanie potencjału badawczego.

ABSTRACT

Developing the Ability to Work in a Diverse Team as a Challenge for Higher Education

RESEARCH OBJECTIVE: The article aims to show the importance of developing university students' skills needed at work in diverse teams and presents one of the forms of inter-university classes. Its aim is also to discuss benefits and challenges associated with them.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the labor market, the ability to cooperate in an interdisciplinary team is perceived as one of the key competences. This ability requires a higher level of soft skills than in more homogeneous groups. Educating and practicing such abilities in university students requires going beyond the existing patterns of action. The article presents the results of a study conducted among students who were participants in an interdisciplinary workshop. An anonymous questionnaire was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Introductory considerations are based on selected literature. The importance of the ability to work in a diverse team and the difficulties associated with it are discussed. Then, an innovative method of developing students' soft skills and the results of research conducted among the participants of the classes are presented.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the results shows that, on the one hand, the students appreciate the value of this type of activities, and on the other, they face a number of difficulties while working in diverse teams.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The research has shown certain problems that point to a need to practice social skills of the students and confirm the value of implementing interdisciplinary solutions in higher education.

→ **KEYWORDS:** **INTERDISCIPLINARY TEAMS, HIGHER EDUCATION, DIVERSITY MANAGEMENT, TEAMWORK**

Wstęp

Na współczesnym rynku pracy, na którym coraz większą rolę odgrywa zdolność tworzenia nowych rozwiązań, wymiana informacji i efektywna współpraca, jedną z ważnych kompetencji pracownika stała się umiejętność działania w zespole, pozwalająca na wykraczanie poza zakres własnego doświadczenia i wiedzy. Jak wskazują wyniki badania Budnikowskiego (2012), pracodawcy wymieniają umiejętność pracy w zespole jako jedną z ważniejszych kompetencji zatrudnionych, a zdaniem Blancharda skuteczność współczesnych organizacji opiera się właśnie na grze zespołowej (2001).

Należy jednak zauważyć, że ze względu na rosnące znacznie projektów interdyscyplinarnych coraz częściej powstają zespoły międzybranżowe. Blanchard podkreśla

znaczenie tego typu działań, stwierdzając, że źródłem sukcesu organizacji jest wiedza zbiorowości i synergia zróżnicowanych (2007). Badania potwierdzają tę obserwację: analizy, którym poddano 506 firm, pokazały, że organizacje bardziej zróżnicowane przynosiły większe dochody i miały więcej klientów (Herring, 2009).

Uczelnie wyższe, chcąc adekwatnie odpowiadać na potrzeby rynku pracy, stoją zatem przed zadaniem, aby kształcić studentów nie tylko po to, by stali się oni specjalistami w swoich dziedzinach, ale także by potrafili efektywnie pracować z osobami z innych branż. W dokumencie „Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020” wśród zadań edukacji wyższej autorzy wymienili „wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową” (2009, s. 3). Realizacja tego celu wymaga nie tylko tworzenia okazji do pracy w zespołach w ramach danej grupy dziekańskiej czy nawet kierunku, ale także szukania rozwiązań pozwalających na ćwiczenie umiejętności współpracy z reprezentantami innych dziedzin. Należy zauważyć, że umiejętność pracy w takim zespole wymaga wyższego stopnia rozwoju kompetencji miękkich niż w przypadku zespołu raczej homogenicznego.

Niniejszy artykuł ma na celu z jednej strony przedstawienie najważniejszych psychospołecznych aspektów pracy w zróżnicowanej grupie, a z drugiej zaprezentowanie innowacyjnego sposobu uczenia studentów współpracy międzybranżowej oraz analizę wyników badań opinii studentów na temat wartości takich zajęć.

Psychospołeczne aspekty pracy w zróżnicowanym zespole

Choć wartość pracy zespołowej jest obecnie czymś oczywistym, wciąż jednak nie wszyscy menedżerowie wiedzą, jak do niej przygotować pracowników. Jak zauważa Hackman, podczas kompletowania zespołów popełnia się najczęściej trzy główne błędy:

- a) są zbyt liczne (błędne założenie, że więcej znaczy lepiej);
- b) są zbyt homogeniczne (błędne założenie, że podobni ludzie będą lepiej się dogadywać);
- c) bez szkoleń z pracy grupowej (błędne założenie, że każdy umie pracować w grupie) (Hackman, 2002, s. 115).

