

Dwumiesięcznik wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie
Współwydawcą pisma jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

e-mentor

Numer 3 (55) Czerwiec 2014

ISSN 1731-6758



Nauczanie przez internet
Zarządzanie wiedzą
E-biznes
Kształcenie ustawiczne
Metody, formy i programy kształcenia

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

5 Ocena kompetencji organizacji pracy u osób wchodzących na rynek pracy

Anna Pluta, Grażyna Paulina Wójcik

12 Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność

Aleksandra Rudawska, Malwina Szarek

22 Wpływ wizerunku szkoły na jej wybór przez rodziców w świetle przeprowadzonych badań

Teresa Pietrulewicz

e-edukacja w kraju

31 Popularyzacja lektur szkolnych na portalach społecznościowych na przykładzie strony *Kamienie na szaniec* na portalu Facebook

Sylvia Polcyn, Anna Michniuk

38 Uczenie na błędach w nauczaniu programowania w systemie e-learningu

Artur Opaliński

45 Przystosowanie biblioteczne online w bibliotekach uniwersyteckich – próba oceny

Ewa Jadwiga Kurkowska

kształcenie ustawiczne

53 Potrzeba uczestnictwa uczelni wyższej w kreowaniu umiejętności samokształcenia

Małgorzata Striker, Katarzyna Wojtaszczyk

e-biznes

62 Kształtowanie relacji między elementami sieci innowacyjnych

Danuta Surówka-Marszałek

72 Pozarynkowa wartość dodana reklam komercyjnych

Aleksandra Jasielska, Renata Anna Maksymiuk

e-edukacja na świecie

81 Lessons from connectionism in differentiating knowledge types

Stephen Thaler

e-mentor
dwumiesięcznik

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Centrum Rozwoju
Edukacji Niestacjonarnej
al. Niepodległości 162/150
02-554 Warszawa
tel. 22 564 97 23
fax. 22 646 61 42
redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

prof. Kazimierz Kloc - przewodniczący
prof. Maria Aluchna
prof. Piotr Bołtuć
prof. Ilona Buchem
prof. Wojciech Dyduch
prof. Luciano Floridi
prof. Jan Goliński
dr Jan Kruszewski
dr Stanisław Macioł
dr Frank McCluskey
dr Krzysztof Piech
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
prof. Waldemar Rogowski
dr Piotr Wachowiak
dr Maria Zając
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor:

dr Dorota Kwiatkowska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redaktor treści informacyjnych:

dr Joanna Antonina Tabor

redakcja językowa:

Paulina Mróz

tłumaczenia: mgr Magdalena Kołacz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (9 pkt).
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”,

Istotnym wydarzeniem dla środowiska osób, którym bliskie są nowoczesne technologie stosowane w dydaktyce, było w ostatnim czasie Walne Zebranie Członków Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego połączone z kolejnym Seminarium SEA pt. *MOOC oraz Big Data, czyli niepowtarzalna szansa dla polskich uczelni na objęcie pozycji globalnego lidera w jakości kształcenia*. 24 czerwca br. środowisko wybrało na kolejną kadencję (2014–2018) władze Stowarzyszenia i dookreśliło wiodące kierunki dalszej działalności. Chcemy pozostać organizacją opiniotwórczą i działającą na rzecz rozwoju i upowszechniania nowoczesnych technologii w kształceniu, a także promującą standardy aktywności e-nauczycieli oraz pracy specjalistów ds. e-learningu. Stowarzyszenie nadal będzie wspierało swoich członków w doskonaleniu się i pełniło rolę platformy wymiany poglądów poprzez organizowane seminaria oraz nowe działania propagujące metodykę e-learningu i wykorzystywanie technologii w procesach dydaktycznych. Największym atutem Stowarzyszenia są jego Członkowie, którzy z jednej strony dysponują szeroką wiedzą i bogatym doświadczeniem w dziedzinie e-edukacji, z drugiej strony tworzą niezwykle liczną grupę – SEA zrzesza bowiem obecnie 136 członków. Z tego też względu bardzo istotnym obszarem prac Stowarzyszenia staną się działania networkingowe, rozwijające potencjał współpracy pomiędzy członkami, jak również z otoczeniem SEA. Stowarzyszenie pozostaje otwartą organizacją, do której zapraszamy wszystkich zainteresowanych nowoczesną edukacją.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Dear „e-mentor” Readers,

Recently an important event for those interested in applying new technologies in didactics has taken place – the general assembly of Association of Academic E-learning along with AAE Seminar entitled *MOOC and Big Data – a unique chance for Polish universities for gaining the position of the global leader in the teaching quality*. On the 24th June the community elected the Board for the next term of office (2014–2018) and defined the key directions of our activity.

We want to be the body of opinion, to act for the development and popularization of modern technologies in teaching as well as to promote the standards of e-teachers’ activity and of e-learning specialists’ work. The Association will continue to support its Members in self-improvement and to create the platform for the exchange of ideas through organizing seminars and new activities promoting e-learning methodology and the use of technology in didactic processes.

The greatest attribute of the Association are its Members, who not only have broad knowledge and wide experience in e-education but also constitute a numerous group – currently the AAE brings together 136 members. Thus, networking activities that develop the potential of the cooperation between the members and with the wider community will become an important part of the AAE work. The Association remains an open organization, which welcomes everyone interested in the modern education.

Chief editor
Marcin Dąbrowski

Aktualności

„Głos Nauczycielski”: WSiP rozdają swój elementarz

Największy polski wydawca edukacyjny chce rozdawać za darmo wydrukowany z myślą o pierwszoklasistach elementarz *Tropiciele*. Po przygotowaniu przez MEN darmowego *Naszego elementarza* większość nakładu podręcznika WSiP musiałaby trafić na przemiał. – Każda szkoła, która zgłosi się do WSiP, otrzyma *Tropiciele* za darmo – obiecuje prezes wydawnictwa, Jerzy Garlicki.

„Gazeta Wyborcza”: Cyfrowi seniorzy

Kręcą filmy, obrabiają zdjęcia, robią zakupy w sieci, a kiedy trzeba – są w stanie zbombardować urzędników mailami. Cyfrowi seniorzy nie zostają w tyle. To osoby starsze, które uczestniczą w zajęciach z latarnikami cyfrowymi. Liczby mówią same za siebie: po zajęciach ponad 90 proc. seniorów korzysta z sieci, ponad 50 proc. ma swoją pocztę, 43 proc. rozmawia przez Skype’a, a 64 proc. wie, jak skorzystać z map internetowych.

Antyweb: Graf Wiedzy już w Mapach Google

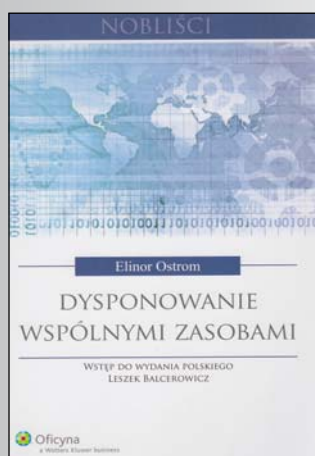
Niemalże równo rok temu firma Google wprowadziła Graf Wiedzy do polskojęzycznej wersji wyszukiwarki. Ma on błyskawicznie dostarczać najbardziej potrzebnych informacji i jest zapowiedzią zmian w paradygmacie wyszukiwania informacji, które ma nie tyle oferować linki do stron, ile gotowe odpowiedzi na pytania. Teraz Graf Wiedzy trafił do Map Google i już można zobaczyć jak działa w praktyce.

Yahoo: What online students need to know about automated grading

In many college programs, students have to wait days or weeks for their instructors to critique their written work. But it doesn’t have to be that way, experts say. Swap that human instructor with a computer, and students will have a grade within seconds.

