

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2023, nr 1 (98)



Łuźniak-Piecha, M., Golińska, A., Żukowska, K., Brdulak, J., Rogiński, M. i Nieznańska-Cwynar, A. (2023). Studenci jako współtwórcy procesu edukacji – ocena wpływu wybranych czynników na kształtowanie kultury dzielenia się wiedzą na uczelniach wyższych. *e-mentor*, 1(98), 64–74. <https://doi.org/10.15219/em98.1596>



Magdalena  
Łuźniak-Piecha



Agnieszka  
Golińska



Katarzyna  
Żukowska



Jakub Brdulak



Mikołaj Rogiński



Agnieszka  
Nieznańska-  
Cwynar

## Studenci jako współtwórcy procesu edukacji – ocena wpływu wybranych czynników na kształtowanie kultury dzielenia się wiedzą na uczelniach wyższych

### Students as co-creators of the education process – assessment of the impact of selected factors on shaping the culture of knowledge sharing at universities.

#### Abstract

The aim of the study is to analyze the relationship between 1) perceived organizational support from the university, and 2) student involvement in the study process described from the perspective of the concept of knowledge-sharing culture. In addition, we analyze the impact of these factors on the student's average grade obtained in the last academic year. The study presented here focuses on the interaction of the following factors: 1) perceived organizational support from the university, and 2) student involvement in the study process. The concept of the culture of knowledge-sharing is a theoretical basis for the analysis. As a result, the research explores the impact of the factors (1 and 2) mentioned above on the effectiveness of the student's academic development. Based on the literature review, it is being assumed that the culture of knowledge-sharing is built in a two-way process: on the one hand, the university is to support the students in their development, and on the other hand, students themselves are to show commitment to this process. However, the available literature does not clearly indicate the strength of the relationship or the directions of influence between the elements of the model.

The study conducted to create this analysis consisted of two stages: the first was carried out in June 2019, the second in May 2020, after the outbreak of the COVID-19 pandemic. This allowed for more complete conclusions regarding the interaction of factors responsible for building the academic culture of sharing knowledge. Regardless of whether students work in a classroom or in an e-classroom (remotely), the results show that the basis for their involvement is the support they perceive from universities, setting ambitious tasks for them, and accompanying them in overcoming emerging challenges. The factor modifying the relationship between university support and the effectiveness of academic development turned out to be the student's involvement in the study process.

**Keywords:** culture of knowledge-sharing, commitment, perceived organizational support, higher education, new technologies, competences of students and graduates

Magdalena Łuźniak-Piecha, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, <https://orcid.org/0000-0001-9834-7552>

Agnieszka Golińska, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, <https://orcid.org/0000-0002-0284-7315>

Katarzyna Żukowska, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, <https://orcid.org/0000-0002-7653-2033>

Jakub Brdulak, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0002-7772-7721>

Mikołaj Rogiński, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, <https://orcid.org/0000-0003-2854-6809>

Agnieszka Nieznańska-Cwynar, Wyższa Szkoła Bankowa w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0001-6086-7536>

## Wprowadzenie

Określenie czynników, które przyczyniają się do wzrostu osiągnięć akademickich i zwiększania poziomu kompetencji studentów i absolwentów uczelni wyższych jest ważnym, wieloaspektowym zadaniem stawianym przed instytucjami edukacyjnymi, ale też przed twórcami polityki zrównoważonego rozwoju państw i społeczeństw. Strategia kształcenia opierająca się na danych naukowych związanych z efektywnym zarządzaniem wiedzą jest szczególnie istotna w tym momencie historii, w którym powstaje niniejsze opracowanie. Pandemia COVID-19 dobitnie wskazała potrzebę tworzenia nowoczesnych systemów nauczania wykorzystujących nowe technologie, ale też mających u podstaw sprawdzone i zweryfikowane naukowo zasady budowania wspólnot dzielących się wiedzą. Umiejętność dzielenia się nią stanowi bowiem jeden z elementów odpowiadających za rozwój ludzkiej cywilizacji i za to, że ludzkość jest w stanie podjąć walkę z czynnikami narażającymi ją na niebezpieczeństwo (Harari, 2018). Niniejsza publikacja opisuje pierwszy etap testowania zależności między zmiennymi, które w zamierzeniu Autorów mają stać się elementami modelu opisującego wybrane mechanizmy uczestnictwa w kulturze dzielenia się wiedzą (KDsW) wśród studentów uczelni wyższych na podstawie koncepcji kultury dzielenia się wiedzą.

Prezentowany raport badawczy ma na celu poszerzenie wiedzy na temat budowania kultury dzielenia się wiedzą na podstawie doświadczeń akademickich – zwłaszcza w kontekście wschodnioeuropejskim – zawarta w niniejszym tekście analiza literatury wykazała bowiem, że dotąd skupiano się głównie na badaniach zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich (Andriessen i van den Boom, 2007). Celem badania jest także uzupełnienie opisanej luki badawczej w kontekście pandemii COVID-19.

Istotnym elementem prezentowanej analizy jest zastosowanie pojęcia kultury dzielenia się wiedzą dla opisu mechanizmów działających w ramach edukacji wyższej tradycyjnie kojarzonej raczej z kulturą asymetrii wiedzy niż z partnerskim pojęciem KDsW. Autorzy opracowania podążają w niniejszym opracowaniu za koncepcją Von Krogha (2011) akcentującą zmianę w obszarze dzielenia się wiedzą z podejścia informacyjnego na społeczne. „Początkowo dzielenie się wiedzą było traktowane jedynie jako przekazywanie informacji. Obecnie dzielenie się wiedzą jest traktowane bardziej jako dynamiczny proces społeczny, gdzie przekazywanie informacji stanowi tylko jeden z elementów” (Von Krogh, 2011, s. 406).

W tradycyjnym rozumieniu funkcjonowania uczelni myślimy raczej o transferze wiedzy – celowym i jednokierunkowym działaniu polegającym na komunikowaniu wiedzy, która ma znaleźć konkretne zastosowanie oraz z góry jest wiadome jaka wiedza, skąd, komu i w jakim celu ma zostać przekazana, np. profesor X ma przekazać studentowi wiedzę na temat metodologii badawczej z założeniem, że dalej student będzie ją wykorzystywał w swoich projek-

tach. Natomiast dzielenie się wiedzą jest działaniem wielokierunkowym, polegającym na wymianie wiedzy o nie zawsze jednoznacznie określonym celu (nadawca przekazuje wiedzę, która ewentualnie może być komuś przydatna, a odbiorca wiedzy poszukuje rozwiązań) (King, 2006, s. 493).

