

ZOFIA REMISZEWSKA
ORCID: 0000-0002-9995-0203
Uniwersytet Opolski
E-mail: zremiszewska@uni.opole.pl

POCZUCIE SENSU ŻYCIA MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ W KONTEKŚCIE POSIADANYCH PRZEZ NIĄ NIEZBĘDNYCH KOMPETENCJI OCZEKIWANYCH PRZEZ PRZYSZŁY RYNEK PRACY

WPROWADZENIE

Rynek pracy ery rewolucji przemysłowych, Przemysł 4.0 i 5.0, charakteryzuje się dynamicznymi przemianami, które stawiają przed młodymi ludźmi coraz bardziej złożone wymagania. W tej sytuacji wejście młodych osób na rynek pracy może być w ich życiu jednym z takich specyficznych punktów krytycznych, w których człowiek refleksyjnie zadaje sobie pytanie o sens życia (Joachimiak, 2021; Mariański, 2021). Rynek pracy oczekuje od młodych ludzi wchodzących w jego obszar posiadania nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale również szerokiego zestawu kompetencji miękkich, takich jak umiejętności komunikacyjne, adaptacyjne czy zarządzania sobą w czasie (Brüning i Mangeol, 2020). W tym kontekście szczególnie istotne wydaje się zrozumienie, jak posiadane kompetencje powiązane są z poczuciem sensu życia młodych ludzi, które zdaniem badaczy spełnia kluczową rolę motywacyjną i adaptacyjną w procesie rozwoju osobistego i zawodowego. W ujęciu Kazimierza Obuchowskiego (1995) poczucie sensu życia jest nierozzerwalnie związane z intencjonalną aktywnością człowieka, z jego koncepcją życia powstałą jako wynik przemyśleń tego, czym jest dla niego życie, czym jest świat i on sam w nim, i tego, co jest w tym życiu naprawdę ważne. Sens życia stanowi fundamentalny element struktury osobowości, który pozwala jednostce organizować jej aktywność w sposób spójny i ukierunkowany. Dzięki temu młody człowiek może nie tylko radzić sobie z wymaganiami otoczenia, ale również projektować własną przyszłość, nadając jej określony kształt i wartość. Sens nie jest tu traktowany jako statyczny zasób, lecz jako dynamiczna siła regu-

lacyjna, warunkująca zdolność do samorealizacji i przekraczania ograniczeń sytuacyjnych. Młody człowiek świadomy swoich mocnych stron może podejmować wyzwania, które są zgodne z jego wartościami i dążeniami. Skuteczne wykorzystywanie kompetencji prowadzi do doświadczania sprawczości i poczucia wpływu na własne życie, co bezpośrednio przekłada się na budowanie i wzmacnianie poczucia sensu. Bez świadomości posiadanych zasobów jednostka może czuć się bezradna, a jej życie pozbawione kierunku. Z kolei Piotr Oleś (2005) wskazuje na adaptacyjną funkcję poczucia sensu życia. Młodzi ludzie, którzy potrafią zintegrować swoje doświadczenia i kompetencje w ramach sensownej narracji o sobie, wykazują większą odporność psychiczną, elastyczność i łatwiej adaptują się do nowych ról społecznych i zawodowych. Co więcej, sens życia nie tylko motywuje do podejmowania działań, ale także nadaje im wymiar wartościowy, umożliwiając jednostce interpretację siebie i własnych kompetencji w kontekście szerszych celów egzystencjalnych. Brak poczucia sensu może natomiast prowadzić do dezorientacji, apatii i trudności w podejmowaniu dojrzałych decyzji.

Kompetencje i poczucie sensu życia są ze sobą nierozdzielnie związane i wzajemnie się wzmacniają. Kompetencje dają nam narzędzia do budowania sensownego życia, a poczucie sensu wzmacnia motywację do ich nieustannego doskonalenia.

Celem artykułu jest ukazanie zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a posiadanymi przez młodzież akademicką kompetencjami, które są postrzegane jako kluczowe na przyszłym rynku pracy. W badaniach poczucie sensu życia reprezentowały wyniki *Testu sensu życia* (PIL) (Crumbaugh i Maholick, 1964), odwołującego się do koncepcji logoterapii Viktora Frankla (2006). Natomiast kompetencje związane z oczekiwaniami przyszłego rynku pracy – kompetencje przyszłości – reprezentowane były przez wyniki wyłonione na podstawie autorskiego narzędzia badawczego *Skala kompetencji przyszłości*.

SENS ŻYCIA JAKO PODSTAWA EGZYSTENCJI

Pojęcie sensu życia jest pojęciem wieloznacznym. Gdy mówimy o sensie życia, to możemy poruszać wówczas wątek nie tylko filozoficzny, ale również psychologiczny czy też socjologiczny. Sens życia stanowi jeden z zasadniczych fundamentów ludzkiej egzystencji. To determinujący sposób doświadczania świata, podejmowania decyzji, a także kształtowania własnej tożsamości. Z perspektywy psychologii sens życia można postrzegać jako element potrzeb orientacyjnych, wyznaczający kierunek ludzkiego działania, który umożliwia osiąganie wyższych i dojrzałych form funkcjonowania. Viktor Frankl, twórca logoterapii, podkreślał, że poszukiwanie sensu stanowi podstawową motywację człowieka,

określoną jako „wola sensu”. Twierdził, że osoba ludzka jest istotą nieustannie wykraczającą poza samą siebie, zwracającą się ku komuś lub ku czemuś – ku zadaniu, któremu się oddaje, osobie, którą kocha, bądź ku Nadsensowi jako wartości absolutnej (Frankl, 1998). Jego zdaniem sens życia łączy się z wartościami i ideałami, dla których jednostka potrafi żyć, a nawet poświęcić swoje życie. Dlatego człowiek nie powinien ograniczać się jedynie do zaspokajania pragnień i dążenia do przyjemności. Nie chodzi tu o odkrywanie sensu w oderwanych, abstrakcyjnych kategoriach, lecz o realizację konkretnego zadania, za które ponosi się osobistą odpowiedzialność. Frankl (2009) wskazuje, że sens można odnaleźć na trzy sposoby: poprzez tworzenie dzieła i spełnianie się (np. w pracy), poprzez doświadczanie czegoś lub spotkanie kogoś (np. w miłości), poprzez wzniesienie się ponad siebie – stawanie się innym człowiekiem. Odkrycie sensu nadaje życiu spójność i ukierunkowanie, stając się podstawą odporności psychicznej i rozwoju osobowego.