Więcej doniesień z najważniejszych wydarzeń w e-learningu i ICT dostępnych jest w serwisie: wioska.net – *codziennie nowe informacje nt. e-edukacji*.

wioska.net



POLECAMY

Elinor Ostrom

Dysponowanie wspólnymi zasobami

Wolters Kluwer, Warszawa 2013

W serii *Nobliści* ukazała się publikacja *Dysponowanie wspólnymi zasobami* autorstwa Elinor Ostrom – jedynej jak dotąd kobiety, która otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie ekonomii (w roku 2009). Książka poświęcona jest kwestii wykorzystywania wspólnych zasobów w taki sposób, by uniknąć ich nadmiernej eksploatacji, a z drugiej strony – dużych kosztów administrowania nimi. Autorka prezentuje trzy najczęściej stosowane modele oraz dodatkowe rozwiązania tego problemu. Wstęp do wydania polskiego napisał prof. Leszek Balcerowicz.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.profinfo.pl>.

POLECAMY KONFERENCJE

METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

- *Edukacja matematyczna dzieci – „Komunikacja na lekcjach matematyki”*, 7–10 lipca 2014 r., Wydział Matematyki i Informatyki UAM, Poznań, <http://www.cme.rzeszow.pl>
- *Media – Codziennosc – Edukacja*, 30 września 2014 r., Bydgoszcz, http://www.ukw.edu.pl/strona/konferencje/konferencje/19354/konferencja_media_codziennosc_edukacja_ukw

E-EDUKACJA

- *8th International Conference on e-Learning 2014*, 15–18 lipca 2014 r., Lizbona, Portugalia, <http://www.elearning-conf.org>
- *The Open and Flexible Higher Education Conference 2014 „New Technologies and the future of Teaching and Learning”*, 23–24 października 2014 r., Kraków, <http://conference.eadtu.eu>
- XI konferencja *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, 13 listopada 2014 r., Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, <http://e-edukacja.net>

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *Strategie zarządzania organizacjami w społeczeństwie informacyjnym*, 16–18 września 2014 r., Zakopane, <http://kpz.uek.krakow.pl/portal/pl/content/strategie-zarzadzania-organizacjami-w-spolesczenstwie-informacyjnym>
- *Wiedza i Technologie Informacyjne w Kreowaniu Przedsiębiorczości*, 9–10 października 2014 r., Olsztyn, konferencja.czest.pl

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

- *Dysleksja wśród dorosłych. Wyzwania dla pracodawcy i nauczyciela*, 15 września 2014 r., Kraków, <http://e-mentor.pl/1342>
- XII Konferencja Naukowa pn. „*Ekonomia – Pieniądz – Etyka – Polityka – Kształcenie dorosłych/ Odpowiedzialność Europy*”, 1–4 października 2014 r., Uniwersytet w Debrecen, Węgry, <http://e-mentor.pl/a5ca>

E-BIZNES

- *The International Conference on Electronic Commerce and Web Technologies series (EC-Web)*, 1–5 września 2014, Monachium, Niemcy, www.ebusiness-unibw.org/events/ecweb2014
- *Ecommerce Trends 2014/jesień*, 23–24 września 2014 r., Warszawa, <http://2014jesien.ecommercetrends.pl>



Anna
Pluta

Ocena kompetencji organizacji pracy u osób wchodzących na rynek pracy



Grażyna Paulina
Wójcik

Wyniki badania na temat kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców u absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy¹ opublikowane w 2012 roku skłoniły autorki do dokładniejszego przyjrzenia się zagadnieniu kompetencji studentów kończących naukę. Podstawą rozważań uczyniono stwierdzoną w raporcie lukę kompetencyjną u kandydatów na pracowników. Lukę tę określa różnica między oceną stopnia, w jakim absolwenci posiadają daną kompetencję, a jej istotnością dla pracodawców. Okazuje się, że pracodawcom najbardziej brakuje u pracowników umiejętności określania i uzasadniania priorytetów oraz umiejętności organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem. Pojawiają się zatem pytania: jakich konkretnie kompetencji brakuje osobom wchodzącym na rynek pracy i jak wielka jest skala braków w działaniach związanych z organizacją pracy własnej? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania stanowi cel niniejszego artykułu.

Organizowanie pracy jako jedna z kluczowych składowych kompetencji współczesnego pracownika

Na sprawne funkcjonowanie firmy składa się wiele czynników, wśród których pierwszoplanową rolę odgrywają kompetencje pracowników. Konsekwencją tego jest opracowywanie przez działy personalne profili kompetencyjnych pracowników określających kompetencje wymagane do skutecznego działania w określonej roli², wykonywania zadań lub spełniania

pewnych funkcji w firmie³. Pozwalają one celowo przeszukiwać rynek pracy i znajdować odpowiednich kandydatów na pracowników oraz rozwijać już zatrudnioną kadre.

Choć definiowanie kompetencji pracowników staje się regułą, każda firma konstruuje własny, oryginalny zbiór pożądanych kompetencji personelu. Jest on dopasowany do potrzeb, które wynikają z przyjętych w danej firmie założeń strategicznych, i określa predyspozycje pracowników warunkujące dobre wykonanie powierzonych im pracy. Jednak złożone i wielopłaszczyznowe rozumienie kompetencji spotykane w literaturze przedmiotu⁴ wpływa na zróżnicowanie podejścia do konstruowania profili kompetencji pracowników.

Na potrzeby artykułu przyjęto interpretację kompetencji opracowaną w ramach projektu badawczego *National Management Standards*, zgodnie z którą jest to *zdolność do wykonywania działań w ramach zawodu czy funkcji zgodnie z oczekiwanymi standardami. Kompetencja dotyczy zdolności do transferowania umiejętności i wiedzy w nowych sytuacjach w ramach wykonywanego zawodu*⁵. Oznacza to, że kompetencje należy wiązać z działaniami o możliwych do określenia rezultatach. Dodatkowo należy podkreślić, że wśród składników kompetencji oprócz wiedzy i umiejętności wymienia się również zachowania, postawy, cechy osobowościowe czy motywację do ich ujawnienia i wykorzystywania. Model tak rozumianych kompetencji przedstawia rysunek 1.

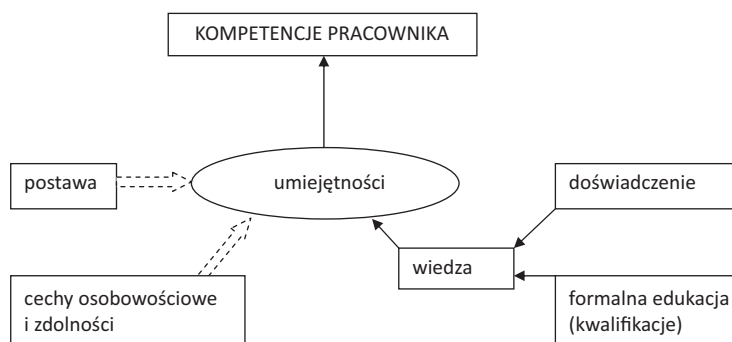
¹ Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa, maj 2012, s. 13.

² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 247.

³ J. Sutherland, D. Canwell, *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*, PWN, Warszawa 2007, s. 74.

⁴ Przegląd literatury przedmiotu wskazuje na dwa główne podejścia do definiowania kompetencji: 1) podejście skupione na pracowniku – kompetencje to właściwości, cechy jednostki warunkujące jej efektywne działanie w pracy; 2) podejście skupione na pracy – kompetencje to działania, w których pracownik musi się wykazać – por. M. Armstrong, dz. cyt., s. 243; M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, Difin, Warszawa 2006; Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

⁵ A. Rakowska, *Kompetencje współczesnego menedżera*, [w:] E. Masłyk-Musiak (red.), *Zarządzanie kompetencjami organizacji*, WSM, Warszawa 2005, s. 90.

Rysunek 1. Zależności między kompetencjami a umiejętnościami

Źródło: A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa 2000, s. 18.