Autorzy wprowadzają pojęcie KDsW do analizy kultury organizacyjnej uczelni czyniąc założenie, iż uczelnia ma kształcić absolwentów skutecznie poruszających się w dynamicznie rozwijającej się dziedzinie naukowej, a także skutecznie funkcjonujących na rynku pracy „w zawodach, jakich jeszcze nie znamy, rozwiązując problemy, których istnienia nie podejrzewamy” (Łuzniak-Piecha, 2019).

## Kultura dzielenia się wiedzą

Koncept kultury dzielenia się wiedzą (*knowledge sharing culture*) obecny między innymi w badaniach dotyczących zarządzania strategicznego (Huang, 2013; Kim i Hancer, 2010; Radaelli i in., 2014) odnosi się do procesów korzystania z organizacyjnych zasobów intelektualnych, takich jak: 1) członkowie organizacji (ich wiedza, umiejętności i doświadczenie), 2) procedury i systemy organizacyjne a także 3) relacje sieciowe w obrębie organizacji (Bontis, 1999). W środowisku akademickim zasoby te powinny służyć rozwijaniu u studentów kompetencji koniecznych do radzenia sobie z wyzwaniami generowanymi przez bliższe i dalsze otoczenie, podnoszeniu umiejętności skutecznego poruszania się w dziedzinie naukowej, w szczególności w obszarze ich studiów, a także zwiększaniu ich kompetencji profesjonalnych, a więc wspieraniu ich funkcjonowania na rynku pracy (Al-Kurdi i in., 2018; Fertig, 2004).

Lee i Al-Hawamdeh (2002) definiują dzielenie się wiedzą jako przemyślany akt tworzenia wartości przydatnych do wykorzystania przez innych, przy czym kultura dzielenia się wiedzą jest zbiorem wartości organizacyjnych, zachowań i zorganizowanych działań obejmujących dzielenie się wiedzą w życiu codziennym organizacji. Badania empiryczne potwierdziły, że kultura dzielenia się wiedzą jest kluczowa w budowaniu przewagi strategicznej organizacji i jej członków, ponieważ wiedza została uznana za najbardziej strategiczny zasób organizacyjny (Huang, 2013; Kim i Hancer, 2010; Radaelli i in., 2014). W kontekście rozwoju akademickiego w procesie budowania i promowania współpracy między studentami i uczonymi przy projektach i programach badawczych oraz wdrożeniowych, kultura dzielenia się wiedzą jest uważana za ważne narzędzie zarządzania projektami, rozpowszechniania informacji, budowania doświadczenia oraz pomnażania wiedzy zawodowej i naukowej – zarówno wśród studentów, jak i wśród naukowców (Landaeta, 2008; Ragsdell i in., 2014). W świetle powyższych przesłanek tym istotniejsze staje się świadome wzmacnianie kultury dzielenia się wiedzą w kontekście budowania rozwiązań służących efektywnemu wdrażaniu nowych technologii, a także nowych sposobów budowania relacji naukowiec – student na uczelniach wyższych.

W okolicznościach dominującej w trakcie pandemii edukacji online, osłabienia bezpośredniej relacji mistrz – uczeń, gwałtownych zmian edukacyjnych, postulaty powyższe tym silniej wybrzmiewały w opracowaniach skoncentrowanych na jakości kształcenia (Cook i Grant-Davis, 2020). Benevene i Cortini (2010) wykazały, że kultura dzielenia się wiedzą może być narzędziem wspierającym gromadzenie nowej wiedzy zorientowanej na start-upy i przyczynia się do pokonywania barier w budowaniu skutecznie współdziałających zespołów, dlatego doświadczenie efektywnie rozwijanej kultury dzielenia się wiedzą w środowisku akademickim jest jedną z najcenniejszych lekcji dla studentów, służącą ich przyszłemu rozwojowi zawodowemu i menedżerskiemu.

### **Kultura dzielenia się wiedzą w instytucjach akademickich**

Przegląd literatury wskazuje na rosnące zainteresowanie dzieleniem się wiedzą (Barber i in., 2010; Eccles i Roeser, 2009) i zarządzaniem nią, koncepcja ta jest bowiem esencją praktyki akademickiej (Brdulak, 2013). Osiągnięcia badawcze dotyczące zastosowania kultury dzielenia się wiedzą w sektorze biznesu (Asiaei i Jusoh, 2015; Yu i Humphreys, 2013) oraz w sektorze publicznym (Noor i in., 2015) także powinny znaleźć przełożenie na badania nad budowaniem kultury organizacyjnej dzielenia się wiedzą w środowisku akademii. W warunkach komercyjnych i biznesowych kultura dzielenia się wiedzą była badana na różnych poziomach: od małych zespołów projektowych po całe organizacje, a nawet na poziomie konkretnej branży i populacji organizacji – dynamiczny rozwój takich badań relacjonują Bunderson i Reagan (2011). Wyniki badań Hubera (1991) oraz Levitt i Marcha (1988) nad organizacyjnym kumulowaniem i dzieleniem się wiedzą cytowano ponad 2100 razy, przy czym zdecydowana większość (63%) cytowań pochodzi z artykułów opublikowanych po roku 2000 – sugeruje to, iż zainteresowanie zarządzaniem wiedzą organizacyjną znacznie wzrosło w XXI wieku (Bunderson i Reagan, 2011; Noor i in., 2015). Ponadto obserwuje się znaczny wzrost zainteresowania kwestiami kultury dzielenia się wiedzą wśród badaczy analizujących krzywe uczenia się w grupie, procesy uczenia się i dynamikę wewnątrzgrupową (Argote, 1999; Argote i in. 2001; Edmondson i in., 2007; Wilson i in., 2007). Do chwili obecnej istotna wydaje się być luka w wiedzy naukowej dotyczącej naszego regionu – Europy Centralnej i Wschodniej, a zwłaszcza Polski.

Zrozumienie zasad budowania kultur dzielenia się wiedzą w instytucjach akademickich wydaje się zyskiwać na znaczeniu również w kontekście gwałtownych zmian zachodzących w procesie nauczania, a spowodowanych swoistą rewolucją technologiczną towarzyszącą pandemii COVID-19 (Cook i Grant-Davis, 2020). Wśród akademików i obserwatorów życia akademickiego pojawiły się głosy mówiące o tym, iż wykładowcy nagrywający swoje zajęcia i tworzący kur-

sy online sprowadzeni zostali do poziomu kreatorów kontentu tudzież youtuberów – w dodatku niezbyt wprawnych (Kellerman, 2021), studenci z kolei do roli targetu kontentu tudzież followersów, a nie takie przecież są role przewodnika po meandrach dziedziny i podążającego wraz z nim ucznia (w odróżnieniu od followera).