Znajomość podstawowych zasad związanych z funkcjonowaniem zespołu, m.in. procesu grupowego, ról grupowych (Belblin, 1981; 2008) i faz rozwoju grupy (Tuckman, 1965), pomaga zarówno unikać trudności, które mogą wystąpić, jak i rozwiązać te, które się już pojawiły.

W zespole zróżnicowanym jednak oprócz typowych dla pracy grupowej szans i trudności (Pawlak, 2016) pojawiają się dodatkowe wyzwania. Można m.in. spodziewać się bardziej nasilonych problemów związanych z konfliktami. By sobie z nimi poradzić, należy najpierw rozpoznać ich rodzaj. Możemy tu wyróżnić:

- a) konflikt interesów spowodowany współzawodnictwem o pewne dobra lub wynikający z odmiennych potrzeb stron;

- b) konflikt strukturalny, wynikający z zewnętrznych ograniczeń, np. deficyt narzędzi, brak czasu etc.;
- c) konflikt wartości powodowany odmiennymi systemami wartości członków grupy;
- d) konflikt relacji spowodowany np. silnymi negatywnymi emocjami czy złą komunikacją;
- e) konflikt danych związany z brakiem potrzebnych danych oraz wyciąganiem odmiennych wniosków z tych samych przesłanek (Moore, 2009).

Konflikty te mogą się nakładać na siebie lub stanowić sekwencję chronologiczną sytuacji trudnej, np. trudność wynikająca z pojawiającego się konfliktu danych może się stać przyczyną konfliktu relacji. Skutki powstałego konfliktu zależą będą od sposobu, w jaki członkowie danej grupy sobie z nim poradzą. Częste konflikty oraz te, których nie rozwiązano, będą wprowadzać atmosferę napięcia, co wpływać będzie dezorganizująco na pracę, ponadto stać się mogą powodem wypalenia zawodowego czy mobbingu (Webber, 1996).

Zespół zróżnicowany pod względem np. wieku, dziedziny nauki, cech osobowości może napotkać trudności związane z innym rozumieniem pojęć, preferowanym sposobem komunikowania się czy wartościami. Pojawiać się więc w nim może więcej konfliktów wartości oraz danych. W przypadku zespołów składających się ze specjalistów z dziedzin różniących się stopniem społecznego poważania lub stereotypowo skonfliktowanych możemy mieć do czynienia z trudnościami wynikającymi z poczucia wyższości/niechęci lub wzajemnej niechęci. Wszystko to może powodować zwiększenie częstotliwości pojawiania się konfliktów relacji i konfliktów interesów. Dodatkowo lojalność wobec grupy, z której się dana osoba wywodzi (np. grupy zawodowej lub narodowej), może zwiększać tendencyjność w ocenianiu przedstawicieli innych grup, z którymi dana osoba właśnie pracuje, co związane może być z odczuwaniem dysonansu poznawczego (Aronson i Tavis, 2013).

Z drugiej strony wymienić można wiele pozytywnych skutków pojawiającego się konfliktu. Po pierwsze, wzrost motywacji, gdyż różnica zdań i opinii pomiędzy członkami organizacji może wpłynąć na zwiększenie zaangażowania w wykonywanie zadań (Webber, 1996). Po drugie, konflikt o umiarkowanym natężeniu może sprzyjać kreatywności, gdyż prowokuje do tworzenia różnych pomysłów i wymaga ich uzasadniania. W przypadku pojawienia się konfliktu o średnim natężeniu i dotyczącego kwestii merytorycznych rezultaty pracy w grupie okazują się bardziej oryginalne, różnorodne i kompleksowe niż w przypadku zespołu, w którym wszyscy członkowie się zgadzają na każdą propozycję (Webber, 1996). Zróżnicowanie na poziomie edukacji, stażu pracy czy opinii może też wywierać pozytywny wpływ na pracę grupy, powodując jej silny napęd do działania (Kurtzberg i Amabile, 2000-2001). Biorąc zatem pod uwagę wyzwania związane z pracą w zespole zróżnicowanym, a zarazem jego potencjał, należy zadbać o stworzenie studentom okazji do ćwiczenia potrzebnych umiejętności.