W zbiorze kompetencji, jakie powinien posiadać pracownik, istotne zatem są składniki, które ilustrują zachowanie człowieka w procesie pracy i pozwalają na wykorzystanie posiadanych przez niego zdolności. Zdaniem B. Mikuły zaliczyć do nich można⁶:

- zdolność do szukania i przetwarzania informacji,
- zdolność do pracy zespołowej i umiejętność współdziałania z innymi ludźmi,
- zdolność do funkcjonowania w coraz bardziej złożonych organizacjach, umiejętność formułowania problemów i szukania rozwiązań, klasyfikowania problemów według ich znaczenia, reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach,
- zdolność do organizowania swojej pracy, umiejętność działania we własnym zakresie, stawiania celów i priorytetów, tworzenia planu działania,
- zdolność organizowania pracy innych, zarządzania środkami, wytyczania kierunków, negocjowania celów, decydowania, szukania kompromisowych rozwiązań, analizowania i kontrolowania uzyskanych wyników.

Biorąc pod uwagę fakt, że współczesna gospodarka charakteryzuje się dużą dynamiką, kluczowe wydają się zdolności związane z organizowaniem pracy własnej oraz innych. Ich posiadanie stanowi podstawę bycia efektywnym pracownikiem, pozwalającym firmie przetrwać na rynku, zdobywać przewagę konkurencyjną, rozwijać się.

Umiejętne organizowanie pracy pozwala na uzyskanie kontroli nad zadaniami realizowanymi w danym czasie oraz nad własnymi reakcjami na sytuacje pojawiające się w pracy, a także umożliwia efektywne wykorzystywanie czasu. Dzięki temu pracownik terminowo realizuje swoje obowiązki, nie traci czasu na czynności niepotrzebne bądź nieistotne z punktu widzenia celów firmy, jak również potrafi osiągać

równowagę pomiędzy życiem zawodowym i osobistym. Musi jednak realizować obowiązki zgodnie z sentencją: planuj i wykonuj zgodnie z priorytetami⁷. Jedynie wyrobiony nawyk wartościowania zadań i odpowiedniego ich rozplanowania w czasie pozwala pracownikowi terminowo wywiązywać się z obowiązków, a to sprzyja osiąganiu skuteczności działania, która przyczynia się do sprawności funkcjonowania firmy. Nawyk ten dotyczy organizowania pracy (zwany jest również zarządzaniem czasem albo zarządzaniem sobą w czasie)⁸.

Świadomość wagi tej kompetencji jest zauważalna w sferze biznesu. W świecie nastawionym na efektywność oraz szybkie zaspokajanie potrzeb klientów jest ona wręcz niezbędna. Okazuje się również, że stanowi jeden z istotnych obszarów problemowych powodujących trudności w funkcjonowaniu firm – w zarządzaniu i współpracy zespołowej. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez zespół HR Compass w 2011 roku⁹. Zdaniem przedsiębiorców problemy pojawiają się w takich obszarach, jak: motywowanie pracowników (85 proc. wskazań), zarządzanie czasem (65 proc. wskazań), udzielanie informacji zwrotnej (60 proc. wskazań) i definiowanie celów (50 proc. wskazań). Wydaje się, że jedną z istotnych przyczyn takiej sytuacji mogą być deficyty umiejętności i wiedzy pracowników w zakresie organizowania pracy w czasie. Nieprawidłowe określanie celów utrudnia poprawne wyznaczenie priorytetów i planowanie pracy. Prowadzi to wykonywania zadań nieistotnych i niepotrzebnych, a to z kolei sprzyja marnowaniu czasu przez pracowników i nieterminowemu wykonywaniu zadań ważnych.

Nieprawidłowe rozkładanie pracy w czasie może mieć również niekorzystny wpływ na motywację pracowników do działania. Konieczność terminowego rozliczenia się z zadań wymusza wydłużanie czasu pracy w firmie lub jej kończenie w domu. Czynności

⁶ B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wyd. AE w Krakowie, Kraków 2006, s. 210.

⁷ S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Bertelsmann Media, Warszawa 2001, s. 162.

⁸ Tamże, s. 162–164.

⁹ *Z czego chce się szkolić małopolska kadra menedżerska? Raport z badań*, HR Compass 2011, http://szkolenia.hrcompass.pl/z_czego_chce_sie_szkolic_malopolska_kadra_menedzerska_raport_z_badan,news,38.html, [29.08.2013].

zawodowe zaczynają dominować w życiu pracowników i ograniczają czas spotkań z rodziną i przyjaciółmi, odpoczynku czy realizacji pasji. Prowadzi to do spadku komfortu życia, a to przekłada się na niską wydajność, zmniejszenie zaangażowania w pracę, przemęczenie pracą oraz podwyższenie poziomu stresu. Wnioski te znajdują potwierdzenie w wynikach badań OECD¹⁰, które od wielu lat wskazują, że polscy zatrudnieni należą do grona najbardziej zapracowanych, a jednocześnie niezbyt wydajnych. Dla przykładu w 2012 roku statystyczny Polak pracował 1929 godzin, osiągając wydajność na poziomie 28,1 (PKB *per capita* podzielony przez roczny czas pracy, w dolarach). Nie jest to wynik imponujący w porównaniu z przodującą w rankingu Norwegią, w której wydajność pracownika jest szacowana na poziomie 86,6 (PKB *per capita* podzielony przez roczny czas pracy, w dolarach). W dodatku Norwegowie poświęcają pracy 1420 godzin rocznie, czyli aż 509 godzin mniej niż Polacy.

Nie budzi zatem zdziwienia fakt, że Polacy są zaliczani do najbardziej zestresowanych narodów na świecie¹¹, a jak wskazują wyniki badania TNS OBOP z 2011 roku, wysoki poziom stresu dotyczy aż 85 proc. Polaków¹². Praca w ciągłym napięciu i jednocześnie przeciążeniu obowiązkami może prowadzić do pracobolizmu (uzależnienia od pracy) i wypalenia zawodowego (przejawiającego się m.in. permanentnym zmęczeniem psychicznym i fizycznym)¹³. Okazuje się, że problemy te nasilają się, choć z uwagi na brak ogólnopolskich badań w tym zakresie trudno ustalić skalę wspomnianych zjawisk. Wydaje się jednak, że syndrom wypalenia zawodowego może dotyczyć niemal co drugiego pracownika¹⁴.

Dodatkowym potwierdzeniem wagi kompetencji organizacji pracy i świadomości problemów z nią związanych są badania przeprowadzone przez SGH, Amerykańską Izbę Handlową w Polsce oraz Ernst & Young w 2012 roku¹⁵. Wśród dziesięciu najbardziej cenionych przez pracodawców kompetencji znajduje się umiejętność określania i uzasadniania priorytetów oraz organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem. Jednocześnie udzielone przez ankietowanych odpowiedzi wskazują, że umiejętności te są tymi składowymi kompetencji, w zakresie których osoby wchodzące na rynek pracy mają największe braki.

Biorąc pod uwagę zaprezentowane rozważania, istotne wydaje się znalezienie odpowiedzi na dwa pytania:

- Jakie braki w zakresie kompetencji organizowania pracy mają osoby wchodzące na rynek pracy?
- Jak wielka jest skala tego problemu?

Pytania te skłoniły autorki do przeprowadzenia badań własnych wśród studentów wydziału Inżynierii Produkcji Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Charakterystyka próby badawczej i zastosowanej metody

Badania mające na celu znalezienie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania przeprowadzono pod koniec 2012 roku metodą ilościową, za pomocą techniki audytoryjnej. W tym celu zgromadzono w jednym czasie i w tym samym miejscu studentów, którym wyjaśniono cel badań i rozdano ankiety. Respondenci samodzielnie wypełniali kwestionariusze, które w części merytorycznej składały się z pytań zamkniętych. Po zakończeniu badania studenci mieli możliwość dyskusji na temat problemu badawczego.