Idąc za klasyczną definicją doświadczenia akademickiego przedstawioną przez Deweya (Melosik i Śliwerski, 2010; Ryg i Kramer, 2015), funkcją edukacji akademickiej jest stworzenie studentom możliwości zebrania doświadczeń w teraźniejszości akademickiej, które przyczynią się do twórczego i skutecznego rozwiązywania problemów i przechodzenia przez przyszłe doświadczenia życiowe i zawodowe. Jeśli zatem dzisiejsze doświadczenie akademickie ma przygotować studenta do twórczego działania w obliczu przyszłych problemów, sprowadzenie profesora do roli kreatora kontentu, a studenta do roli generatora kliknięć stanowczo odbiega od celu, który sobie stawiamy jako społeczność akademicka.

### **Studenci jako współtwórcy i uczestnicy kultury dzielenia się wiedzą**

Program badawczy zrealizowany przez Łuźniak-Piechę, Goroszkiewicz i Nowicką (2017) potwierdził wcześniejsze wyniki badań Eccles i Roesera (2009) (prowadzonych jednakże na młodszych uczestnikach działań edukacyjnych – na uczniach szkół średnich) wykazując, że zaangażowanie studentów w korzystanie z możliwości, jakie daje istnienie kultury dzielenia się wiedzą na uczelni wynika przede wszystkim z ich postawy wobec uczelni i chęci współtworzenia kultury akademickiej, a nie z wąsko i czasem ironicznie rozumianej motywacji dotyczącej samego procesu przyswajania informacji koniecznych do zdobycia zaliczenia. Zapewne rezultat badawczy pokazujący, że studenci przyswajają wiedzę, gdy wkładają wysiłek w naukę, nie wywołałby zdziwienia, jednak udowodnienie, że intensywność korzystania z Deweyowskiego (par. wyżej) doświadczenia akademickiego w większym stopniu zależy od tego, czy studenci po prostu darzą swoją uczelnię pozytywnymi uczuciami, dało podstawę do rozważań natury nieco bardziej skomplikowanej.

Badania prowadzone na uczelniach niemieckich przyniosły podobne rezultaty (Fischer i Klieme, 2013). Wykazano w nich potrzebę wzbogacania środowiska edukacyjnego w możliwości korzystania z zasobów intelektualnych uczelni dopasowane do potrzeb studentów i wzbudzające pozytywne postawy wobec otoczenia akademickiego. Podsumowując te badania Fischer i Theis (2014) stwierdzają, że wyjście akademii naprzeciw potrzebom studentów, wsparcie realizowane w procesie kształcenia, oferowanie przez uczelnię wyzwań pozwalających na szerokie korzystanie z jej zasobów oraz uczenie ich tego, jak strategicznie wykorzystywać owe dostępne zasoby pozwala na zintensyfikowanie rozwoju społecznych, intelektualnych i praktycznych umiejętności absolwentów, a zatem

na pełną realizację założeń dotyczących korzystania z teraźniejszego doświadczenia akademickiego w celu zdobycia umiejętności rozwiązywania przyszłych problemów (por. Ryg i Kramer, 2015).

Czym zatem jest owa pozytywna postawa studentów wobec uczelni? Definiuje się ją jako wytworzenie z nią emocjonalnej więzi, przekonanie o celowości i efektywności spędzania czasu na działaniach akademickich i okołookademickich oraz na czynnym zaangażowaniu w działania i programy dostępne na uczelni (por. Hirschi, 1969).

W ramach niniejszego projektu badawczego kulturę dzielenia się wiedzą definiuje się jako zestaw norm i wartości organizacji, które sprzyjają rozwijaniu u studentów kompetencji i umiejętności społecznych przydatnych do radzenia sobie z wyzwaniami akademickimi oraz zawodowymi. Z tej perspektywy tworzenie kultury dzielenia się wiedzą stanowi narzędzie zarządzania strategicznego na uczelniach wyższych. Efektem działania tak rozumianej kultury organizacyjnej powinna być zmiana postaw członków organizacji, wzrost ich zaangażowania, a także wyżej doceniane i postrzegane wsparcie organizacji (Wentzel i in., 2010).

## Zaangażowanie jako postawa

Zaangażowanie jest w ujęciu psychologii społecznej zjawiskiem rozpatrywanym w kontekście opisywania, diagnozowania i zmiany postaw. Postawa to względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, osoby). Postawa jest zatem organizacją przekonań, uczuć oraz określonych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu związanych z określonym obiektem (Mądrycki, 1977).

Badanie postaw związanych z zaangażowaniem studentów w budowanie kultury dzielenia się wiedzą przeprowadzono w prezentowanym projekcie zgodnie z koncepcją Wilmara Schaufeliego i Arnolda Bakker (Bakker i in., 2008), która opisuje zaangażowanie jako postawę związaną z poczuciem spełnienia wynikającym z wykonanej pracy/zadania i przedstawia je na trzech wymiarach:

- wigor (ang. *vigor*) – opisuje stopień, w jakim student inwestuje energię i siły, wkłada wysiłek we własną pracę;
- oddanie (ang. *dedication*) – opisuje stopień, w jakim student uważa budowanie kultury dzielenia się wiedzą za ważne, celowe;
- pochłonięcie (ang. *absorption*) – opisuje stopień, w jakim student, czerpiąc satysfakcję z wykonywanych zadań, zapomina o upływie czasu, a nawet miewa problemy z oderwaniem się od powierzonych zadań.

Testując hipotezy badawcze stosowano całościowy wynik kwestionariusza UWES (zob. Narzędzia badawcze), operacjonalizując poziom zmiennej Zaangażowanie w studia, jak i wyniki poszczególnych skal kwestionariusza, dla zoperacjonalizowania zmiennych Wigor, Oddanie, Pochłonięcie.

Skuteczność rozwoju akademickiego studenta uczestniczącego w tworzeniu kultury dzielenia się wiedzą zoperacjonalizowano przy pomocy średniej ocen. Średnia ocen jako miara skuteczności korzystania z kultury dzielenia się wiedzą – rozumiana jako uczestniczenie i czerpanie z owej kultury – pochodzi z ujęcia badawczego stosowanego w badaniach Łuźniak-Piechy, Nowickiej i Goroszkiewicz (2017).

## Metodologia badawcza

### Pytania badawcze

Podstawowym pytaniem badawczym było pytanie o relację pomiędzy: 1) postrzeganym wsparciem organizacyjnym ze strony uczelni oraz 2) zaangażowaniem studenta w proces studiowania opisywanym z perspektywy koncepcji kultury dzielenia się wiedzą i ich wpływ na 3) średnią ocen studentów uczelni wyższych w Polsce.

Kolejne pytania badawcze dotyczyły wpływu składowych postawy zaangażowania w proces studiowania, tj. wigoru, oddania oraz pochłonięcia na średnią ocen studentów.