Rozwinięciem i twórczym uzupełnieniem koncepcji logoterapii Frankla jest propozycja Kazimierza Popielskiego. Popielski, inspirując się koncepcją Frankla, wskazuje, że sens życia nie jest dany raz na zawsze, lecz wymaga stałego odkrywania i urzeczywistniania w kontekście codziennych decyzji, relacji społecznych i podejmowanych zadań. W tym ujęciu sens stanowi dynamiczną strukturę, wpisaną w proces stawania się człowiekiem (Popielski, 1994).

Dla młodzieży akademickiej, będącej u progu wejścia na rynek pracy, koncepcje Frankla i Popielskiego nabierają szczególnego znaczenia. Odpowiednio wysokie poczucie sensu życia stanowić może podstawę dojrzałego rozumienia własnych kompetencji i roli w przyszłej karierze. Kompetencje, nawet najbardziej pożądane przez rynek pracy, tracą wartość, jeśli nie zostaną osadzone w szerszym kontekście egzystencjalnym – w wizji sensu, która nadaje im kierunek i cel. Dzięki temu młody człowiek nie tylko przygotowuje się do sprostania wymaganiom zawodowym, ale także kształtuje zdolność do odpowiedzialnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym.

KOMPETENCJE – KOMPETENCJE PRZYSZŁOŚCI

Pojęcie kompetencji stanowi obecnie istotną kategorię analityczną w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, a jego geneza wywodzi się z badań psychologicznych. Ewolucja tego terminu przebiegała wieloetapowo, a jego znaczenie ulegało modyfikacjom w zależności od kontekstu badawczego. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że początki refleksji nad kompetencjami sięgają połowy XX wieku. Robert White (1959), analizując mechanizmy skutecznego oddziaływania jednostki na otoczenie, definiował kompetencje jako zdolności warunkują-

ce efektywne interakcje społeczne. W ujęciu tym kompetencje były utożsamiane z rozwiniętymi umiejętnościami społecznymi i traktowane jako szeroka kategoria odnosząca się do sprawności jednostki w relacjach interpersonalnych.

Kolejnym ważnym etapem w rozwoju tej kategorii był przełom lat 60. i 70. XX wieku, kiedy amerykański psycholog David C. McClelland podważył znaczenie tradycyjnych mierników sukcesu, takich jak wykształcenie czy iloraz inteligencji. W swoich badaniach wykazał, że nie stanowią one wystarczających predyktorów efektywności zawodowej. Zaproponował alternatywne podejście, koncentrując się na wzorcach zachowań, wiedzy i postawach, które określił mianem kompetencji. Wprowadził tym samym nowe ramy analizy i oceny pracowników, trwale zmieniając paradygmat zarządzania (McClelland, 1973).

Pełne ugruntowanie definicji kompetencji nastąpiło w latach 80. dzięki badaniom Richarda Boyatzisa. Zaproponował on definicję, która zyskała szeroką akceptację w teorii zarządzania. Określił kompetencje jako potencjał jednostki przejawiający się w zachowaniach umożliwiających spełnianie wymagań stanowiska pracy w kontekście organizacyjnym, co w konsekwencji pozwala na osiągnięcie pożądanego rezultatu (Boyatzis, 1982). Definicja ta w sposób precyzyjny połączyła indywidualne atrybuty człowieka z wymogami stanowiska i celami organizacji, nadając omawianemu pojęciu praktyczny oraz mierzalny wymiar.

Współcześnie, wraz z gwałtownym rozwojem technologicznym i społecznym, szczególnie w kontekście rewolucji przemysłowych określanych mianem Przemysłu 4.0 i 5.0, pojawiło się nowe ujęcie pojęcia kompetencji. Mowa tu o koncepcji „kompetencji przyszłości”, która odzwierciedla potrzebę przygotowania ludzi do funkcjonowania w warunkach intensywnej automatyzacji, wykorzystania sztucznej inteligencji oraz globalizacji rynków pracy. O ile kompetencje techniczne i znajomość nowych technologii pozostają istotne, o tyle coraz większą wagę przypisuje się kompetencjom miękkim, takim jak zdolności analityczne, odporność psychiczna, elastyczność i umiejętność pracy w zespołach międzykulturowych. Zmiana ta dowodzi, że współczesne rozumienie kompetencji nie ogranicza się do aspektów technicznych, lecz w coraz większym stopniu uwzględnia zdolność adaptacji i efektywnego funkcjonowania w dynamicznym środowisku społeczno-technologicznym (World Economic Forum, 2025).

Badacze podkreślają, że kompetencje przyszłości obejmują zarówno sferę poznawczą, społeczną, technologiczną, jak i intrapersonalną (Binkley i in., 2012). Kompetencje przyszłości to zmieniający się – w związku z ciągłym postępem technologicznym i automatyzacją zadań dzięki sztucznej inteligencji – zestaw pożądanego umiejętności. Znajomość technologii jest ważna, ale zdolności analityczne, odporność na stres oraz umiejętność adaptacji stają się równie istotne. W praktyce oznacza to, że młody człowiek powinien potrafić analizować i interpretować złożone zjawiska, wykazywać się kreatywnością i zdolnością rozwią-

zywania problemów, jak również umiejętnością współpracy w zróżnicowanych zespołach. Współczesna gospodarka coraz częściej opiera się bowiem na pracy projektowej i interdyscyplinarnej, a więc takiej, która wymaga komunikatywności, empatii oraz zdolności do negocjacji. Kompetencje te, często określane mianem miękkich, są przez pracodawców oceniane równie wysoko jak wiedza kierunkowa, gdyż decydują o efektywności działania w środowisku organizacyjnym (Poláková i in., 2023; World Economic Forum, 2025).

Nie sposób pominąć także roli kompetencji cyfrowych, które stają się nieodłącznym elementem codziennego życia i pracy zawodowej. Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami nie ogranicza się już jedynie do obsługi podstawowych programów komputerowych, lecz obejmuje również krytyczną ocenę informacji, świadomość zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią oraz rozumienie etycznych aspektów wykorzystania sztucznej inteligencji (van Laar i in., 2017). Brak tych kompetencji prowadzi nie tylko do wykluczenia cyfrowego, ale także do ograniczenia możliwości uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Równie istotne są kompetencje o charakterze intrapersonalnym, które można rozumieć jako zdolność do zarządzania sobą i własnym rozwojem. Należą do nich odporność psychiczna, samoregulacja, wytrwałość, a także gotowość do uczenia się przez całe życie. Martin E.P. Seligman (2020) wskazuje, że to właśnie te zdolności stanowią fundament dobrostanu psychicznego i poczucia sensu życia, ponieważ pozwalają jednostce adaptować się do zmieniających się warunków i elastycznie reagować na pojawiające się trudności. W ujęciu psychologicznym rozwój kompetencji przyszłości nie jest więc wyłącznie kwestią przygotowania zawodowego, ale także elementem kształtowania podmiotowości i tożsamości młodzieży akademickiej.