Prezentacja wyników badań

Warsztaty Nowa Przestrzeń są realizowane przez Wydział Architektury Wnętrz ASP, Wydział Architektury PK oraz Instytut Socjologii UJ. Ich celem jest stworzenie okazji do wymiany doświadczeń, a także nauka współpracy z przedstawicielami zawodów, z którymi później uczestnicy mogą się spotkać w pracy. Biorący w nich udział studenci po wykładach wprowadzających dzielą się na kilkuosobowe grupy składające się z przedstawicieli każdej uczelni. Następnie mają dwa tygodnie na wybranie problemu, którym się zajmą, oraz na rozpoznanie potrzeb mieszkańców. Potem przez cztery dni przygotowują projekt naprawy wybranej przestrzeni publicznej. Forma zajęć wymaga podjęcia szeregu czynności, co pozwala każdemu zarówno znaleźć obszar, w którym czuje się kompetentny, jak i stwarza okazję do przyjrzenia się metodom pracy osób dysponujących innym zapleczem naukowym i warsztatowym.

Metoda badań i badana grupa

Po zakończeniu zajęć studenci zostali poproszeni o wypełnienie anonimowej ankiety. W badaniu wzięło udział 39 uczestników warsztatów. Studenci ASP i PK stanowili po 36%, a 28% badanych było studentami UJ. Jako metodę badań wybrano ankietę, gdyż z jednej strony pozwoliła ona na poznanie opinii studentów o przebiegu współpracy, zidentyfikowanie problemów i zalet takiej formy pracy, a z drugiej w największym stopniu zapewniała anonimowość oraz mieściła się w ramach czasowych, które mogli na badanie poświęcić uczestnicy warsztatów.

Ocena wkładu pracy poszczególnych grup w realizację projektu

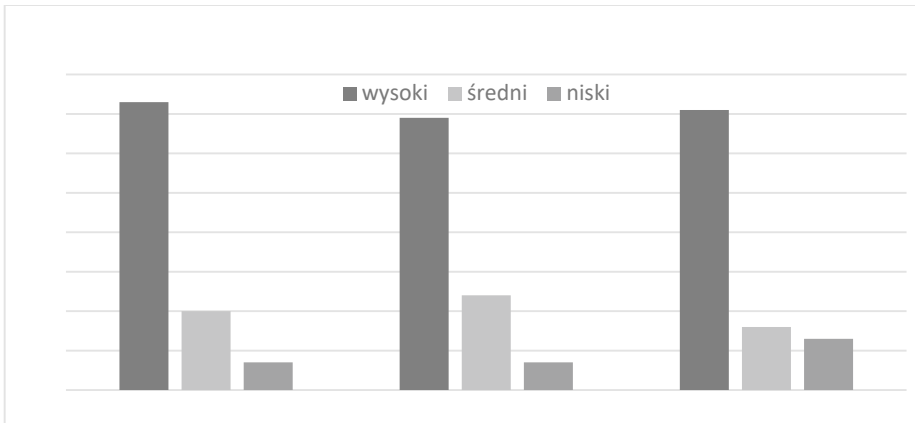
Najpierw badani zostali poproszeni o ocenę wkładu pracy przedstawicieli poszczególnych kierunków w realizowanie kolejnych etapów projektu. Oceniane były: wiedza teoretyczna, rozpoznawanie potrzeb społecznych, tworzenie koncepcji rozwiązania, zrobienie makiet i przygotowanie prezentacji. Uzyskane wyniki pokazały, że:

1. W zakresie wiedzy teoretycznej najwyższe wyniki uzyskali studenci UJ: 33 osoby oceniły ich wkład jako wysoki, w przypadku studentów ASP było to 31 osób, a PK 28.
2. W zakresie prowadzenia badań terenowych i rozpoznawania potrzeb społecznych również najwyższej oceniano pracę studentów UJ (32 osoby uznały ich wkład za wysoki), nieco niżej oceniono studentów ASP (28), najniżej studentów PK (22).
3. Rozkład wkładu pracy zmienił się wyraźnie w przypadku kolejnego zadania, jakim było tworzenie koncepcji rozwiązania. W tym przypadku najwyższej oceniono pracę studentów ASP (33 osoby), następnie PK (30), a na końcu UJ (27).

4. W tworzeniu makiety mogli się wykazać studenci PK (30 osób uznało ich wkład za wysoki) oraz ASP (27), natomiast tylko według 13 osób wkład UJ można było nazwać powyżej średnim.
5. W zakresie przygotowania prezentacji jako najbardziej zaangażowani byli oceniani studenci ASP (uznało tak 29 osób). Studenci UJ i PK uzyskali tu podobny wynik (odpowiednio 25 i 24 punkty).