### Hipotezy badawcze

Niniejszy projekt weryfikuje następujące hipotezy (rysunek 1):

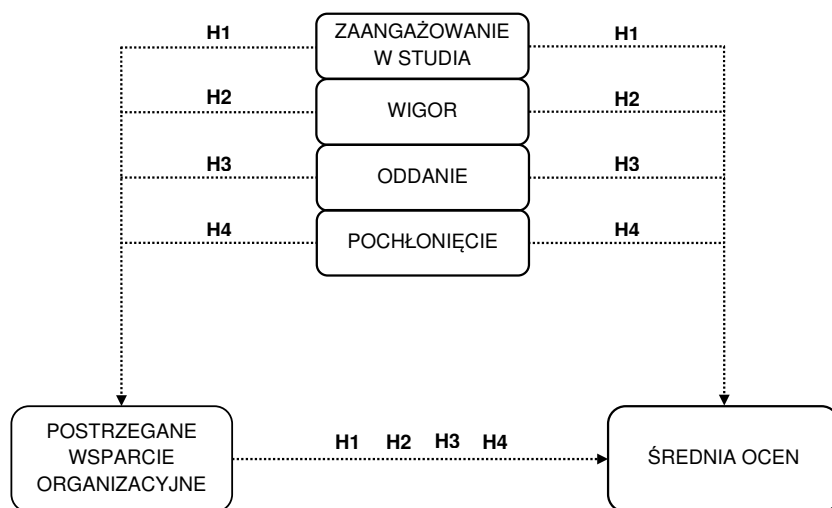
- Hipoteza 1. Zaangażowanie w studiowanie mediuje związek między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studenta/studentkę w ciągu ostatniego roku.
- Hipoteza 2. Wigor (podskala zaangażowania w studiowanie) mediuje związek między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studenta/studentkę w ciągu ostatniego roku.
- Hipoteza 3. Oddanie (podskala zaangażowania w studiowanie) mediuje związek między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studenta/studentkę.
- Hipoteza 4. Pochłonięcie (podskala zaangażowania w studiowanie) mediuje związek między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studenta/studentkę w ciągu ostatniego roku.

### Procedura badawcza i osoby badane

Badanie przeprowadzone zostało w dwóch etapach. Pierwszy zrealizowano w czerwcu 2019 roku a dane zebrane zostały za pomocą kwestionariuszy rozdystrybuowanych w trakcie zajęć akademickich. Udział w badaniu nie był obowiązkowy, jednak poziom zwrotu wyniósł 97%. Drugi etap zrealizowano w maju 2020 roku i ze względu na okoliczności związane z pandemią COVID-19 odbyło się to całkowicie online. Kwestionariusz umieszczony został na platformie Qualtrics i przesłany do studentów przez prowadzących zajęcia. W obu przypadkach badanie

**Rysunek 1**

Mediacyjna rola zaangażowania, wigoru, oddania i pochlōnięcia na relację między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studenta/studentkę



Źródło: opracowanie własne.

miało charakter indywidualny, a jego czas nie był ograniczony. Udział w badaniu nie był obowiązkowy, a poziom zwrotu z próby wyniósł 93%.

Łącznie w dwóch etapach badania zebrano dane od 103 osób (od 52 przed wybuchem pandemii i od 51 w trakcie jej trwania), w tym od 67 kobiet oraz od 35 mężczyzn\* w wieku od 19 do 56 lat ( $M = 27,47$ ;  $SD = 7,96$ ). Osoby badane były studentami trzech warszawskich uczelni: SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego ( $N = 73$ ), Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie ( $N = 13$ ) oraz Szkoły Głównej Turystyki i Hotelarstwa Vistula ( $N = 17$ ). Studentów studiów I stopnia było 48, zaś II stopnia – 55. Ponad 88% badanych posiada doświadczenie zawodowe lub obecnie pracuje ( $N = 91$ ), średni staż pracy wynosi 7 lat ( $SD = 7,35$ ).

**Narzędzia**

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- **Postrzegane Wsparcie Organizacyjne (POS – Perceived Organizational Support)**. Wykorzystano składającą się z sześciu pozycji wersję skali Perceived Organizational Support (Eisenberger i in., 1986; Rhoades i Eisenberger, 2002). Polskojęzyczna skala POS składająca się z siedmiu pozycji zwalidowana została przez Łuzniak-Piechę (2009). Z kwestionariusza usunięto stwierdzenie dotyczące ogólnej satysfakcji (Organizacja dba o moją ogólną satysfakcję w pracy), ponieważ sędziowie kompetentni uznali, iż nie ma ono przełożenia na kontekst uczelni wyższych. Kwestionariusz POS odpowiednio dostosowano, zastępując

słowo organizacja słowem uczelnia. Zmiana ta uzasadniona była potrzebą zachowania spójności i podkreślenia kontekstu badania. Skala cechowała się wysokim poziomem zgodności wewnętrznej  $\alpha = 0,86$ .

- **Praca i Samopoczucie (UWES – Utrecht Work Engagement Scale)**. Do pomiaru poziomu zaangażowania w budowanie kultury organizacyjnej dzielenia się wiedzą zastosowano kwestionariusz Shaufeliego i Bakker'a Praca i Samopoczucie UWES – Utrecht Work Engagement Scale (Bakker i in., 2008), który jest dostępny w polskiej wersji językowej. Narzędzie zostało zmodyfikowane tak, aby odnosiło się do studiowania na wyższej uczelni. Kwestionariusz składa się z 17 stwierdzeń ocenianych na skali od 0 do 6 (0 – nigdy, 6 – zawsze) pogrupowanych w trzy podskale: Wigor (*Vigor*), Pochłonięcie (*Absorbtion*) oraz Oddanie (*Dedication*). Skala charakteryzowała się wysokim wskaźnikiem rzetelności ( $\alpha = 0,86$ ).
- **Średnia ocen**. Uczestnicy badania proszeni byli o podanie swojej średniej ocen za ostatni rok studiów. Odpowiedź zaznaczali na skali interwałowej, wybierając jedną z opcji: 3,00–3,50; 3,51–4,00; 4,01–4,50; 4,51–5,00.

W badaniu analizowano też zmienne demograficzne respondentów.

**Wyniki**

Analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Do serii analiz regresji zastosowano PROCESS Hayesa (2021). Do badania istotności statystycznej użyto metody bootstrappingu również zaproponowanej przez Hayesa. Wybrano

\* Jedna osoba badana nie określiła swojej płci.

# Studenci jako współtwórcy procesu edukacji...

opcję wylosowania 10 000 próbek bootstrap rekomendowaną przez Prechera i Hayesa (2008). Istotność statystyczną hipotez zweryfikowano na podstawie przedziałów ufności. Efekt jest istotny statystycznie, jeżeli wartości dolnego i górnego przedziału ufności nie zawierają zera. Testowanie opisanych relacji przeprowadzono przy kontroli wpływu pandemii jako kowariantu.