Z perspektywy edukacyjnej warto zauważyć, że kompetencje te nie rozwijają się samoistnie. Proces ich kształtowania wymaga odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego i kulturowego. Raport UNESCO (International Commission on the Futures of Education, 2021) zwraca uwagę na konieczność tworzenia w szkołach i na uczelniach przestrzeni do uczenia się w sposób aktywny, angażujący i refleksyjny, a nie tylko reprodukujący wiedzę. Podobne wnioski płyną z raportów World Economic Forum (2020, 2023), które wskazują, że kształcenie akademickie powinno być ukierunkowane na rozwój zdolności adaptacyjnych, kreatywnych i cyfrowych, a nie ograniczać się do przekazywania wiedzy specjalistycznej. W Polsce, jak podkreślają badacze, nadal istnieje rozbieżność pomiędzy wymaganiami rynku pracy a tym, co oferują programy studiów, które w wielu przypadkach koncentrują się głównie na kształceniu teoretycznym (Kobylarek i Zakowicz, 2011).

Kompetencje przyszłości warto zatem rozumieć w podwójnym wymiarze. Z jednej strony są one narzędziem zapewniającym zatrudnialność i konkuren-

cyjność absolwentów na rynku pracy. Z drugiej strony pełnią funkcję psychologiczną i egzystencjalną, sprzyjając budowaniu poczucia sensu życia, dobrostanu i spójnej tożsamości. Jak zauważa Carol D. Ryff (2014), zdolność do rozwoju osobistego i radzenia sobie z wyzwaniami jest jednym z filarów dobrostanu, a kompetencje przyszłości dostarczają jednostce środków umożliwiających realizację tego zadania.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Badania przeprowadziłam w okresie marzec–kwiecień 2025 roku za pomocą ankiety online (CAWI – Computer-Assisted Web Interview), korzystając z narzędzia Formularze Google (Google LLC). Zastosowałam dobór próby metodą nieprobabilistyczną (nielosową), opartą na dostępności badanych (Babbie, 2013); nie był on reprezentatywny. W badaniu wzięło udział 429 osób studiujących na kierunkach pedagogicznych. Zaproszenie do wzięcia udziału w badaniach zostało wysłane do studentów drogą e-mailową. Udział w badaniu był dobrowolny, wszyscy badani zostali zapoznani z jego celem i wyrazili na nie zgodę. Wszystkie osoby badane przed rozpoczęciem badania zostały również zapewnione o poufności wyników oraz zapoznane z instrukcją wypełniania kwestionariuszy. Struktura próby przedstawiała się następująco: Uniwersytet Opolski (UO) – 188 osób (ok. 43,8% badanych); Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM)¹ – 210 osób (ok. 48,9% badanych); Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie (UJD) – 31 osób (ok. 7,2% badanych).

Badania zostały przeprowadzone za pomocą sondażu diagnostycznego, w którym wykorzystałam ankietę z własnego narzędzia badawczego *Skala kompetencji przyszłości* (SKP) – które uzyskało pozytywną opinię Uniwersyteckiej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Opolskiego – oraz *Testu sensu życia* (PIL), służącego do pomiaru poczucia sensu życia autorstwa Johna C. Crumbaugh i Leonarda T. Maholicka (1964). Polska adaptacja testu została wykonana przez Zenonę Płużek (1991). Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla całej *Skali kompetencji przyszłości* (SKP) wynosi $\alpha = 0,98$, natomiast wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla całej skali *Testu sensu życia* (PIL) wynosi $\alpha = 0,81$ (Popielski, 1987).

Skala kompetencji przyszłości (SKP) składa się z 31 stwierdzeń dotyczących kompetencji z obszarów: rozumienie innych, rozumienie siebie, rozwiązywanie problemów w zespole, korzystanie z technik cyfrowych. W badaniu re-

¹ Badania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zostały przeprowadzone w ramach odbywanego tam stażu naukowego w marcu 2025 roku.

spondenci oceniają swoje umiejętności na pięciostopniowej skali Likerta (1–5), gdzie wyższy wynik oznacza wyższy subiektywny poziom danej kompetencji. Stopień posiadania kompetencji przyszłości oblicza się, sumując wszystkie odpowiedzi. Uzyskanie 110 punktów i mniej oznacza niski poziom kompetencji przyszłości, wyniki pomiędzy 111 a 129 to umiarkowany poziom kompetencji, natomiast wyniki 130 i więcej oznaczają posiadanie wysokiego poziomu kompetencji przyszłości.

Test sensu życia (PIL) w pełnej wersji składa się z trzech części: ilościowej (A) i jakościowych (B i C). W opisywanych badaniach wykorzystałam część ilościową (A) składającą się z 20 pozycji dotyczących potrzeby sensu życia. Na każde z pytań respondent odpowiada poprzez zakreślenie pola mieszczącego się na kontinuum pomiędzy 1 a 7, gdzie 7 oznacza maksymalne nasilenie odczucia związanego z sensem życia, natomiast 1 – najmniejsze. Wyniki oblicza się poprzez zsumowanie odpowiedzi na wszystkie pytania. Im wyższy wynik, tym silniejsze zaspokojenie potrzeby sensu życia; im niższy wynik, tym większa frustracja egzystencjalna. Zakres możliwych do uzyskania wyników mieści się w zbiorze pomiędzy 20 a 140 punktami. Normę lokalną podziału poczucia sensu życia na niskie, średnie i wysokie przyjął na potrzeby niniejszych badań, wykorzystując do tego statystyczny schemat interpretacji surowych wyników oparty na kategoryzacji kwartylowej. Uzyskanie w przeprowadzonych badaniach ($N = 429$) 91 punktów i poniżej sugeruje brak celów w życiu, frustrację egzystencjalną, wyniki pomiędzy 92 a 116 są nieokreślone, natomiast wyniki na poziomie 117 i powyżej sugerują określony cel w życiu.