Do analizy wykorzystano 127 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Pełną charakterystykę respondentów uzyskaną na podstawie odpowiedzi udzielonych w części metryczkowej ankiety przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka ankietowanych studentów

Kryterium syntetyczne	Kryterium elementarne	Wynik w procentach
Wiek	20 lat i mniej	31
	21–25 lat	64
	26–30	5
Płeć	kobiety	44
	mężczyźni	56
Wykształcenie	średnie	75
	licencjat	23
	magisterium	2
Doświadczenie zawodowe	brak	44
	praca na stanowisku:	
	– wykonawczym	54
– kierowniczym	2	

Źródło: opracowanie własne.

¹⁰ Statystyki OECD, <http://stats.oecd.org/>, [01.02.2014].

¹¹ A. Strojek, *Stres – nowy współpracownik*, http://rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.26/wpis.307, [20.08.2013].

¹² *Stres Polaka codzienny*, „Newsweek.pl”, 2011, <http://m.newsweek.pl/nauka,stres-polaka-codzienny,82079,1,1.html>, [14.09.2011].

¹³ A. Pluta, *Myslenie strategiczne o pracowniku – możliwość czy potrzeba współczesnej organizacji?*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, Vol. 21, No. 1 (120), s. 130–132.

¹⁴ J. Kwinta-Odrzywonek, *Wypalenie zawodowe*, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.270/email.132781/wpis.751>, [01.02.2014].

¹⁵ A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946>, [20.08.2013].

Ocena znajomości technik zarządzania czasem i ich wykorzystania

Aby prawidłowo organizować pracę i zarządzać czasem, konieczna jest znajomość technik pomocnych w realizacji tego zadania. Analiza uzyskanych w badaniu wyników wskazuje, że 2 proc. ankietowanych nie zna żadnej techniki pozwalającej na racjonalne rozłożenie zajęć w czasie. Pozostali respondenci zadeklarowali, że dysponują określoną wiedzą na ten temat, jednak nie zawsze opierają na niej swoje działania (wykres 1).

Wśród wskazanych w ankiecie technik zarządzania czasem ankietowani najlepiej znają planowanie (92 proc. wskazań) i ustalanie celów (84 proc. wskazań). Te dwie techniki są też najczęściej wykorzystywane przez studentów w praktyce, choć nie wszyscy znający daną technikę posługują się nią w celu racjonalizacji organizacji swojej pracy w czasie. Okazuje się również, że osoby planujące i ustalające swoje cele deklarują posiadanie różnego poziomu wiedzy na ten temat.

Dyskusja, która wywiązała się między ankietowanymi po przeprowadzeniu badania, ujawniła, że często ich znajomość danej techniki jest powierzchowna i opiera się na zasłyszanych informacjach, a nie na rzetelnej wiedzy i umiejętności jej wdrożenia w konkretnych sytuacjach. Tym samym stosowanie planowania i ustalania celów czy też innych technik jest w dużej mierze intuicyjne, a przez to niekoniecznie prowadzi do rzeczywistej poprawy gospodarowania budżetem czasu i rozkładu zadań w czasie.

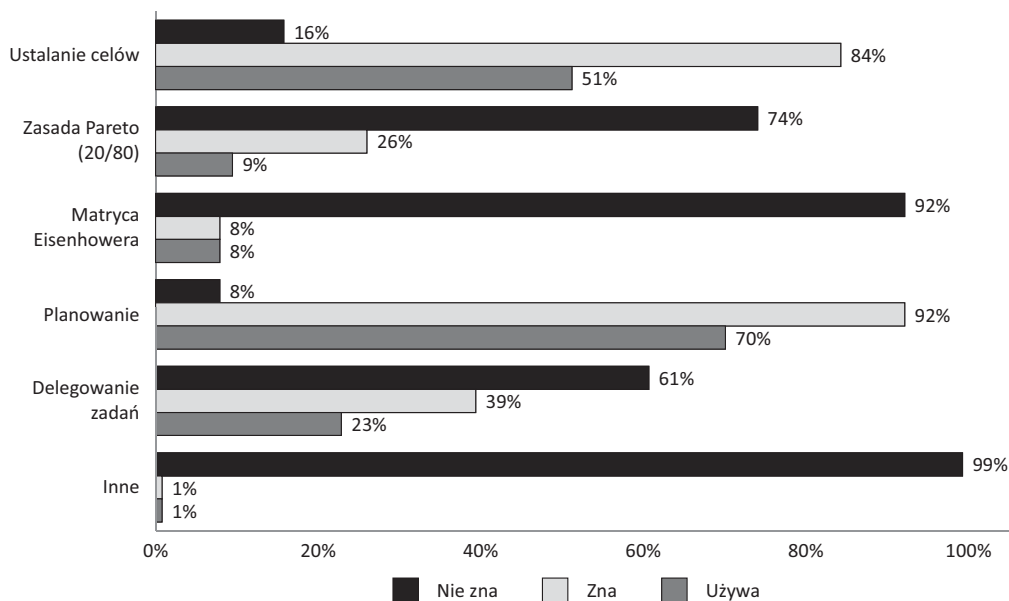
Ten pesymistyczny obraz oceny umiejętności organizacji pracy pogłębia fakt, że respondenci są raczej mało samokrytyczni, jeśli chodzi o ocenę efektywności wykorzystywanych przez siebie technik zarządzania czasem. W sumie tylko 4 proc. ankietowanych ocenia swoją efektywność w tym zakresie nisko. Ponad połowa respondentów (53 proc. wskazań) uważa, że ich efektywność w posługiwaniu się technikami zarządzania czasem jest przeciętna, zaś aż 43 proc. ankietowanych sądzi, że używa ich prawidłowo.

Zdecydowana większość uczestników badania (62 proc.) wskazuje, iż nie dysponuje satysfakcjonującym ich poziomem umiejętności organizowania pracy i zarządzania czasem. Oznacza to, że przynajmniej część respondentów jest świadoma swych braków w tym zakresie. Natomiast jedna piąta ankietowanych uważa, że doskonalenie i rozwój w tym zakresie nie są im potrzebne. Prawie tyle samo respondentów przyznaje, że nie ma na ten temat zdania.

Ocena działań stosowanych na etapie przygotowania do wykonania pracy

Aby podejmowane działania prowadziły do pozytywnego wyniku, należy je wcześniej przygotować. Skuteczna realizacja zadań narzuca zatem konieczność opracowania strategii działania przed przystąpieniem do jego wykonania¹⁶. Okazuje się, że nie wszyscy ankietowani zdają sobie z tego sprawę, co można zauważyć, analizując wykres 2.