## Statystyki opisowe

Analizę danych rozpoczęto od sprawdzenia korelacji między zmiennymi (tabela 1).

Korelacja pomiędzy Postrzeganym Wsparciem Organizacyjnym ze strony uczelni (POS) i Poziomem zaangażowania w budowanie kultury organizacyjnej dzielenia się wiedzą (UWES) okazała się istotna statystycznie. Wyniki wskazują na zachodzenie pozytywnego związku pomiędzy tymi zmiennymi. Postrzegane Wsparcie Organizacyjne (POS) pozytywnie koreluje także z poszczególnymi zmiennymi wchodzącymi w skład zmiennej Poziom zaangażowania w budowanie kultury organizacyjnej dzielenia się wiedzą (UWES). W tym przypadku związek także okazał się być umiarkowanie silny dla zmiennych Oddanie i Pochłonięcie oraz słaby dla zmiennej Wigor.

Ponadto istnieje pozytywny związek pomiędzy zaangażowaniem w studiowanie i wiekiem studenta.

Zależność ta dotyczy także trzech podskal UWES. Korelacje pomiędzy UWES a pięcią studenta okazały się być nieistotne statystycznie. Statystycznie istotnych korelacji nie uzyskano także pomiędzy POS i wiekiem, pięcią studenta oraz średnią ocen.

W ramach badań porównawczych sprawdzono, czy grupy uczestniczące w badaniu przed i w trakcie trwania pandemii COVID-19 różniły się między sobą w zakresie badanych zmiennych. Analizy testem t-Student dla grup niezależnych wykazały statystycznie istotne różnice dla zmiennej Postrzegane Wsparcie Organizacyjne (POS) i podskali UWES Pochłonięcie. Grupa badana w trakcie pandemii wyżej oceniała wsparcie ze strony uczelni (POS) oraz charakteryzowała się wyższym poziomem zaangażowania w obszarze UWES Pochłonięcia. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami (tabela 2).

## Testowanie hipotez

Kolejnym etapem analizy danych badawczych było testowanie hipotez o medycyjnym wpływie Zaangażowania rozumianego całościowo, jak i w odniesieniu do podwymiarów skali zaangażowania w pracę na deklarowaną przez studentów średnią ocen uzyskaną w ciągu ostatniego roku. W analizach uwzględniono wybuch pandemii jako kowariant.

**Tabela 1**

*Średnie, odchylenia standardowe, korelacje dla badanych zmiennych*

Zmienna	1	2	3	4	5	6	M	SD
1. Postrzegane wsparcie organizacji	—						3,26	0,74
2. Zaangażowanie w studiowanie	0,39**	—					4,36	0,96
3. Wigor	0,29**	0,88**	—				4,35	0,97
4. Oddanie	0,42**	0,87*	0,61**	—			4,69	1,12
5. Pochłonięcie	0,34**	0,94**	0,77**	0,76**	—		4,03	1,11
6. Średnia ocen	0,20*	0,29**	0,31**	0,16	0,32**	—	3,24	0,74

Uwaga. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2**

*Wyniki serii analiz testem t-Student dla grupy uzupełniającej kwestionariusze badawcze przed i w trakcie pandemii COVID-19*

Wskaźnik/Okres uzupełniania kwestionariusza	Przed wybuchem pandemii		W trakcie trwania pandemii		Przed vs. w trakcie pandemii	
	M	SD	M	SD	t	p
POS	3,08	0,72	3,45	0,71	-2,60	0,01
UWES	4,18	0,90	4,50	1,00	-1,71	0,91
UWES – Podskala Wigor	4,32	0,93	4,40	1,03	-0,40	0,69
UWES – Podskala Oddanie	4,51	1,15	4,89	1,06	-1,70	0,93
UWES – Podskala Pochłonięcie	3,75	0,97	4,28	1,19	-2,41	0,02
Średnia ocen	3,16	0,72	3,31	0,76	-1,02	0,31

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3**

Wyniki analizy regresji dla testowanej hipotezy 1

Zmienne	Ścieżka a: Zaangażowanie jako zmienna zależna			Ścieżki b i c: Średnia ocen jako zmienna zależna			Ścieżka c: Średnia ocen jako zmienna zależna		
	$\beta$	SE	95% CI	$\beta$	SE	95% CI	$\beta$	SE	95% CI
Stała	2,56	0,45	[1,66; 3,44]	2,06	0,41	[1,24; 2,89]	2,57	0,37	[1,84; 3,30]
Postrzegane wsparcie org.	0,48	0,13	[0,23; 0,74]	0,08	0,11	[-0,14; 0,30]	0,18	0,11	[-0,03; 0,39]
Zaangażowanie w studiowanie				0,19	0,08	[0,03; 0,36]			
Kowariant: Pandemia	0,15	0,19	[-0,23; 0,52]	0,02	0,15	[-0,28; 0,32]	0,05	0,15	[-0,26; 0,35]

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy regresji odnoszące się do hipotezy 1, wraz z przedziałami ufności, przy kontroli wpływu pandemii, ilustruje tabela 3. Wartości przedziałów ufności odnoszące się do efektu całkowitego, pośredniego i bezpośredniego zostały przedstawione w tabeli 5.

Hipoteza 1 została potwierdzona. Zaangażowanie w studiowanie mediuje relację między Postrzeganym Wsparciem Organizacyjnym ze strony uczelni wyższej a średnią ocen uzyskanych przez studentów/studentki w ostatnim roku. Wyższy poziom postrzeganego wsparcia ze strony organizacji jest związany z wyższym poziomem zaangażowania w studiowanie, a wyższy poziom zaangażowania w studiowanie wiąże się z deklarowaną wyższą średnią. Całkowity efekt postrzeganego wsparcia organizacji na wysokość średniej ocen (średnia c – bezpośrednia zależność między postrzeganym wsparciem a średnią ocen) okazał się nieistotny statystycznie (tabela 3). Pandemia COVID-19, która była zmienną kontrolowaną, okazała się nieistotna statystycznie (tabela 3). Efekt pośredni Zaangażowania w studiowanie okazał się istotny statystycznie (tabela 3). Oznacza to, że Zaangażowanie w studiowanie pośredniczy w relacji między Postrzeganym Wsparciem Organizacyjnym ze strony uczelni a wysokością średniej ocen uzyskanych przez studentów/studentki.