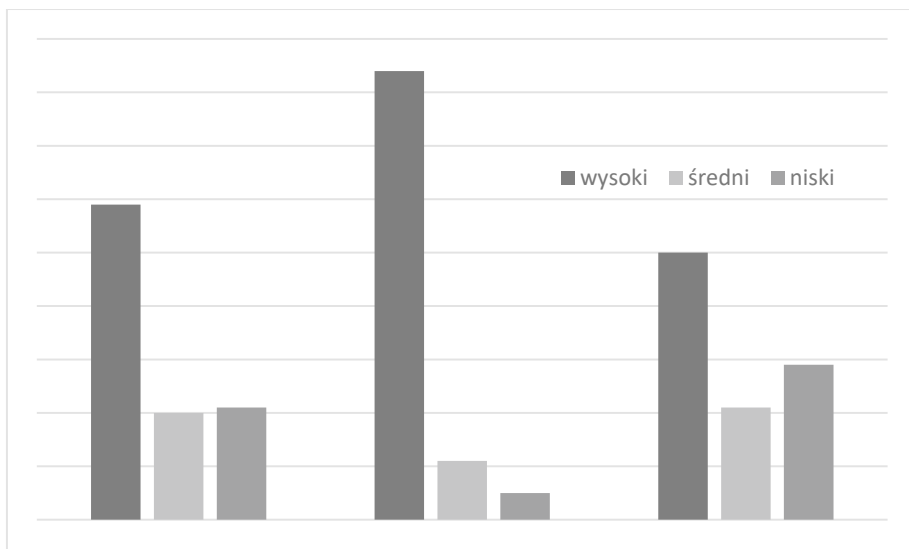
W opiniach studentów wyraźnie zatem widać, że na różnych etapach projektu poziom wkładu pracy przedstawicieli poszczególnych kierunków różnił się w zależności od ich kompetencji.

Warto jednak zwrócić uwagę na opinie dotyczące całościowego zaangażowania przedstawicieli własnego kierunku oraz dwóch pozostałych. Ze względu na różną liczbę studentów poszczególnych kierunków w prezentacji wyników podano dane procentowe. W opinii studentów UJ największy wkład w całość pracy (po zsumowaniu ocen wszystkich pięciu etapów) mieli oni sami. 73% ich ocen określało wkład socjologów jako wysoki, 20% jako średni, a 7% jako niski. Nieco mniej ocen wysokich uzyskali studenci ASP i PK (odpowiednio 69% i 71%), z tym że w przypadku studentów ASP było tylko 7% ocen niskich, a w przypadku studentów PK 13% (por. wyk. 1).



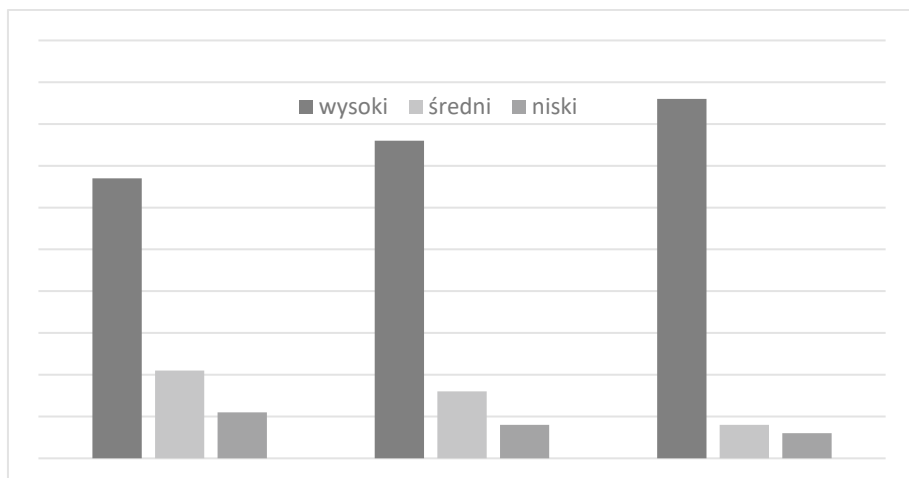
Wykres 1. Opinie studentów UJ o poziomie zaangażowania w projekt studentów UJ, AGH i PK. Źródło: opracowanie własne.