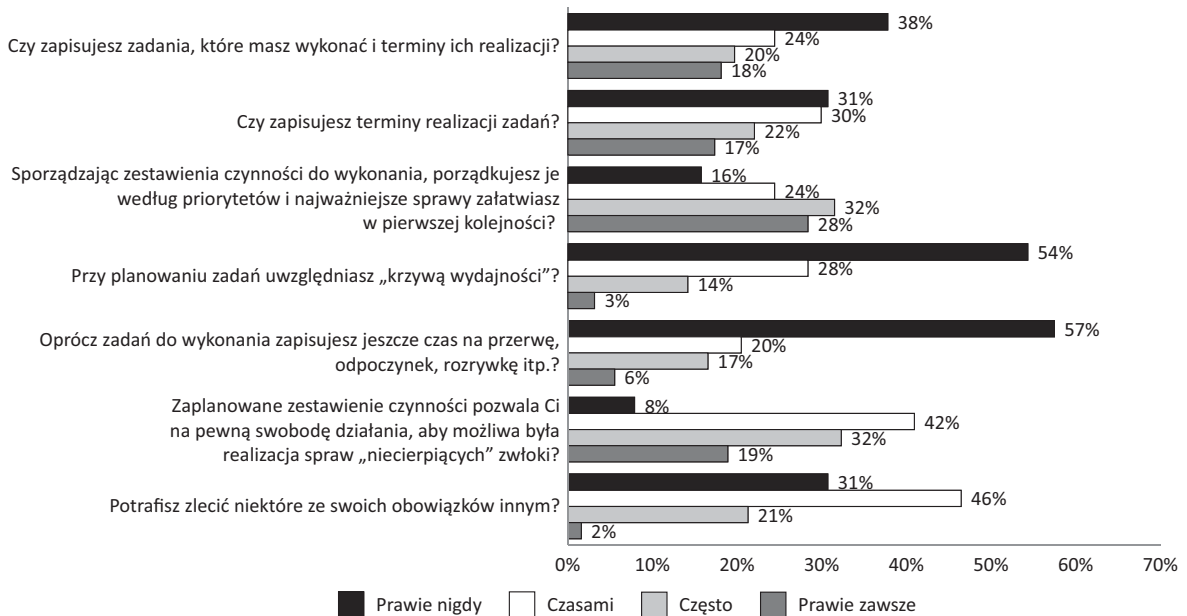
Wykres 1. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy znasz techniki pozwalające właściwie zarządzać czasem i wykorzystujesz je w praktyce?”



Źródło: opracowanie własne.

¹⁶ Jedną z wytycznych sprawnego działania dotyczy preparacji działań, czyli konieczności odpowiedniego przygotowania korelacji działania i jego planowania – A. Bednarski, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, TNOiK, Toruń 1998, s. 104. Na niezbedność przygotowania działania przed jego wykonaniem wskazuje cykl działania zorganizowanego – J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981, s. 202 i następane.

Wykres 2. Ocena wykorzystania przez ankietowanych wybranych sposobów preparacji działań



Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się, że niezajomość technik zarządzania może utrudniać realizację działań przygotowujących do pracy. Podstawowym błędem wydaje się zaniechanie robienia notatek podczas przygotowywania się do wykonania pracy. Ponad jedna trzecia respondentów przyznaje, że prawie nigdy nie zapisuje zadań do wykonania (38 proc. wskazań) i terminów ich realizacji (31 proc. wskazań). Takie postępowanie może prowadzić do licznych błędów w działaniach, ponieważ:

- uniemożliwia przemyślenie sposobu realizacji działania,
- utrudnia określenie zadań priorytetowych,
- nie pozwala ustalić właściwej kolejności wykonania zadań,
- utrudnia racjonalny rozkład pracy w czasie,
- sprzyja pomijaniu spraw ważnych, odkładaniu ich realizacji w czasie czy wręcz zapomnianiu o nich,
- przyczynia się do nieterminowego wykonania zadań.

Jedynie niespełna jedna piąta respondentów przyznaje, że zapisuje swoje zadania i terminy ich realizacji.

Do kolejnych błędów, które ankietowani popełniają w trakcie przygotowania działania, zaliczyć można:

- pozostawianie sobie ograniczonej możliwości wprowadzania korekt do harmonogramu zadań, co powoduje destabilizację pracy,
- skupianie się na zadaniach pilnych, a nie na prawdę ważnych (wynika to m.in. z niezajomości technik zarządzania czasem),
- dość rzadkie korzystanie z możliwości delegowania zadań, co skutkuje koniecznością samodzielnego wykonywania prac,

- koncentrowanie się na zadaniach i zapomnianie o konieczności regenerowania sił – tylko nieliczni studenci zapisują czas na odpoczynek i zwracają uwagę na tzw. krzywą wydajności.

Ocena działań związanych z etapem realizacji zadań

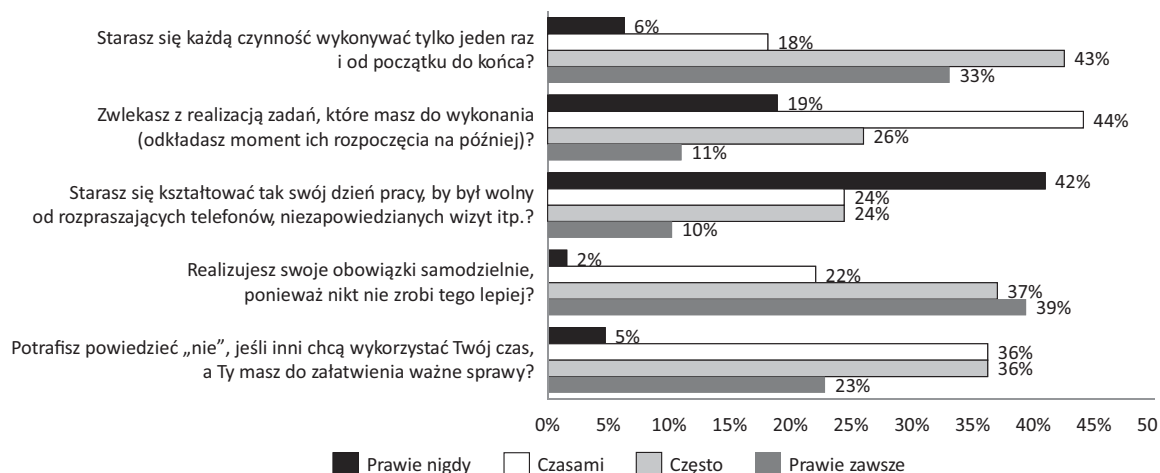
Zidentyfikowane nieprawidłowości w przygotowaniu do wykonania zadań skutkują dalszymi trudnościami na etapie ich realizacji (wykres 3). Okazuje się, że ankietowani:

- biorą na siebie wiele obowiązków, co wynika z tego, że uważają się za najlepszych wykonawców danej pracy, a dodatkowo nie potrafią odmawiać innym przyjęcia dodatkowych prac;
- mają chaotyczny harmonogram działania, co jest rezultatem niezapisywania zadań i częstego rozpraszania się w trakcie pracy sprawami bieżącymi.

Co ciekawe, większość respondentów uważa, że nie ma problemów z realizacją zadań w wyznaczonym czasie, chociaż przyznaje, że składa swoje prace najczęściej w ostatniej chwili. Obserwacje autorki wskazują, że wielu studentów składa zadane prace dopiero w ostatnim dniu przed upływem wyznaczonego terminu lub wysyła je za pośrednictwem poczty elektronicznej z informacją, że wersję papierową doniesie później.

Za pozytywny autorki uznają fakt, iż dość duży odsetek respondentów deklaruje, że realizując zadania, skupiają się na jednym, dążąc do jego ukończenia. Można zatem przypuszczać, że dzięki takiemu postępowaniu unikają oni błędów wynikających z przekonania o możliwości wykonywania wielu prac jednocześnie (mit wielozadaniowości).

Wykres 3. Ocena działań ankietowanych na etapie wykonywania pracy



Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Przedstawione w opracowaniu wyniki badań potwierdzają opinię pracodawców na temat niskich umiejętności organizowania pracy i zarządzania czasem u osób wchodzących na rynek pracy. Wydaje się również, że nie jest to problem marginalny, a raczej dotyczy licznego grona przyszłych pracowników. Na skalę zjawiska wskazują badania przeprowadzone wśród studentów z Warszawy, jak również wyniki badań wśród studentów Uniwersytetu Szczecińskiego¹⁷.

Dodatkowo stwierdzono, że wskazany niedobór umiejętności u studentów jest efektem ich niewielkiej wiedzy i braku nawyku organizowania pracy w czasie. Konieczne wydaje się zatem zwrócenie uwagi instytucji edukacyjnych na działania związane z rozwojem przyszłych kadr w zakresie organizowania pracy i zarządzania czasem. Inicjatywy te będą jednak wymagały uzupełnienia. Nie wystarczy bowiem zadbać o wykształcenie określonych pozytywnych nawyków u młodych ludzi. Trzeba również zapewnić im warunki umożliwiające ich wykorzystanie, a to już zależy od ich przyszłych pracodawców i sposobów funkcjonowania firm.