Wyniki analizy regresji odnoszące się do hipotezy 2, hipotezy 3 i hipotezy 4 wraz z przedziałami ufności, przy kontroli wpływu pandemii, przedstawiono w tabeli 4, zaś wartości przedziałów ufności odnoszące się do efektu całkowitego, pośredniego i bezpośredniego – w tabeli 5. Pandemia COVID-19, która była zmienną kontrolowaną, okazała się nieistotna statystycznie dla wszystkich zmiennych. Potwierdzona została natomiast hipoteza 3. Wigor mediuje relację między Postrzeganym Wsparciem Organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studentów/studentki w ostatnim roku. Wyższy poziom postrzeganego wsparcia ze strony organizacji jest związany z wyższym poziomem wigoru u badanych studentów (ścieżka a), a wyższy poziom wigoru wiąże się z wyższą średnią ocen (ścieżka b). Całkowity efekt postrzeganego wsparcia

organizacji na wysokość średniej ocen (ścieżka c) oraz efekt pośredni wigoru również okazały się nieistotne statystycznie (tabela 3 i 4).

Hipoteza 4 nie została potwierdzona. Oddanie studiowaniu nie mediuje relacji między postrzeganym wsparciem organizacji a uzyskaną średnią ocen. Wyższy poziom postrzeganego wsparcia ze strony organizacji jest związany z wyższym poziomem oddania u badanych studentów (ścieżka a), jednak wyższy poziom oddania nie wiąże się z wyższą średnią ocen uzyskanych w trakcie ostatniego roku (ścieżka b). Całkowity efekt postrzeganego wsparcia organizacji na wysokość średniej ocen (ścieżka c) tutaj również okazał się nieistotny statystycznie (tabela 3). Efekt pośredni oddania studiowaniu okazał się nieistotny statystycznie (tabela 4).

Potwierdzona została natomiast hipoteza 5. Pochłonięcie odczuwane w czasie studiowania mediuje relację między postrzeganym wsparciem organizacji a średnią ocen uzyskanych przez studentów/studentki w ciągu ostatniego roku. Wyższy poziom postrzeganego wsparcia ze strony organizacji jest związany z wyższym poziomem poczucia pochłonięcia u badanych studentów (ścieżka a), a wyższy poziom pochłonięcia wiąże się z deklarowaną wyższą średnią ocen z ostatniego roku (ścieżka b). Całkowity efekt postrzeganego wsparcia organizacji na wysokość średniej ocen (ścieżka c) oraz efekt pośredni wigoru również w tym przypadku okazały się nieistotne statystycznie (tabela 3 i 4).

## Podsumowanie

Dostępna literatura przedmiotu zgodnie potwierdza wpływ zaangażowania studentów na skuteczność ich rozwoju akademickiego związanego z wykorzystaniem wsparcia i możliwości stwarzanych przez uczelnie. Średnia ocen uzyskanych przez studentów może być traktowana jako jeden ze wskaźników tej skuteczności. W tym zakresie wyniki prezentowanego tu projektu potwierdzają istniejące dokonania badawcze.



**Tabela 4**  
Wyniki analizy regresji dla testowanych hipotez 2, 3 oraz 4

Zmienne	Ścieżka a: Wigor jako zmienna zależna		Ścieżka a: Oddanie jako zmienna zależna		Ścieżka a: Pochłonięcie jako zmienna zależna		Ścieżki b i c: Średnia ocen jako zmienna zależna	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Stala	3,22	0,48	2,47	0,51	1,996	0,52	2,15	0,45
95% CI	[2,27; 4,17]		[1,45; 3,49]		[0,92; 2,99]		[1,32; 3,09]	
Postrzegane wsparcie org.	0,37	0,14	0,61	0,15	0,49	0,15	0,13	0,11
95% CI	[0,10; 0,64]		[0,32; 0,90]		[0,19; 0,78]		[-0,49; 18,8]	
Wigor							0,12	0,12
95% CI							[-0,11; 0,34]	
Oddanie							-0,17	0,10
95% CI							[-0,38; 0,03]	
Pochłonięcie							0,23	0,13
95% CI							[-0,03; 0,49]	
Kowariant: Pandemia	-0,49	0,20	0,17	0,22	0,32	0,22	0,06	0,15
95% CI	[-0,45; 0,35]		[-0,27; 0,60]		[-0,11; 0,76]		[-0,30; 0,31]	

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 5**  
Podsumowanie efektów całkowitych, pośrednich i bezpośrednich w analizie mediacji

Efekt	B	SE	95% CI LL	95% CI UL
Całkowity	0,18	0,10	-0,0288	0,3871
Postrzegane wsparcie organizacji @ Zaangażowanie @ Średnia ocen				
H1. Zaangażowanie jako mediator	<b>0,0952</b>	<b>0,06</b>	<b>0,0045</b>	<b>0,2278</b>
Bezpośredni	0,08	0,11	-0,1338	0,1130
Postrzegane wsparcie organizacji @ Wigor, Oddanie, Pochłonięcie @ Średnia ocen				
Całkowity	0,17	0,10	-0,0288	0,3871
H2. Wigor jako mediator	0,05	0,07	-0,0447	0,1984
H3. Oddanie jako mediator	-0,11	0,06	-0,2943	0,1793
H4. Pochłonięcie jako mediator	0,11	0,09	-0,0164	0,3266
Bezpośredni	0,13	0,11	-0,0907	0,3436

Uwaga. CI LL = dolny przedział ufności, CI UL = górny przedział ufności. Oznaczono przedziały ufności, które nie zawierają wartości zerowej.

Źródło: opracowanie własne.

Nowe aspekty analizowanych zależności wykazano w opisywanym projekcie dzięki porównaniu wyników dla poziomu postrzeganego wsparcia organizacyjnego uczelni uzyskanych w badaniu studentów przed wybuchem pandemii COVID-19 i po jej wybuchu. Okazało się, że wsparcie organizacyjne uczelni jest wyżej oceniane i bardziej doceniane przez studentów badanych w trakcie pandemii. Wniosek ten wymaga z pewnością pogłębienia, jednak inspirująca dla przyszłych badań wydaje się konstatacja, iż w trudnych czasach studenci wydają się silnie dostrzegać i cenić wsparcie organizacyjne ze strony swoich uczelni. Ze względu na kontekst (uczelnie wyższe w Polsce) badanie przyczynia się także do wypełnienia luki poznawczej związanej z podejściem dominującym w dotychczas prowadzonych badaniach, skupionych głównie na uczelniach północnoamerykańskich i zachodnioeuropejskich.

Kolejnym istotnym rezultatem badawczym wydaje się być wynik pokazujący silny moderujący wpływ zmiennej Zaangażowanie rozumianej całościowo na skuteczność korzystania z możliwości stwarzanych przez uczelnię. Czyli: wsparcie uczelni wpływa na średnią ocen studentów, a związek ten jest silnie moderowany przez Zaangażowanie. Okazuje się zatem, że nie tyle sama energia (wigor), którą dysponuje student, jego skupienie (pochłonięcie) lub obowiązkowość (oddanie) decydują o sukcesie akademickim, ale dopiero swoista synergiczna mieszanka wigoru, pochłonięcia i oddania stanowią o jego pełnowartościowym uczestnictwie w kulturze dzielenia się wiedzą. Ten wątek także wymaga zgłębienia i dalszych studiów, już jednak na obecnym etapie dostrzega się jego ważną aplikację praktyczną związaną z koniecznością budowania strategii angażowania studentów opartej na wszystkich trzech składowych zaangażowania: wigorze, pochłonięciu i oddaniu zadaniom.