Studenci ASP również ocenili siebie najlepiej (84% ocen wysokich), natomiast – w odróżnieniu od socjologów – znacznie gorzej ocenili pozostałych uczestników. Studenci UJ otrzymali od nich jedynie 59% ocen wysokich, a PK – 50%, co więcej, ocen niskich było odpowiednio 21% dla UJ i 29% dla PK. Zatem grupa ta uznała siebie za znacznie bardziej kompetentną i zaangażowaną niż pozostali (por. wyk. 2).



Wykres 2. Opinie studentów ASP o poziomie zaangażowania w projekt studentów UJ, AGH i PK. Źródło: opracowanie własne.

Studenci PK podobnie jak ich koledzy swoją pracę ocenili najwyżej (86% ocen wysokich), podczas gdy studentom UJ przyznali 67% wysokich not, a studentom ASP 76% (por. wyk. 3).



Wykres 3. Opinie studentów PK o poziomie zaangażowania w projekt studentów UJ, AGH i PK. Źródło: opracowanie własne.

Ocena trudności związanych z pracą w zróżnicowanym zespole

Kolejne pytania dotyczyły trudności w pracy zespołowej i konfliktów. Ankietowani mogli wybrać z kafeterii różne trudności, które wystąpiły w ich grupie. Wśród odpowiedzi najczęściej zaznaczane były: presja czasowa (49% osób zaznaczyło tę opcję), trudności w komunikowaniu się z poszczególnymi osobami w zespole (44%), inne rozumienie problemów (36%) i brak jasnego podziału zadań (28%). Niektóre z tych trudności wyraźnie sugerują pojawienie się konfliktów lub warunków, które sprzyjają ich powstawaniu (np. presja czasu). Na otwarte pytanie dotyczące konfliktów 44% badanych odpowiedziało, że pojawiały się one, a dotyczyły przede wszystkim: „Braku zaangażowania niektórych osób”, „Różnych koncepcji”, „Obrażania się”, „Nierównego podziału pracy”, „Dominacji i nacisków”. Wśród osób, według których w grupie pojawił się konflikt, 40% stwierdziło, że nie udało się go rozwiązać. Jako tego przyczynę wymieniano najczęściej brak ujawnienia konfliktu na forum grupy, co w rezultacie prowadziło do uległości wobec osób dominujących. Z kolei osoby, którym udało się rozwiązać konflikt (60%), stwierdzały, że pomogły im w tym: kompromis, głosowanie lub rada wykładowców.

Ocena korzyści związanych z pracą w zespole interdyscyplinarnym

Aby poznać pozytywne efekty uczestnictwa w warsztatach, zadano studentom dwa pytania otwarte, bez kafeterii: „Co podobało Ci się w warsztatach?” oraz „Jakie konkretne korzyści wyniosłeś z uczestnictwa w warsztatach?”. Po pogrupowaniu podobnych odpowiedzi udzielonych na pierwsze z tych pytań okazało się, że 55% osób podobała się „praca w grupie ludzi z różną wiedzą i doświadczeniem”, która m.in. „pokazała jak różnie możemy rozumieć ten sam problem”. Z kolei 28% osób wymieniło „pracę zespołową”. 21% osób stwierdziło, że nauczyło się czegoś nowego i wyniosło z warsztatów konkretne umiejętności.

Podobny charakter miały odpowiedzi udzielone na pytanie o konkretne korzyści. 49% osób wymieniło ćwiczenie umiejętności współpracy w interdyscyplinarnym zespole, a 36% badanych wymianę wiedzy i nauczenie się rozwiązań stosowanych przez innych. Studenci zauważali także korzyści związane z budowaniem swojej samooceny, zwiększaniem samowiedzy czy uczeniem się asertywności. Wymieniano także naukę pracy pod presją czasu i zdobycie nowego doświadczenia.

Aby trafnie odczytać wyniki odnośnie do zadowolenia studentów z okazji do ćwiczenia umiejętności pracy w zróżnicowanej grupie, sprawdzono, ile osób wymieniło ją w odpowiedzi na pytanie o korzyści i/lub o to, co im się podobało. Analiza odpowiedzi udzielonych na te dwa pytania wykazała, że „różnorodność” i/lub „praca w grupie” pojawiły się u 90% osób: w tym 74% osób wymieniło różnorodność, a 46% pracę w grupie. Biorąc natomiast pod uwagę podział studentów pod względem uczelni, to podczas gdy zadowolenie z pracy w zróżnicowanej grupie rozkładało się mniej więcej po równo, praca w grupie jako taka była wymieniana ponad dwukrotnie częściej przez studentów ASP niż przez pozostałych.