Bibliografia

M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
 A. Bednarski, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, TNOiK, Toruń 1998.

A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/946>.

S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Bertelsmann Media, Warszawa 2001.

M. Juchnowicz, Ł. Sienkiewicz, *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, Difin, Warszawa 2006.

Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa, maj 2012.

J. Kwinta-Odrzywonek, *Wypalenie zawodowe*, <http://www.rynekpracy.pl/arttykul.php/n.270/email.132781/wpis.751>.

B. Mięka, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2006.

A. Pluta, *Myslenie strategiczne o pracowniku – możliwość czy potrzeba współczesnej organizacji?*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, Vol. 21, No. 1 (120), s. 124–136.

A. Pluta, *Zarządzanie czasem – atut czy słabość przyszłych menedżerów?*, [w:] E. Skrzypek (red.), *Etyka a jakość i efektywność organizacji*, Wyd. UMCS w Lublinie, Lublin 2010, s. 95–114.

A. Pluta, *Zarządzanie czasem jako istotna umiejętność współczesnego pracownika*, „Handel Wewnętrzny” 2013, lipiec–sierpień, tom 1, s. 14–24.

A. Rakowska, *Kompetencje współczesnego menedżera*, [w:] E. Masłyk-Musiał (red.), *Zarządzanie kompetencjami organizacji*, WSM, Warszawa 2005.

A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, PWN, Warszawa 2000.

A. Strojek, *Stres – nowy współpracownik*, http://rynekpracy.pl/arttykul.php/typ.1/kategoria_glowna.26/wpis.307.

¹⁷ Badania wśród studentów Uniwersytetu Szczecińskiego mające na celu oszacowanie umiejętności organizacji pracy i zarządzania czasem przez przyszłych menedżerów przeprowadzono w roku 2010 i 2012. Uzyskane wyniki jednoznacznie dowodzą, że studenci mają liczne braki w tym zakresie i konieczne jest podejmowanie działań prowadzących do ich eliminacji lub choćby ograniczenia. Szerzej: A. Pluta, *Zarządzanie czasem – atut czy słabość przyszłych menedżerów?*, [w:] E. Skrzypek (red.), *Etyka a jakość i efektywność organizacji*, Wyd. UMCS w Lublinie, Lublin 2010, s. 95–114 oraz A. Pluta, *Zarządzanie czasem jako istotna umiejętność współczesnego pracownika*, „Handel Wewnętrzny” 2013, lipiec–sierpień, tom 1, s. 14–23.

Ocena kompetencji organizacji pracy...

J. Sutherland, D. Canwell, *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*, PWN, Warszawa 2007.

Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

Z czego chce się szkolić małopolska kadra menedżerska? Raport z badań, HR Compass 2011, http://szkolenia.hrcompass.pl/z_czego_chce_sie_szkolic_malopolska_kadra_menedzerska_raport_z_badan.news.38.html.

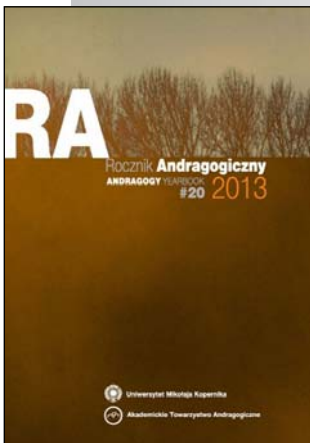
J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.

Evaluation of the work organization skills among in the current applicants to work

Contemporary employers put numerous competency requirements for the staff candidates. Only those having desirable competencies stand a chance for employment. It turns out that candidates for employees who are graduates of universities have competency gaps, particularly in the field of work organization and time management. The purpose of this article is to determine what exactly the people entering the labor market are not capable of, and how great the scale of the deficiencies in the activities associated with the organization of their own work is. Having this in mind, questionnaire surveys were conducted among the students of the Warsaw University of Life Sciences – SGGW. On the basis of the surveys results it was concluded that people entering the labor market have a number of deficiencies in the competence of the work organization resulting mainly from the lack of knowledge and the habit of organizing work in time. It was also established that this problem is not marginal, and it concerns a large number of future employees. Therefore, it seems necessary to undertake educational activities that lead to improvement of the observed situation.

Anna Pluta jest zatrudniona w Katedrze Organizacji i Zarządzania na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego na stanowisku adiunkta. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów związanych z pracą kierowniczą, zarządzaniem czasem i zarządzaniem twórczym.

Grażyna Paulina Wójcik jest zatrudniona w Katedrze Organizacji i Inżynierii Produkcji na Wydziale Inżynierii Produkcji w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie na stanowisku adiunkta. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół praktycznych metod oceny funkcjonowania przedsiębiorstwa w ujęciu: strategicznym, organizacyjnym, ekonomicznym oraz finansowym.



POLECAMY

Hanna Solarczyk-Szwec (red.)

„Rocznik Andragogiczny. Andragogy Yearbook” 2013, nr 20

Wydaniu najnowszego „Rocznika Andragogicznego” towarzyszą dwa jubileusze – jest to 20. numer tej publikacji, a wydawca – Akademickie Towarzystwo Andragogiczne obchodzi 20-lecie istnienia. W roczniku znajdziemy materiały z II Zjazdu Andragogicznego pt. *Przemiany teorii i praktyki w edukacji dorosłych*, który odbył się w Toruniu w dniach 15–16 maja 2013 roku. Dodatkowo w publikacji zamieszczono artykuły z następujących obszarów tematycznych: *Edukacja dorosłych – kompetencje – rynek pracy*, *Wyzwania starzejącego się społeczeństwa*, *Z historii i praktyki edukacji dorosłych*, *Edukacja dorosłych za granicą* oraz raporty z projektów badawczych i relacje z wydarzeń naukowych.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie:

http://www.wydawnictwoumk.pl/prod_74560_

http://www.wydawnictwoumk.pl/prod_74560_

Meminder

Aplikacja Meminder to platforma e-learningowa i narzędzie do zarządzania efektywnością pracy. Jest przeznaczona dla przedsiębiorców, którzy chcą doskonalić kompetencje swoich mobilnych pracowników. Pozwala na dostęp do informacji o firmie, jej produktach i usługach, umożliwia stworzenie partycypacyjnej bazy wiedzy, a także uczestnictwo w kursach przy wykorzystaniu metody SuperMemo. Aplikacja powstała w ramach programu „Dotacje na innowacje – Inwestujemy w waszą przyszłość” dofinansowanego z funduszy unijnych.

Więcej informacji można znaleźć na stronie:

<http://www.meminder.pl>.



Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność

Aleksandra
Rudawska



Malwina
Szarek

Współcześnie praca zespołowa stanowi użyteczną metodę, za pomocą której realizowane są cele w różnych obszarach ludzkiego działania, np. w biznesie, nauce, sporcie, polityce. Z analizy potrzeb obecnego rynku pracy wynika, że umiejętność pracy w zespole jest kompetencją pożądaną przez pracodawców, a nawet wymaganą na wielu stanowiskach. Efektywność pracownika jako członka zespołu zależy od jego postawy względem pracy zespołowej oraz stopnia opanowania istotnych umiejętności.

Celem artykułu jest identyfikacja postaw studentów względem pracy zespołowej oraz identyfikacja obszarów, w których należy doskonalić ich umiejętności zespołowe. Zostały w nim zaprezentowane wyniki badania dotyczące postaw studentów wobec pracy zespołowej oraz oceny efektywności ich działań jako członków zespołu.