Pogłębienie opisywanych eksploracji badawczych powinno dotyczyć aspektów wsparcia organizacyjnego ze strony uczelni związanych z procesem przejścia na nauczanie zdalne. Uczelnie zobowiązane były bowiem dodatkowo wspomóc studentów, którzy znaleźli się w zupełnie nieznannej sytuacji. Procedury, które dotychczas przyjmowano za oczywiste być może zostały objaśnione na nowo, uczestników zajęć szczegółowo poinformowano w zakresie korzystania z określonych platform wspomagających proces dydaktyczny, czy też przekazano im informacje dotyczące zasad bezpieczeństwa w związku z COVID-19. A zatem uczelnie w trakcie pandemii mogły okazywać studentom dodatkowe wsparcie, niejako konieczne do dalszej współpracy. Ponadto, oprócz wyzwań akademickich wynikających z konstrukcji zadań zaliczeniowych, nauka zdalna dostarczyła dodatkowych wyzwań, np. w zakresie komunikacji i realizacji projektów w zespołach wirtualnych.

Planuje się zatem rozwinięcie koncepcji postrzeganego wsparcia organizacyjnego o nowe aspekty związane z istotnymi zmianami organizacyjnymi i socjopsychologicznymi w środowisku pracy i akademii. Celem prowadzonego programu badawczego jest bowiem opracowanie i walidacja modelu, który opisywać

będzie wybrane mechanizmy uczestnictwa w kulturze dzielenia się wiedzą wśród studentów uczelni wyższych. Po zniesieniu stanu epidemii studenci wrócili do nauki stacjonarnej po ponad dwóch latach zajęć realizowanych online. Często w formach hybrydowych wymagających pracy i współpracy z grupami zarówno obecnymi na sali, jak i studiującymi online. To kolejna zmiana, ale także sposobność dla instytucji edukacyjnych, aby okazać studentom wsparcie i stymulować rozwój kultury, w której dzielenie się wiedzą jest wartością.

## Bibliografia

- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R. i Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226–246. <https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129>
- Andriessen, D. i van den Boom, M. (2007). East is East, and West is West, and (n)ever its intellectual capital shall meet. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 641–652. <https://doi.org/10.1108/14691930710830800>
- Argote, L. (1999). *Organizational learning: Creating, retaining, and transferring Knowledge*. Kluwer Academic.
- Argote, L., Gruenfeld, D. i Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. W M. E. Turner (red.), *Groups at work: Theory and research* (s. 369–411). Lawrence Erlbaum Associates.
- Asiaei, K. i Jusoh, R. (2015). A multidimensional view of intellectual capital: The impact on organizational performance. *Management Decision*, 53(3), 668–697. <https://doi.org/10.1108/MD-05-2014-0300>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. i Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Barber, B. L., Stone, M. i Eccles, J. S. (2010). Protect, prepare, support, and engage. W J. Meece i J. S. Eccles (red.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 366–378). Routledge.
- Benevene, P. i Cortini, M. (2010). Interaction between structural capital and human capital in Italian NPOs: Leadership, organizational culture and human resource management. *Journal of Intellectual Capital*, 11(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/14691931011039642>
- Bontis, N. (1999). Managing organisational knowledge by diagnosing intellectual capital: Framing and advancing the state of the field. *International Journal of Technology Management*, 18(5–8), 433–462. <https://doi.org/10.1504/IJTM.1999.002780>
- Brdulak, J. (2013). Czynniki kultury w naukach o zarządzaniu. W R. Kucęba, W. Jędrzejczyk i K. Smoła (red.), *Rozwój nauk o zarządzaniu, kierunki i perspektywy* (s. 140–166). Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Bunderson, J. M. i Reagans R. E. (2011). Power, status, and learning in organizations. *Organization Science*, 22(5), 1182–1194. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0590>
- Cook, K.C. i Grant-Davis, K. (2020). *Online education: Global questions, local answers*. Routledge.
- Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage–environment fit. W R. M. Lerner i L. Steinberg (red.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s. 404–434). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>