Analiza i dyskusja wyników

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że uczestnicy warsztatów, oceniając wkład pracy poszczególnych grup w realizację projektu, mieli wyraźną tendencję do przypisywania swojej grupie wyższego wkładu niż pozostałym. Szczególnie wyraźnie było to widoczne w przypadku studentów ASP, którzy ocenili pozostałych uczestników znacznie gorzej niż siebie: pozytywne oceny wkładu pracy innych stanowiły mniej niż 60% (59% dla UJ i 50% dla PK), natomiast wkładu własnej pracy 84%. Z kolei ocen niskich było 21% dla UJ, aż 29% dla PK, podczas gdy średnia ilość negatywnych ocen wystawionych przez studentów PK i UJ wobec osób spoza swoich kierunków studiów wynosiła 9,75%. Przyznanie sobie tak wyraźnej przewagi ocen wysokich może sugerować występowanie pewnych narcystycznych cech u studentów ASP i/lub wysoki poziom indywidualizmu. Ciekawa jest tak duża różnica między tym, jak oceniali siebie studenci PK, a jak byli oceniani przez studentów ASP, gdyż z kolei studenci UJ wysoko ocenili wkład pracy PK. Wydawać się może, że albo pojawiła się bardzo duża rozbieżność co do oczekiwań wkładu osób z pokrewnego w pewnym stopniu kierunku, albo że mamy do czynienia z przejawami pewnego uprzedzenia.

Widoczna we wszystkich wynikach skłonność do wyższego oceniania siebie jest zgodna z często występującą tendencyjnością wobec własnej grupy (Wojciszke, 2004). Zazwyczaj własną grupę postrzegamy w pozytywnym świetle i traktujemy ją jako lepszą od innych. W ocenach i odpowiedziach studentów można też zauważyć przejawy atrybucji w służbie ego (Larson, 1977).

Oceny studentów wskazują także, że w zależności od zadania inne grupy studentów były bardziej w nie zaangażowane: w zakresie wiedzy teoretycznej w badaniu potrzeb społecznych i przygotowaniu prezentacji studenci UJ otrzymali więcej ocen wskazujących na ich wysokie zaangażowanie, natomiast sytuacja zmieniała się wyraźnie w zakresie wypracowywania koncepcji rozwiązania oraz tworzenia makiet. Oznacza to, że zasadniczo badani umieli się podzielić zadaniami w zależności od kompetencji, niemniej jednak niektórzy wykazywali wysokie zaangażowanie nawet w zadania mniej związane z ich wykształceniem, co z kolei wskazuje na ich wysoką motywację i otwartość na naukę nowych umiejętności.

Wyniki pokazują również, że prawie połowa uczestników (44%) uznała, że w ich grupie występowały konflikty. Ze względu na czas trwania warsztatów studenci musieli narzucić sobie szybkie tempo pracy, które, po pierwsze, generowało duże napięcie, po drugie, skracało czas potrzebny na dyskusję, a po trzecie, nie zawsze pozwalało grupie przejść przez kolejne fazy procesu grupowego Tuckmana (1965). Wśród najczęściej wymienianych źródeł konfliktu było poczucie niesprawiedliwości: nierówny podział prac i różny stopień zaangażowania poszczególnych osób. Niektórzy uczestnicy wymieniali tu też dominację, próby nacisku i obrażanie się. Jako największe trudności z kolei wymieniano presję czasu, różne rozumienie problemów oraz napięcia w relacjach interpersonalnych, m.in. trudność w komunikowaniu się z innymi członkami grupy i brak jasnego podziału zadań w zespole. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w podgrupach, w których

udało się dojść do porozumienia, odwołano się albo do aktywnych sposobów podejmowania decyzji w grupie (głosowanie lub kompromis), albo skorzystano z zewnętrznego autorytetu, jakim byli wykładowcy. Natomiast nieujawnienie lub przemilczenie konfliktu, po pierwsze, uniemożliwiło jego rozwiązanie, a po drugie, pozostawiło rozżalenie widoczne m.in. w personalnych uwagach wpisanych w formularz ankiety. Biorąc pod uwagę rodzaje konfliktu, niewątpliwie pojawiły się konflikty strukturalne (związane np. z presją czasu), konflikty danych (np. różne interpretacje danych i ról), konflikty wartości (różne rozumienie istotnych dla jednostek kwestii) oraz konflikty relacji. Należy zauważyć, że często konflikt relacji mógł wynikać z istnienia innego typu konfliktu.