Celem badań było zbadanie związku między poczuciem sensu życia badanej młodzieży akademickiej a posiadaniem przez nią kompetencji przyszłości, pozwalających realizować się we współczesnym świecie, zwłaszcza na rynku pracy. W badaniu został określony następujący główny problem badawczy: Jaki jest związek między poczuciem sensu życia badanej młodzieży akademickiej a posiadaniem przez nią kompetencji przyszłości, pozwalających realizować się we współczesnym świecie, zwłaszcza na rynku pracy? Problemy szczegółowe dla tego podejścia badawczego sformułowałam następująco: Jaki jest poziom poczucia sensu życia w badanej grupie młodzieży akademickiej? Czy poziom poczucia sensu życia badanej młodzieży akademickiej studiującej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Uniwersytecie Opolskim i na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie różni się na poziomie istotnym statystycznie? Jaki jest poziom kompetencji przyszłości deklarowanych przez badanych studentów? Czy stopień deklarowanych kompetencji – w czterech analizowanych obszarach – badanej młodzieży akademickiej studiującej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Uniwersytecie Opolskim i na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie różni się na poziomie istotnym statystycznie? Czy istnieje

statystycznie istotny związek między poszczególnymi refleksjami nad różnymi aspektami sensu życia (stwierdzenia *Testu sensu życia*, PIL) a poszczególnymi składowymi kompetencji przyszłości badanych studentów? A jeśli tak, to jaki jest kierunek i siła tej zależności?

WYNIKI BADAŃ, WNIOSKI, DYSKUSJA

Poziom poczucia sensu życia badanej grupy młodzieży akademickiej prezentowany jest w tabeli 1. Tabela zawiera wyniki dotyczące poziomu poczucia sensu życia w podziale na niskie, średnie, wysokie za pomocą utworzonej na potrzeby badań normy lokalnej (wewnętrznej), której podstawą była kategoryzacja kwartylowa (Fronczyk, 2009; King i Minium, 2020).

Tabela 1

Wyniki poczucia sensu życia badanej młodzieży akademickiej według statystycznego schematu interpretacji surowych wyników (N = 429)

Poziom poczucia sensu życia	Przedziały	<i>n</i>	%
Brak sensu życia	≤ 91	110	25,64
Poziom nieokreślony	92–116	197	45,92
Wyraźne poczucie sensu	≥ 117	122	28,44

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Utworzenie normy lokalnej dla oceny wyników było konieczne ze względu na brak jednoznacznych norm w Polsce, a także różnice kulturowe wpływające na interpretację testu PIL. Zaproponowana kategoryzacja kwartylowa dobrze oddaje rozkład poziomu poczucia sensu życia w badanej grupie. W porównaniu z normami Davida Guttmanna (1996), które różniły się nieco wartościami granicznymi, norma lokalna pozwala na lepsze dopasowanie i interpretację wyników w polskim środowisku akademickim. Wyniki badania poziomu poczucia sensu życia w grupie młodzieży akademickiej (tab. 1) pokazują, że większość badanych znajduje się w stanie niezdecydowania co do sensu swojego życia. Ponad jedna czwarta badanych (110 osób) oceniła swoje poczucie sensu życia jako bardzo niskie (wyniki ≤ 91). Oznacza to, że dla tej części młodzieży sens życia jest niejasny lub wręcz nieobecny, co może wskazywać na ryzyko problemów emocjonalnych czy braku motywacji. Największa grupa (197 osób) mieści się w przedziale wyników 92–116, co świadczy o niejasnym, nieokreślonym lub zmiennym odczuwaniu sensu życia. Taka postawa może oznaczać, że młodzi ludzie jeszcze poszukują odpowiedzi i nie osiągnęli stabilnego poczucia sensu. Nieco ponad jedna czwarta

badanych (122 osoby) wykazuje wyraźne poczucie sensu życia (wyniki ≥ 117). Ta grupa osób prawdopodobnie posiada jasno określone wartości, cele i motywacje, co pozytywnie wpływa na ich dobrostan psychiczny.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wariancji (ANOVA) stwierdziłam istotne statystycznie różnice między studentami badanych uczelni (UJD, UAM, UO) w czterech z siedmiu analizowanych wymiarów poczucia sensu życia. Różnice te dotyczą celów życiowych, afirmacji życia, sensu życia oraz oceny samego siebie. W pozostałych trzech wymiarach – ocenie własnego życia, odpowiedzialności i wolności oraz stosunku do śmierci i samobójstwa – nie zaobserwowałam istotnych statystycznie różnic między grupami. Tabela 2 zawiera podsumowanie kluczowych wyników.

Tabela 2

Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) dla badanych wymiarów sensu życia

Wymiar	Wynik testu F	Istotność (p)	Różnice w poziomie odczuwania sensu życia
Cele życiowe	$F(2, 426) = 4,96$	0,008	UJD > UAM
Afirmacja życia	$F(2, 426) = 6,30$	0,003	UJD > UAM
Sens życia	$F(2, 426) = 3,45$	0,030	UJD > UAM
Ocena samego siebie	$F(2, 426) = 4,60$	0,011	UJD > UAM, UJD > UO
Ocena własnego życia	$F(2, 426) = 2,56$	0,078	brak istotnych różnic
Odpowiedzialność i wolność	$F(2, 426) = 2,71$	0,680	brak istotnych różnic
Stosunek do śmierci i samobójstwa	$F(2, 426) = 2,18$	0,114	brak istotnych różnic

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji ANOVA wykazała istotne statystycznie różnice w poziomie odczuwania sensu życia w zależności od badanej uczelni. Szczegółowa analiza *post hoc* z wykorzystaniem testu Bonferroniego pozwoliła na zidentyfikowanie konkretnych różnic między grupami. Dla wymiaru cele życiowe analiza wykazała istotne różnice $F(2, 426) = 4,96$; $p = 0,008$; $d = 0,57$. Studenci UJD ($M = 5,94$; $SD = 0,82$) cechują się istotnie wyższym poczuciem posiadania celów życiowych niż studenci UAM ($M = 5,29$; $SD = 1,19$). Dla wymiaru afirmacja życia zaobserwowano istotne statystycznie różnice $F(2, 426) = 6,30$; $p = 0,003$; $d = 0,64$. Podobnie jak w przypadku celów życiowych studenci UJD ($M = 5,56$; $SD = 1,10$) wykazują istotnie wyższy poziom afirmacji życia w porównaniu ze studentami UAM ($M = 4,80$; $SD = 1,29$). Dla wymiaru sens życia wyniki wskazują na istnienie istotnych różnic $F(2, 426) = 3,45$; $p = 0,03$; $d = 0,45$. Test Bonferroniego wykazał, że studenci UJD ($M = 5,43$; $SD = 1,14$) mają istotnie wyższe poczucie

sensu życia niż studenci UAM ($M = 4,77$; $SD = 1,49$). Dla wymiaru ocena samego siebie również odnotowano istotne różnice $F(2, 426) = 4,60$; $p = 0,01$. Studenci UJD ($M = 5,81$; $SD = 0,64$) oceniają samych siebie istotnie wyżej zarówno od studentów UAM ($M = 5,25$; $SD = 1,01$; $d = 0,34$), jak i studentów UO ($M = 5,35$; $SD = 0,96$; $d = 0,16$). We wszystkich przypadkach, w których wystąpiły istotne różnice, studenci UJD uzyskiwali najwyższe średnie wyniki. Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic między studentami UAM a studentami UO w żadnym z analizowanych wymiarów. Uzyskane wielkości efektu d Cohena wskazują, że choć różnice są statystycznie istotne (lub graniczne), to jednak nie są duże – mają charakter mały/umiarkowany.