Potrzeba wykształcenia umiejętności pracy zespołowej u przyszłych pracowników

Obecnie wiele przedsiębiorstw zawdzięcza swój sukces efektywnie pracującym zespołom¹. W odniesieniu do rynku pracy umiejętność pracy w zespole postrzegana jest jako kluczowa kompetencja, którą powinien posiadać potencjalny pracownik. Wyniki badania A. Budnikowskiego i in. z 2012 r. dotyczące poświadczonych przez pracodawców kompetencji pracowników wskazują, że uznają oni umiejętność pracy w zespole za bardzo ważną. Jednocześnie ocenili realną umiejętność pracy zespołowej absolwentów średnio na 3,69 („dostateczny plus”) w pięciostopnio-

wej skali². W bezpośrednich wywiadach pracodawcy, zapytani o charakterystykę idealnego absolwenta szkoły wyższej, wśród innych jego kompetencji wymienili umiejętność pracy zespołowej na piątej pozycji, podobnie jak znajomość języków obcych³.

Biorąc pod uwagę obecne realia rynku pracy, na którym czynnikiem dominującym są korzyści pracodawcy, oraz przywołane wyniki badania, istotne wydaje się podjęcie problematyki doskonalenia umiejętności pracy w zespole – szczególnie kształtowania postaw oraz doskonalenia efektywności zespołowej – wśród studentów szkół wyższych, będących przyszłymi pracownikami różnego rodzaju organizacji. Konieczne jest także podjęcie konkretnych działań służących rozwijaniu omawianych kompetencji u młodych osób.

Postawy wobec pracy zespołowej

Zachowania pracownika w organizacji oraz stopień wykorzystania przez niego wiedzy i umiejętności zależą od jego postaw⁴. Postawę wobec pracy zespołowej można zdefiniować jako generalną ocenę (pozytywną lub negatywną)⁵ dotyczącą tego rodzaju pracy, wpływającą na tendencję danej osoby do reagowania w określony sposób⁶ (pozytywnie lub negatywnie) na taką pracę. Postawa składa się z trzech komponentów:

- poznawczego (przekonań, opinii, wiedzy osoby dotyczącej obiektu postawy),
- emocjonalnego (emocji i uczuć, jakie osoby wiążą z danym obiektem postawy),

¹ B. Fischer, A. Boynton, *Wirtuozerskie zespoły*, „Harvard Business Review Polska” 2006, nr 4, s. 90.

² A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946>.

³ *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012.

⁴ M. Juchnowicz, *Postawy pracowników wobec pracy jako składnik potencjału kompetencyjnego*, [w:] tejże (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, PWE, Warszawa 2014, s. 100.

⁵ S.P. Robbins definiuje postawę jako ocenę – pozytywną lub negatywną – przedmiotów, ludzi lub zdarzeń, natomiast M. Rokeach jako względnie trwałą organizację przekonań dotyczących pewnego przedmiotu lub sytuacji, predysponującą nas do reagowania na nie w określony sposób. S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 2004, s. 50; M. Rokeach, *Attitude change and behavioral change*, „Public Opinion Quarterly” 1966, Vol. 30, No. 4, s. 530.

⁶ L.J. Mullins, *Management and Organizational Behaviour*, Third edition, Pitman Publishing, London 1994, s. 112.

Postawy studentów względem pracy zespołowej...

- oraz behawioralnego (zamiaru postępowania w dany sposób wobec obiektu postawy)⁷, przy czym komponent behawioralny wynika z dwóch pierwszych.

Zgodnie z funkcjonalnym podejściem do kształtowania postaw zaproponowanym przez D. Katza⁸ postawa danej osoby względem pracy zespołowej pełni funkcję instrumentalną (nazywaną również utylitarną lub adaptacyjną), czyli ukierunkowuje działania danej osoby w celu maksymalizowania nagród i minimalizowania sankcji. Instrumentalna postawa dotycząca danego obiektu wynika z wcześniejszych pozytywnych lub negatywnych doświadczeń danej osoby⁹. Dlatego można przyjąć, że postawy studentów i absolwentów względem pracy zespołowej wynikają głównie z doświadczeń nabytych podczas całej edukacji, w tym również edukacji podczas studiów¹⁰. Jeżeli we wcześniejszych doświadczeniach studenta praca zespołowa umożliwiała mu osiąganie bardziej satysfakcjonujących efektów niż praca indywidualna, podczas realizacji kolejnych projektów zespołowych (na studiach lub w pracy zawodowej) będzie on chętniej podejmował tę formę pracy¹¹.

W nielicznych badaniach dotyczących identyfikacji postaw studentów względem pracy zespołowej w ocenie uwzględniano głównie ich przekonania dotyczące tego, na ile taka praca umożliwia uzyskanie pożądanych przez zespół efektów (zrealizowanie zadania) oraz osiągnięcie indywidualnych celów studentów. Cytowane przez B.C. Ruiz Ulloę i S.G. Adams¹² badania wskazują, że ankietowani są raczej sfrustrowani uczelnianymi doświadczeniami związanymi z pracą zespołową i choć dostrzegają w niej możliwości rozwijania swoich umiejętności, to mimo wszystko preferują pracę indywidualną. Jednak wyniki badań przeprowadzonych przez tych autorów sugerują, że wdrażając zasady efektywnej pracy zespołowej podczas realizacji projektów studenckich, można uzyskać pozytywne zmiany postawy studentów względem pracy zespołowej¹³.

Z perspektywy potrzeby kształtowania pozytywnej postawy studentów wobec pracy zespołowej, wpływającej na ich przyszłe zachowania, istotne wydaje się zidentyfikowanie obecnej postawy studentów,

a następnie takie dostosowywanie działań dydaktycznych, by odpowiednio zmodyfikować ich odczucia i przekonania dotyczące tego rodzaju pracy.

Efektywność pracy zespołowej a efektywność członków zespołu

Praca zespołowa umożliwia organizacjom osiągnięcie różnorodnych rezultatów, które można zaobserwować na trzech płaszczyznach, tj.:

- indywidualnej (efekty dla poszczególnych członków zespołu),
- grupowej (efekty dla danej grupy),
- oraz organizacyjnej (efekty dla organizacji)¹⁴.

Z tego względu ocena efektywności danego zespołu nie powinna dotyczyć wyłącznie ilości i jakości wykonanej pracy, ale również efektów grupowych i indywidualnych. Przykładowo S.G. Cohen i D.E. Bailey zaproponowali trzy kategorie oceny efektywności zespołu:

- wyniki pracy zespołu (ilościowa i jakościowa ocena rezultatów pracy zespołu),
- postawy (zmiana postaw zachodząca podczas pracy w danym zespole, m.in. zaangażowanie, satysfakcja),
- zachowania (behawioralne efekty wynikające z pracy w danym zespole, m.in. poziom absencji i fluktuacji)¹⁵.

Tak szeroko rozumiana efektywność zespołu zależy od wielu czynników, które można podzielić na zewnętrzne (dotyczące otoczenia danego zespołu, głównie kontekstu organizacyjnego) oraz wewnętrzne (dotyczące danego zespołu, jego członków). Jednym z istotnych wewnętrznych determinantów efektywności pracy zespołowej są zachowania członków zespołu prowadzące do uzyskania zakładanych efektów pracy.

M.J. Stevens i A.M. Champion¹⁶, w wyniku przeprowadzonego przeglądu literatury (głównie z obszaru zachowań organizacyjnych), wyróżnili 14 wymagań w zakresie umiejętności i zdolności, jakie powinni posiadać członkowie zespołu, by ich uczestnictwo w pracy zespołowej przynosiło zakładane rezultaty (było efektywne). Wymagania te podzielili na dwie kategorie:

⁷ S.J. Becker, *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, Vol. 47, No. 6, s. 1191–1205.

⁸ D. Katz, *The Functional Approach to the Study of Attitudes*, „Public Opinion Quarterly” 1960, Vol. 21, s. 163–204.