- Edmondson, A. C., Dillon, J. R. i Roloff, K. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. *Academy of Management Annals*, 1(1), 269–314. <https://doi.org/10.5465/078559811>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. i Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Fertig, M. (2004). What can we learn from international student performance studies? Some methodological remarks. *RWI: Discussion Paper*, 23. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.626854>
- Fischer, N. i Klieme, E. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. W J. Ecarus, E. Klieme, L. Stecher i J. Woods (red.), *Extended education – an international perspective* (s. 27–52). Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, N. i Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788–1793. <https://doi.org/10.1037/a0036705>
- Harari, Y. N. (2018). *Homo deus. Krótka historia jutra*. Wydawnictwo Literackie.
- Hayes, S. C. i Hofmann, S. G. (2021). „Third-wave” cognitive and behavioral therapies and the emergence of a process-based approach to intervention in psychiatry. *World Psychiatry*, 20(3), 363–375. <https://doi.org/10.1002/wps.20884>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Huang, C. H. (2013). Shared leadership and team learning: Roles of knowledge sharing and team characteristics. *Journal of International Management Studies*, 8(1), 124–133.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Kellerman, D. (2021). *Academics aren't content creators, and it's regressive to make them so*. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/academics-arent-content-creators-and-its-regressive-make-them-so>
- Kim, Y. J. i Hancer, M. (2010). The effect of knowledge management resource inputs on organizational effectiveness in the restaurant industry. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 1(2), 174–189. <https://doi.org/10.1108/17579881011065065>
- King, W. R. (2006). Knowledge sharing. W D. G. Schwartz (red.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (s. 114–126). Herslen.
- Kellerman, D. (2021). *Academics aren't content creators, and it's regressive to make them so*. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/academics-arent-content-creators-and-its-regressive-make-them-so>
- Landaeta, R. E. (2008). Evaluating benefits and challenges of knowledge transfer across projects. *Engineering Management Journal*, 20(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/10429247.2008.11431753>
- Lee, C. K. i Al-Hawamdeh, S. (2002). Factors impacting knowledge sharing. *Journal of Information & Knowledge Management*, 1(1), 49–56. <https://doi.org/10.1142/S0219649202000169>
- Levitt, B. i March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Łuźniak-Piecha, M. (2009). Kontrakt psychologiczny i postrzegane wsparcie organizacyjne jako kluczowe elementy budowania zaangażowania organizacyjnego. Przegląd koncepcji badawczych. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 2(12), 83–97.
- Łuźniak-Piecha, M. (2019). *Idealne dzieci, ale nieidealni podwładni*. Centrum Prasowe i Spraw Publicznych Uniwersytetu SWPS. <https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/20579-idealne-dzieci-ale-nieidealni-podwladni>
- Łuźniak-Piecha, M., Nowicka, M. i Goroszkiewicz, M. (2017). Wyższe uczelnie jako inkubatory partycypacyjności, czyli o edukacji akademickiej jako wspólnym przedsięwzięciu Studenta i Uczelni. *Studia Społeczne*, 19, 59–70. Wyższa Szkoła Menedżerska.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Melosik, Z. i Śliwerski, B. (red.) (2010). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Noor, N. H. M., Hajar, S. A. B. i Idris, M. A. (2015). The determinant of nonprofit external and internal effectiveness: The role of knowledge sharing, collaborative culture, and beneficiary participation. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(5), 459–474. <https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1076550>
- Preacher, K. J. i Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Radaelli, G., Lettieri, E., Mura, M. i Spiller, N. (2014). Knowledge sharing and innovative work behaviour in healthcare: A micro-level investigation of direct and indirect effects. *Creativity and Innovation Management*, 23(4), 400–414. <https://doi.org/10.1111/caim.12084>
- Ragsdell, G., Espinet, E. O. i Norris, M. (2014). Knowledge management in the voluntary sector: a focus on sharing project know-how and expertise. *Knowledge Management Research and Practice*, 12(4), 351–361. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2013.21>
- Rhoades, L. i Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Ryg, M. A. i Kramer, E. (2015). Reconstructing Dewey, techne, and educational experience in the University. *The Journal of School & Society*, 2(1), 19–27.
- Von Krogh, G. (2011). Knowledge sharing in organizations: The role of communities. W M. Easterby-Smith i M. A. Lyles (red.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (s. 403–432). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch19>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. i Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wilson, J. M., Goodman, P. S. i Cronin, M. A. (2007). Group learning. *The Academy of Management Review*, 32(4), 1041–1059. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26585724>
- Yu, A. i Humphreys, P. (2013). From measuring to learning? – Probing the evolutionary path of IC research and practice. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 26–47. <https://doi.org/10.1108/14691931311289002>

**Magdalena Łuźniak-Piecha** jest doktorem psychologii, wykłada na Uniwersytecie SWPS. Specjalizuje się w społecznej psychologii organizacji. Bada i wdraża systemy wspierające efektywność podejmowania decyzji menedżerskich. W spektrum jej zainteresowań naukowych są zarządzanie inkluzywne oraz rozwój i diagnoza kultur organizacyjnych w organizacjach wielonarodowych. Píše podręczniki e-learningowe, regularnie komentuje najnowsze fenomeny i zjawiska społeczne w programach publicystycznych TVN i TVN24BiS. Prowadzi webinar „Organising Hope” w ramach współpracy pomiędzy Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu SWPS i Game-changers Academy.

**Agnieszka Golińska** jest doktorem psychologii i absolwentką zarządzania. Pracuje jako adiunkt na Uniwersytecie SWPS i prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych Psychologia dla Menedżerów w Szkole Wyższej Handlowej w Warszawie. Prowadzi badania m.in. w zakresie zachowań organizacyjnych oraz akulturacji psychologicznej. Interesują ją losy menedżerów oraz profesjonalistów, którzy zdecydowali się na emigrację. Zajmuje się także tworzeniem programów ewaluacji i rozwoju kompetencji na podstawie metody Assessment i Development Center. Ma na koncie projekty badawcze realizowane m.in. w Wielkiej Brytanii, Polsce, Meksyku oraz USA. Prowadzi webinar „Rozmowy z liderami” w ramach Strefy Zarządzania Uniwersytetu SWPS.

**Katarzyna Żukowska** jest psychologiem. W pracy naukowej koncentruje się na zastosowaniach psychologii w interwencjach terapeutycznych. Brała udział w międzynarodowych projektach w Stanach Zjednoczonych i Szwecji. Ma doświadczenie w prowadzeniu badań naukowych i rynkowych. Obecnie jej zainteresowania naukowe dotyczą badań organizacyjnych i marketingowych.

**Jakub Brdulak** jest doktorem habilitowanym, profesorem w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz Pełnomocnikiem Rektora ds. Uczelnianego Systemu Zarządzania Jakością SGH, polskim delegatem do Bologna Follow-Up Group – Quality Assurance w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area) w latach 2018–2024. Jest również członkiem zarządu Fundacji na rzecz Jakości Kształcenia przy KRASP oraz Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Ekspertem MEiN w programach „Akredytacje zagraniczne” i „Mistrzowie dydaktyki” a także autorem wielu publikacji poświęconych tematyce zarządzania wiedzą, innowacjom i jednostkom szkolnictwa wyższego.

**Mikołaj Rogiński** jest doktorem nauk o zarządzaniu, adiunktem na Uniwersytecie SWPS. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół firm i projektów IT oraz wykorzystania rozwiązań informatycznych w organizacjach. Prowadził badania dotyczące Wikipedii i otwartego oprogramowania. Interesuje się również organizacjami tworzącymi tzw. otwartą wiedzę (np. Wikipedia, OpenStreetMap) a także społecznościami wirtualnymi.

**Agnieszka Nieznańska-Cwynar** jest doktorem psychologii, adiunktem w Wyższej Szkole Bankowej w Warszawie i wykładowcą na Uniwersytecie SWPS. Koordynuje rozwój oferty programowej WSB w Warszawie, wcześniej Uniwersytetu SWPS. W centrum jej zainteresowań jest rozwój studenta i jakość kształcenia.



## POLECAMY

Państwowy Instytut Badawczy NASK,  
*FOMO 2022. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z IV edycji badań*

Tegoroczny raport koncentruje się na FOMO w kontekście stresu, przeciążenia informacją, ale również na umiejętności korzystania z nowych mediów. Poza porównaniem teoretycznego ujęcia zjawiska w literaturze naukowej przed, w trakcie i po pandemii, opracowanie prezentuje zmiany w skali: występowania lęku przed odłączeniem (również w perspektywie danych demograficznych – płci, wieku, miejsca zamieszkania), powiązań z uzależnieniem od telefonów i zaangażowaniem w media społecznościowe.

Opis pochodzi ze strony: <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5138,FOMO-2022-Polacy-a-lęk-przed-odlaczeniem-raport-z-IV-edycji-badan.html>

Raport do pobrania na stronie: „FOMO 2022. Polacy a lęk przed odłączeniem” – raport z IV edycji badań – Aktualności – NASK