Poziom posiadania kompetencji przyszłości u badanej młodzieży akademickiej prezentowany jest w tabeli 3. Wyniki badania wskazują na zróżnicowany poziom tych kompetencji w badanej grupie. Analiza opiera się na normie lokalnej z wykorzystaniem kategoryzacji kwartyłowej, co pozwala na precyzyjną klasyfikację badanych według poziomu kompetencji przyszłości. Takie podejście jest istotne w warunkach braku powszechnych, uznanych norm ogólnopolskich dla tego pomiaru.

Tabela 3

Wyniki poziomu posiadania kompetencji przyszłości badanej młodzieży akademickiej według statystycznego schematu interpretacji surowych wyników ($N = 429$) opartego na utworzonej na potrzeby badań normy lokalnej z zastosowaniem kategoryzacji kwartyłowej

Poziom posiadania kompetencji przyszłości	Przedziały	<i>n</i>	%
Niski poziom posiadania kompetencji przyszłości	≤ 110	109	25,41
Średni (przeciętny) poziom posiadania kompetencji przyszłości	111–129	198	46,15
Wysoki poziom posiadania kompetencji przyszłości	≥ 130	122	28,44

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Niski poziom kompetencji przyszłości (25,41%) oznacza, że około jedna czwarta badanych ma ograniczone umiejętności i zdolności, które będą niezbędne w przyszłości. Może to sugerować potrzebę wsparcia rozwojowego w zakresie planowania kariery czy adaptacji do zmian. Średni poziom kompetencji przyszłości (46,15%) wykazuje największa grupa, która posiada umiarkowane, przeciętne kompetencje. Taka sytuacja wskazuje, że młodzi ludzie mają już określone podstawy, ale istnieje przestrzeń do dalszego doskonalenia tych kompetencji. Wysoki poziom kompetencji (28,44%) wykazuje grupa, która już teraz ma solidne przygotowanie do wyzwań przyszłości, co jest pozytywnym wskaźnikiem gotowości do radzenia sobie z dynamicznymi zmianami.

Analiza opiera się na normie lokalnej z wykorzystaniem kategoryzacji kwartyłowej, co pozwala na precyzyjną klasyfikację badanych według poziomu kom-

petencji przyszłości. Takie podejście jest istotne w warunkach braku powszechnych, uznanych norm ogólnopolskich dla tego pomiaru.

Tabela 4 przedstawia kluczowe wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), która została przeprowadzona w celu porównania średnich wyników między studentami z trzech uczelni (UJD, UAM, UO) w czterech różnych obszarach kompetencji.

Tabela 4

Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) dla badanych obszarów kompetencji przyszłości

Obszar kompetencji przyszłości	Wynik testu F	Istotność (p)	Różnice w poziomie deklarowanej kompetencji
Rozumienie innych	$F(2, 426) = 3,15$	0,04	UJD > UO
Korzystanie z technik cyfrowych	$F(2, 426) = 5,33$	0,01	UAM > UO
Rozwiązywanie problemów w zespole	$F(2, 426) = 0,35$	0,71	brak istotnych różnic
Rozumienie siebie	$F(2, 426) = 0,49$	0,61	brak istotnych różnic

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza wariancji (ANOVA) miała na celu zbadanie, czy istnieją statystycznie istotne różnice w poziomie czterech obszarów kompetencji przyszłości wśród studentów trzech różnych uczelni: UJD, UAM oraz UO. Wyniki wskazują na zróżnicowanie w dwóch z czterech analizowanych obszarów. Analiza wariancji wykazała, że w dwóch obszarach (rozwiązywanie problemów w zespole oraz rozumienie siebie) nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między badanymi uczelniami. Różnice ujawniły się natomiast w przypadku rozumienia innych ($F = 3,15$; $p = 0,04$) oraz korzystania z technik cyfrowych ($F = 5,33$; $p = 0,01$). W zakresie rozumienia innych różnica wystąpiła przede wszystkim między studentami z UJD ($M = 4,46$; $SD = 0,43$) i UO ($M = 4,18$; $SD = 0,65$) – osoby z UJD uzyskały wyższe wyniki. W zakresie korzystania z technik cyfrowych istotna różnica wystąpiła między studentami z UAM ($M = 4,36$; $SD = 0,52$) i UO ($M = 4,16$; $SD = 0,72$), przy czym wyższe wyniki osiągnęli studenci z UAM. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że kompetencje związane z rozumieniem innych oraz korzystaniem z technologii cyfrowych różnią się w zależności od uczelni, podczas gdy w pozostałych obszarach kompetencyjnych badane grupy były do siebie podobne. Wielkości efektu d Cohena wynoszą $d = 0,45$ w przypadku obszaru rozumienia innych (dla UJD vs UO) i $d = 0,32$ w przypadku obszaru korzystania z technik cyfrowych (dla UAM vs UO). Uzyskane wielkości efektu wskazują, że choć różnice są statystycznie istotne (lub graniczne), to jednak nie są duże – mają charakter mały/umiarkowany.

Wyniki badań określających związek między poszczególnymi refleksjami nad różnymi aspektami sensu życia (stwierdzenia *Testu sensu życia*, PIL) a poszczególnymi składowymi kompetencji przyszłości badanych studentów przedstawione są w tabelach 5, 6, 7 i 8.

W tabeli 5 prezentowane są wyniki przeprowadzonej przeze mnie analizy regresji określającej związek poszczególnych refleksji nad różnymi aspektami sensu życia ze zmienną objaśnianą reprezentującą jeden z obszarów kompetencji przyszłości – rozwiązywanie problemów w zespole. Przeprowadzona analiza regresji wielorakiej metodą krokową postępującą pozwoliła wyodrębnić spośród 20 zmiennych objaśniających (opisujących sens życia w zakresie jego różnych aspektów) aż 7 predyktorów dla analizowanego tu obszaru kompetencji przyszłości – rozwiązywanie problemów w zespole.