Bardzo znaczący jest fakt, że w odpowiedziach 90% osób pojawiło się zadowolenie z okazji do pracy w grupie lub wręcz w zróżnicowanej grupie. Można zatem sądzić, że studenci dostrzegają taką potrzebę i widzą realne korzyści płynące z tego typu doświadczeń. Warto także zauważyć, że pracę w grupie docenili przede wszystkim studenci ASP, których tok nauki jest bardzo zindywidualizowany. Oznaczać to może, że dla nich przede wszystkim korzystne jest tworzenie okazji do ćwiczenia umiejętności współpracy. Ciekawe były także obserwacje studentów dotyczące możliwości lepszego poznania siebie w trakcie warsztatów, potwierdzając one to, że często w kontakcie z drugim człowiekiem i nowymi wyzwaniem można się dowiedzieć czegoś o sobie samym.

Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że praca w zróżnicowanym zespole, która z jednej strony jest zazwyczaj efektywna i pouczająca, z drugiej strony może jednak sprawiać trudności, generować konflikty i ujawniać uprzedzenia. Badania pokazały, że studenci uczestniczący w międzybranżowych warsztatach natrafili na szereg problemów, które można rozwiązać m.in. poprzez zwiększenie ich kompetencji interpersonalnych. Zdolność współpracy, szukania wspólnych rozwiązań i porozumienia mimo konfliktów oraz korzystania z wiedzy i doświadczenia przedstawicieli innych zawodów to konkretne i ważne, choć tzw. miękkie umiejętności. Nowoczesna uczelnia, która chce wyposażyć swoich studentów w kompetencje potrzebne na współczesnym rynku pracy, powinna rozważyć wprowadzanie w proces dydaktyczny okazji do ich ćwiczenia w praktyce. Jednym ze sposobów implementacji tego typu rozwiązań są warsztaty międzybranżowe i międzyuczelniane. Umożliwiają one studentom nie tylko rozwijanie umiejętności pracy w zróżnicowanej grupie, ale także przygotowują do kontaktu w pracy zawodowej z osobami z innych branż.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E. i Tavis, C. (2013). *Wszyscy błędzą, tylko nie ja*. Sopot: Smak słowa.
- Belbin, M. (1981). *Management teams: why they succeed or fail*. Oxford: Butterworth–Heinemann.
- Belbin, M. (2008). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: GWP.
- Blanchard, K. (2007). *Przywódtwo wyższego stopnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blanchard, K., Bowles, S., Carew, D. i Parisi-Carew, E. (2001). *High-Five!: The magic of working together*. New York: William Morrow.
- Budnikowski, A., Dabrowski, D., Gąsior, U. i Macioł, S. (2012). Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania. *e-mentor*, 4(46), 4-17.
- Hackman, J.R. (2002). *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*. Boston: Harvard Business School Press.
- Herring, C. (2009). Does Diversity Pay?: Race, Gender, and the Business Case for Diversity. *American Sociological Review*, 2, 208-224.
- Kurtzberg, T.R. i Amabile, T.M. (2001). From Guilford to Creative Synergy: Opening the Black Box of Team Level Creativity. *Creativity Research Journal*, 3-4, 285-294.
- Larson, J.R. (1977). Evidence for a self-serving bias in the attribution of causality. *Journal of Personality*, 45(3), 430-441.
- Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020*. Raport Ernst & Young (listopad 2009). Pozyskano z: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/9b9413575c0e968c236bbd1d1f0a64db.pdf.
- Moore, C.W. (2009). *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pawlak, J. (2016). Psychospołeczne wyzwania i szanse związane z pracą w zróżnicowanym zespole. W: B. Gibała-Kapecka i T. Kapecki (red.), *Etyczne przestrzenie publiczne*. Kraków: Wydział Architektury Wnętrz ASP.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Webber, R. (1996). *Zasady zarządzania organizacjami*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: Scholar.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>