Tabela 5

Wyniki regresji zmiennej objaśnianej: kompetencje przyszłości – rozwiązywanie problemów w zespole, i zmiennej objaśniającej: refleksje nad różnymi aspektami sensu życia

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	<i>t</i>	Istotność (<i>p</i>)
	<i>B</i>	błąd standardowy	β		
Podsumowanie regresji: $R = 0,524$; $R^2_{\text{adj}} = 0,276$; $F(7, 421) = 22,905$; $p < 0,001$					
(Stała)	2,27	0,14		16,18	0,001
W dążeniu do celów życiowych: 1) nigdy nie miałem powodzenia ...	0,11	0,02	0,26	4,35	0,001
7) udało mi się zaspokajać moje potrzeby					
Jestem osobą: 1) zupełnie nieodpowiedzialną ...	0,10	0,02	0,19	3,93	0,001
7) bardzo odpowiedzialną					
Wydaje mi się, że życie: 1) jest zupełnie szare ...	0,09	0,02	0,22	3,65	0,001
7) ma zawsze coś podniecającego					
Moje życie: 1) jest puste i pełne rozpaczy ...	0,09	0,03	0,22	3,36	0,001
7) dobrze się układa					

Gdy zastanawiam się nad swoim stosunkiem do otaczającego świata, to:					
1) czuję się całkiem zagubiony	0,07	0,02	0,21	3,17	0,002
...					
7) znajduję swoją rolę w świecie					
W życiu:					
1) nie mam żadnych celów ani do niczego nie dążę	0,06	0,02	0,15	2,72	0,007
...					
7) mam bardzo wyraźne cele i dążenia					
Moje istnienie jest:					
1) zupełnie bezcelowe	0,06	0,02	0,17	2,39	0,017
...					
7) celowe i sensowne					

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzone do modelu predyktory wyjaśniają 27,6% wariancji objaśnianej; w kontekście badań społecznych można uznać ten wynik za satysfakcjonujący. Skorygowany wskaźnik determinacji $R^2_{adj} = 0,276$ świadczy o dobrej trafności modelu, biorąc pod uwagę złożoność analizowanej zależności. Zmienne niezależne (predyktory) uwzględnione w modelu dotyczyły takich aspektów sensu życia jak: dążenie do celów życiowych i zaspokajanie potrzeb ($\beta = 0,26$); postrzeganie życia jako ekscytującego ($\beta = 0,22$); poczucie, że życie dobrze się układa ($\beta = 0,22$); znajdowanie swojej roli w świecie ($\beta = 0,21$); bycie bardzo odpowiedzialnym ($\beta = 0,19$); świadomość celowości i sensowności swojego istnienia ($\beta = 0,17$); posiadanie w życiu bardzo wyraźnych celów i dążeń ($\beta = 0,15$). Na podstawie otrzymanych wartości standaryzowanych współczynników regresji można stwierdzić, że predyktory w niniejszym modelu są w stopniu przeciętnym powiązane z obszarem kompetencji przyszłości, którym jest rozwiązywanie problemów w zespole (β od 0,15 do 0,26). Dodatni kierunek tego powiązania oznacza, że im wyższy będzie poziom poczucia sensu życia wyrażony w poszczególnych refleksjach nad różnymi jego aspektami, tym wyższe będą kompetencje przyszłości w zakresie rozwiązywania problemów w zespole.

Związek predyktorów, takich jak dążenie do celów życiowych, poczucie odpowiedzialności i posiadanie wyraźnych dążeń, ze zmienną objaśnianą rozwiązywanie problemów w zespole można wyjaśnić za pomocą teorii autodeterminacji (STD) stworzonej przez Edwarda L. Deci i Richarda M. Ryana (2000). Osoby, które mają jasno określone i wewnętrznie spójne cele (co jest elementem sensu życia), charakteryzują się wyższym poziomem autonomii i motywacji wewnętrz-

nej. Taka motywacja jest kluczowa w efektywnej pracy zespołowej, ponieważ sprzyja zaangażowaniu i wytrwałości w dążeniu do wspólnego celu, nawet w obliczu trudności. Z kolei poczucie odpowiedzialności jest bezpośrednio związane z cechą osobowości, jaką jest sumienność. Sumienność jest jednym z najsilniejszych predyktorów efektywności w zadaniach grupowych i zachowaniach prospołecznych w miejscu pracy (Barrick i Mount, 1991). Osoba odpowiedzialna jest postrzegana jako wiarygodny i godny zaufania członek zespołu.

W kolejnej przeprowadzonej przeze mnie analizie regresji badałam związek poszczególnych refleksji nad różnymi aspektami sensu życia ze zmienną objaśnianą reprezentującą jeden z obszarów kompetencji przyszłości – rozumienie innych. W tym przypadku do modelu regresji zakwalifikowały się trzy predyktory. Szczegółowe rezultaty przeprowadzonej analizy regresji zaprezentowałam w tabeli 6.

Tabela 6

Wyniki regresji zmiennej objaśnianej: kompetencje przyszłości – rozumienie innych, i zmiennej objaśniającej: refleksje nad różnymi aspektami sensu życia

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	<i>t</i>	Istotność (<i>p</i>)
	<i>B</i>	błąd standardowy	β		
Podsumowanie regresji: $R = 0,407$; $R^2_{\text{adj}} = 0,166$; $F(3, 425) = 28,188$; $p < 0,001$					
(Stała)	2,77	0,17		16,50	0,001
Wydaje mi się, że życie:					
1) jest zupełnie szare					
...	0,09	0,02	0,20	4,04	0,001
7) ma zawsze coś podniecającego					
Jestem osobą:					
1) zupełnie nieodpowiedzialną					
...	0,11	0,03	0,19	3,88	0,001
7) bardzo odpowiedzialną					
Po przejściu na emeryturę będę:					
1) prześlągać resztę życia					
...	0,07	0,03	0,15	2,83	0,005
7) mógł zająć się czymś bardzo interesującym					

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzone do modelu predyktory wyjaśniają 16,6% wariancji objaśnianej; w kontekście badań społecznych można uznać ten wynik za zadowalający.

Skorygowany wskaźnik determinacji $R^2_{adj} = 0,166$ świadczy o dobrej trafności modelu, biorąc pod uwagę złożoność analizowanej zależności. Zmienne niezależne (predyktory) uwzględnione w modelu dotyczyły takich aspektów sensu życia jak: postrzeganie życia jako ekscytującego ($\beta = 0,20$); bycie bardzo odpowiedzialnym ($\beta = 0,19$); postrzeganie przejścia na emeryturę jako perspektywy zajęcia się czymś interesującym ($\beta = 0,15$). Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianego modelu regresji można stwierdzić, że predyktory w niniejszym modelu są w stopniu przeciętnym powiązane z obszarem kompetencji przyszłości, którym jest rozumienie innych (β od 0,15 do 0,20).

Rozumienie innych jest silnie powiązane z pojęciem empatii i kompetencji społecznych. Postrzeganie życia jako ekscytującego może być wskaźnikiem cechy osobowości znanej jako otwartość na doświadczenie. Osoby otwarte są bardziej ciekawe świata, innych ludzi i ich perspektyw, co sprzyja rozwojowi empatii poznawczej – zdolności do przyjmowania punktu widzenia innej osoby (Graziano i in., 2007). Z kolei odpowiedzialność może łączyć się z empatią afektywną – odczuwaniem troski o dobrostan innych. Poczucie sensu życia często jest realizowane poprzez budowanie głębokich relacji i działanie na rzecz innych, co nierozdzielnie wiąże się z koniecznością ich rozumienia (Emmons, 2003).

Spośród zmiennych niezależnych dotyczących różnych aspektów sensu życia dla obszaru kompetencji przyszłości dotyczącego rozumienia siebie powstał model, w którym znalazły się trzy predyktory. Wyniki przeprowadzonej analizy regresji przedstawiłam w tabeli 7.

Wprowadzone do modelu predyktory wyjaśniają 29,7% wariancji objaśnianej; w kontekście badań społecznych można uznać ten wynik za bardzo dobry. Skorygowany wskaźnik determinacji $R^2_{adj} = 0,297$ świadczy o dobrej trafności modelu, biorąc pod uwagę złożoność analizowanej zależności. Zmienne niezależne (predyktory) uwzględnione w modelu dotyczyły takich aspektów sensu życia jak: bycie osobą pełną życia i entuzjazmu ($\beta = 0,33$); poczucie kierowania i kontrolowania swojego życia ($\beta = 0,26$); bycie przygotowanym na śmierć ($\beta = 0,16$). Predyktory w niniejszym modelu są w stopniu umiarkowanym powiązane z obszarem kompetencji przyszłości, którym jest rozumienie siebie (β od 0,16 do 0,33).

Związek predyktorów, takich jak bycie osobą pełną życia i entuzjazmu, poczucie kierowania swoim życiem i kontrolowania go oraz bycie przygotowanym na śmierć, ze zmienną objaśnianą rozumieniem siebie jest bardzo dobrze ugruntowany w psychologii egzystencjalnej i humanistycznej. Poczucie sensu życia jest fundamentem dojrzałej tożsamości i samowiedzy. Poczucie kontroli nad własnym życiem to kluczowy element tzw. wewnętrznego umiejscowienia kontroli, które wiąże się z wyższą samooceną, proaktywnością i lepszym rozumieniem własnych motywacji i emocji (Rotter, 1966). Z kolei refleksja nad własną śmiertelnością,

jak wskazuje teoria opanowywania trwogi (TMT), paradoksalnie motywuje ludzi do poszukiwania tego, co w ich życiu jest autentyczne i wartościowe, co prowadzi do głębszego samorozumienia (Pyszczyński, 2019). Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań potwierdzają, że introspekcja i budowanie sensu są nierozdzielnie związane z rozumieniem siebie.

Tabela 7

Wyniki regresji zmiennej objaśnianej: kompetencje przyszłości – rozumienie siebie, i zmiennej objaśniającej: refleksje nad różnymi aspektami sensu życia

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność (p)
	B	błąd standardowy	β		
Podsumowanie regresji: $R = 0,545$; $R^2_{\text{adj}} = 0,297$; $F(3, 425) = 59,941$; $p < 0,001$					
(Stała)	1,40	0,15		9,17	0,001
Zazwyczaj jestem:					
1) zupełnie rozbity					
...	0,20	0,03	0,33	6,72	0,001
7) pełen życia i entuzjazmu					
Uważam, że:					
1) życie wymyka mi się z rąk					
...	0,15	0,03	0,26	5,32	0,001
7) kieruję i kontroluję swoje życie					
Mój stosunek do śmierci jest taki, że:					
1) jestem nieprzygotowany i bardzo się jej lękam					
...	0,07	0,02	0,16	3,93	0,001
7) jestem na nią przygotowany					

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Dla zmiennej objaśnianej, którą jest obszar kompetencji przyszłości dotyczący korzystania z technik cyfrowych, powstał model oparty na czterech predyktorach. Wyniki z przeprowadzonej analizy regresji przedstawiłam w tabeli 8.

Wartość skorygowanego współczynnika determinacji $R^2_{adj} = 0,095$ świadczy o tym, że model wyjaśnia tylko 9,5% wariancji zmiennej objaśnianej. Zmienne niezależne (predyktory) uwzględnione w modelu dotyczyły takich aspektów sensu życia jak: poszukiwanie sensu życia w refleksji nad nim ($\beta = 0,18$); postrzeganie życia jako ekscytującego ($\beta = 0,17$); bycie bardzo odpowiedzialnym ($\beta = 0,16$);

dążenie do celów życiowych i zaspokajanie potrzeb ($\beta = 0,16$). Predyktory w niniejszym modelu są w stopniu słabym powiązane z obszarem kompetencji przyszłości, którym jest korzystanie z technik cyfrowych (β od 0,16 do 0,18).

Tabela 8

Wyniki regresji zmiennej objaśnianej: kompetencje przyszłości – korzystanie z technik cyfrowych, i zmiennej objaśniającej: refleksje nad różnymi aspektami sensu życia

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność (p)
	B	błąd standardowy	β		
Podsumowanie regresji: $R = 0,309$; $R^2_{\text{adj}} = 0,095$; $F(4, 424) = 11,159$; $p < 0,001$					
(Stała)	3,27	0,17		19,03	0,001
Jestem osobą:					
1) zupełnie nieodpowiedzialną	0,09	0,03	0,16	3,02	0,003
...					
7) bardzo odpowiedzialną					
Wydaje mi się, że życie:					
1) jest zupełnie szare	0,08	0,02	0,17	3,04	0,003
...					
7) ma zawsze coś podniecającego					
Zastanawiając się nad własnym życiem:					
1) często myślę o tym, po co żyję	0,06	0,02	0,18	3,10	0,002
...					
7) zawsze znajduję wytłumaczenie dla swojego życia					
W dążeniu do celów życiowych:					
1) nigdy nie miałem powodzenia	0,07	0,03	0,16	2,65	0,008
...					
7) udało mi się zaspokajać moje potrzeby					

Adnotacja. Źródło: opracowanie własne.

Związek predyktorów niniejszego modelu ze zmienną objaśnianą korzystanie z technik cyfrowych jest najsłabszy ze wszystkich wcześniej omawianych. Ten słaby związek może sugerować, że sens życia wpływa na kompetencje cyfrowe

w sposób pośredni. Kompetencje cyfrowe są dziś narzędziem do realizacji celów w niemal każdej dziedzinie życia. Osoby odpowiedzialne i zorientowane na cel (co jest częścią sensu życia) mogą postrzegać naukę obsługi technologii nie jako cel sam w sobie, ale jako niezbędny środek do osiągnięcia swoich ważnych celów życiowych – zawodowych, edukacyjnych czy społecznych. Ich motywacja do nauki nie wynika z pasji do technologii, ale z pragmatyzmu i dążenia do samorealizacji. Można to powiązać z koncepcją uczenia się przez całe życie, zgodnie z którą jednostka świadomie nabywa nowych kompetencji, aby lepiej funkcjonować w zmieniającym się świecie i realizować swój potencjał (Field, 2006).

PODSUMOWANIE

Współczesny rynek pracy dynamicznie zmienia się pod wpływem rozwoju technologii, automatyzacji, sztucznej inteligencji i globalizacji (Przemysł 4.0 i 5.0). Od młodych ludzi wymaga się nie tylko wiedzy specjalistycznej, lecz także szerokiego zakresu kompetencji miękkich, cyfrowych, adaptacyjnych i interpersonalnych. W tym kontekście szczególne znaczenie ma związek między poczuciem sensu życia a rozwojem kompetencji przyszłości. Sens życia, rozumiany w duchu psychologii egzystencjalnej Frankla (2006), stanowi podstawową motywację człowieka – nadaje cel działaniu i wzmacnia motywację do rozwoju. Popielski (1994) podkreśla dodatkowo, że sens życia odkrywamy w codziennych wyborach i relacjach, co sprzyja budowaniu spójnej tożsamości. Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły, że sens życia i kompetencje tworzą relację wzajemnie wzmacniającą, sprzyjając rozwojowi jednostki, jej gotowości do zmian i uczeniu się przez całe życie. Raporty o trendach na rynku pracy potwierdzają rosnące znaczenie kompetencji miękkich, cyfrowych i adaptacyjnych (International Commission on the Futures of Education, 2021; World Economic Forum, 2020, 2023). Pracodawcy oczekują od absolwentów nie tylko wiedzy merytorycznej, ale także elastyczności, kreatywności, odporności na stres i umiejętności pracy w zespołach o zróżnicowanym kulturowo składzie. Wymaga to łączenia kształtowania kompetencji przyszłości z rozwijaniem świadomości egzystencjalnej i motywacji do samorealizacji. Wnioski z badań oraz analiza literatury wskazują, że edukacja akademicka powinna obejmować nie tylko przekazywanie wiedzy fachowej, lecz także wspieranie rozwoju osobistego, umożliwiając tym samym młodym ludziom świadome budowanie poczucia sensu i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w złożonym świecie pracy. Taki holistyczny model rozwoju pozwoliłby młodym ludziom lepiej poruszać się po bardzo konkurencyjnym rynku pracy. Dzięki połączeniu wysokich kompetencji z głęboką świadomością sensu życia mogliby oni efektywniej osiągać swoje cele zawodowe i osobiste.

Niniejszy tekst stanowi wkład w interdyscyplinarne rozumienie wyzwań współczesnej edukacji i rynku pracy, podkreśla potrzebę łączenia kształtowania kompetencji przyszłości z refleksją egzystencjalną. Integracja ta odpowiada na wymagania czwartej oraz piątej rewolucji przemysłowej, służąc zarówno jednostkom, jak i całemu społeczeństwu.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych* (tłum. W. Betkiewicz). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barrick, M.R., Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S. R., Ripley, M., Miller-Ricci, M., Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. W: P. Griffin, B. McGaw, E. Care (red.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Brüning, N., Mangeol, P. (2020). What skills do employers seek in graduates? Using online job posting data to support policy and practice in higher education. *OECD Education Working Papers*, (231). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bf533d35-en>
- Crumbaugh, J.C., Maholick, L.T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 200–207. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U)
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The „What” and „Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Emmons, R.A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. W: C.L. Keyes, J. Haidt (red.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (s. 105–128). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-005>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Frankl, V.E. (1998). *Homo patiens* (tłum. R. Czernecki, Z.J. Jaroszewski). Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl, V.E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu* (tłum. A. Wolnicka). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Froneczny, K. (red.). (2009). *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Vizja Press.
- Graziano, W.G., Habashi, M.M., Sheese, B.E., Tobin, R.M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>
- Guttmann, D. (1996). *Logotherapy for the helping professional: Meaningful social work*. Springer Publishing.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Joachimiak, E. (2021). Poczucie sensu życia wśród młodzieży akademickiej. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 26(4), 123–139. <https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.21.010.15082>

- King, B.M., Minium, E. (2020). *Statystyka dla psychologów i pedagogów* (tłum. M. Zakrzewska). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kobyłarek, A., Zakowicz, I. (2011). Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 104–113. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/598>
- Mariański, J. (2021). Sens życia w świadomości młodzieży polskiej – analiza socjopedagogiczna. *Chowanna*, 56(1), 1–27. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2021.56.03>
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Zysk i S-ka.
- Oleś, P.K. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Płużek, Z. (1991). *Psychologia pastoralna*. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Poláková, M., Horváthová Suleimanová, J., Madžik, P., Copuš, L., Molnárová, I., Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, 9(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
- Popielski, K. (1987). *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Wydawnictwo KUL.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Wydawnictwo KUL.
- Pyszczyński, T. (2019). The role of death in life: Exploring the interface between terror management theory and evolutionary psychology. W: T.K. Shackelford, V. Zeigler-Hill, *Evolutionary perspectives on death: Evolutionary psychology* (s. 1–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25466-7_1
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Seligman, M.E.P. (2020). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie* (wyd. 14, tłum. A. Jankowski). Media Rodzina.
- van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>

Author: Zofia Remiszewska

Title: The sense of life among academic youth in the context of essential competencies expected by the future labour market

Keywords: sense of life; future competencies; academic youth; labour market; Industry 4.0 and 5.0

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article addresses the issue of the relationship between the sense of life among academic youth and their competencies essential for the future labour market, which is undergoing dynamic transformations in the era of Industry 4.0 and 5.0. The article presents the results of research on the level of sense of life and future competencies among students of pedagogy-related fields at three universities. It also discusses the interrelations between these variables. The research employed a diagnostic survey using the CAWI method, with the participation of 429 respondents. The obtained results indicate statistically significant correlations between the sense of life (in some of its aspects) and the level of future competencies declared by respondents, particularly in the areas of problem-solving in teams, understanding others, and self-understanding. The study – albeit indirectly, based on the assessment of the polarisation of standardised beta regression coefficients – showed that respondents with a clear sense of life declared a higher level of competencies crucial for adaptation to the labor market. The article emphasises that the development of future competencies should be supported by existential reflection and the building of a sense of life, which may contribute both to professional effectiveness and to the psychological well-being of young people. The article suggests the necessity of integrating the shaping of professional competencies with personal development in order to better prepare graduates for the demands of the contemporary labour market.