⁹ W.B. Locander, W.A. Spivey, *A Functional Approach to Attitude Measurement*, „Journal of Marketing Research” 1978, Vol. 15, s. 577–578.

¹⁰ M. Beigi, M. Shirmohammadi, *Attitudes towards teamwork: are Iranian university students ready for the workplace?*, „Team Performance Management” 2012, Vol. 18, No. 5/6, s. 297.

¹¹ Postawa kształtowana jest w rezultacie analizy wartości cech danego obiektu, por. M. Juchnowicz, *Postawy...*, dz.cyt., s. 108–109.

¹² B.C. Ruiz Ulloa, S.G. Adams, *Attitudes toward teamwork and effective teaming*, „Team Performance Management” 2003, Vol. 10, No. 7/8, s. 146.

¹³ Tamże, s. 150–151.

¹⁴ S.G. Cohen, D.E. Bailey, *What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite*, „Journal of Management” 1997, Vol. 23, No. 3, s. 243.

¹⁵ Tamże, s. 243.

¹⁶ M.J. Stevens, M.A. Champion, *Knowledge, Skills and Ability Requirements for Teamwork*, „Journal of Management” 1994, Vol. 20, No. 2, s. 503; M.J. Stevens, M.A. Champion, *Staffing Work Teams: Development and Validation of a Selection Test for Teamwork Settings*, „Journal of Management” 1999, Vol. 25, No. 2, s. 207–228.

- umiejętności i zdolności interpersonalne, a wśród nich m.in. rozwiązywanie konfliktów, wspólne rozwiązywanie problemów oraz komunikacja,
- umiejętności związane z samodzielnym działaniem, a wśród nich m.in. definiowanie celów i ukierunkowywanie działań na wyniki oraz planowanie i koordynacja zadań.

Natomiast J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum i in. sugerują, że aby członkowie zespołu wnosili istotny wkład w pracę realizowaną w zespole, oprócz kompetencji zespołowych powinni posiadać również kompetencje zadaniowe, tj. wiedzę i umiejętności związane z danym zadaniem¹⁷.

M.L. Loughry, M.W. Ohland i D.D. Moore, opierając się na rozległych badaniach literaturowych i empirycznych prowadzonych wśród studentów, twierdzą, że efektywność zespołowa członków zespołu związana jest z następującymi grupami zachowań¹⁸:

- wkład w pracę zespołu – kategoria uwzględniająca takie zachowania, jak sprawiedliwy udział w pracy realizowanej przez zespół, terminowe wykonywanie zadań indywidualnych,
- interakcja z innymi członkami zespołu, w tym umiejętność efektywnej komunikacji oraz zachowania związane z akceptowaniem informacji zwrotnej otrzymanej od innych członków i korzystaniem z niej,
- dbanie o dobry kierunek pracy zespołu, w tym monitorowanie prac jego członków i całego zespołu oraz wprowadzanie istotnych zmian,
- oczekiwania dotyczące efektów i jakości pracy,
- posiadanie wiedzy, zdolności i umiejętności stosownych do realizowanej pracy.

Powyższych pięć grup podlega ewaluacji w opracowanym przez wspomnianą M.L. Loughry narzędziu do samooceny członków zespołu i oceny zachowań przez kolegów.

Metodologia badań własnych

Badanie z wykorzystaniem kwestionariusza ankietowego przeprowadzone zostało w czerwcu 2013 roku wśród studentów pierwszego roku kierunku *zarządzanie* na studiach stacjonarnych oraz niestacjo-

narnych drugiego stopnia na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego. Respondenci realizowali w zespołach pracę projektową z przedmiotu *zarządzanie strategiczne* (praca była realizowana przez cały semestr). W badaniu wzięło udział 108 studentów, reprezentujących 20 zespołów projektowych. Zostało ono przeprowadzone na ostatnich zajęciach, przez osobę, która nie realizowała danego przedmiotu z badanymi studentami.

Badaniu poddane zostały trzy obszary związane z pracą zespołową. Po pierwsze chciano uzyskać informację na temat sposobu rozumienia przez studentów istoty tego typu pracy. W tym celu opracowano trzy stwierdzenia charakteryzujące naturę pracy zespołowej w kontekście wspólnoty celów („zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele”), podziału pracy („praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej realizacji poszczególnych części przez członków zespołu”) i odpowiedzialności („praca zespołowa wiąże się z odpowiedzialnością zespołową i ograniczoną odpowiedzialnością indywidualną”). Następnie poproszono respondentów o ocenę, w jakim stopniu zgadzają się z tymi stwierdzeniami (w skali od 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, 5 – „zdecydowanie się zgadzam”).

Drugim badanym obszarem były ogólne postawy studentów wobec pracy zespołowej. Na podstawie analizy dotychczas przeprowadzonych w tym zakresie badań¹⁹ opracowano miarę służącą ocenie omawianych postaw. Postawy wobec pracy zespołowej analizowano w dwóch wymiarach (uwzględniających poznawczy i emocjonalny komponent postawy)²⁰:

- przekonanie o efektywności pracy zespołowej, tj. postrzeganie, w jakim stopniu praca zespołowa przyczynia się do osiągnięcia lepszych efektów w kategoriach „szybciej”, „lepiej”, „nowe rzeczy”, „samorozwój” oraz „satisfakcja” (5 stwierdzeń, każde z nich oceniane było w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”);
- preferencja działań kolektywistycznych (5 stwierdzeń, każde oceniane było w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się nie zgadzam”²¹).

¹⁷ J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum, E. Salas, C.E. Volpe, *Defining team competencies and establishing team training requirements*, [in:] R. Guzzo, E. Salas (ed.), *Team effectiveness and decision making in organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 333–380.

¹⁸ M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, *Development of a theory-based assessment of team member effectiveness*, „Educational Psychological Measurement” 2007, Vol. 67, s. 505–524.

¹⁹ M. Beigi, M. Shirmohammadi, dz.cyt., s. 301–302; D. Thompson, I. Anitsal, H. Barrett, *Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities*, „Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings” 2008, Vol. 13, No. 2, s. 86–98; R.C. Pineda, B. Barger, L.D. Lerner, *Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students*, „Journal of International Business & Cultural Studies” 2009, Vol. 1, s. 1–9.

²⁰ Przeprowadzona eksploracyjna analiza czynnikowa potwierdziła występowanie przyjętych dwóch wymiarów postawy. Natomiast analiza hierarchiczna czynników ukośnych potwierdziła, że opracowane miary wymiarów postaw względem pracy zespołowej dotyczą jednego czynnika wtórnego.

²¹ Ze względu na treść stwierdzeń zastosowanych do oceny preferencji działań kolektywistycznych, wyniki zostały zakodowane odwrotnie (i w ten sposób zaprezentowane) niż stwierdzenia dotyczące oceny przekonania o efektywności pracy zespołowej. Celem tego zabiegu było jednakowe ukierunkowanie miar postaw, tak by wyższe wyniki ocen (w skali 1–5) oznaczały pozytywną postawę względem pracy zespołowej.

Postawy studentów względem pracy zespołowej...

Trzeci badany obszar stanowiła ocena efektywności zachowań członków zespołu projektowego. W tym celu skorzystano z narzędzia CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*) opracowanego przez zespół M.L. Loughry, M.W. Ohlanda i D.D. Moore'a²² i zmodyfikowanego przez zespół M.W. Ohlanda i in.²³, w którym ocenie podlega pięć kategorii efektywności członka zespołu:

- wkład w pracę zespołu,
- komunikacja z jego członkami,
- utrzymywanie właściwego kierunku pracy,
- dążenie do wysokiej jakości pracy

- posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności.

Każda z tych kategorii była oceniana w skali 1–5, przy czym poszczególnym ocenom przypisano dokładne opisy zachowań – zastosowano skalowanie typu BARS (*Behaviorally Anchored Rating Scale*)²⁴. Ocenie 1 przypisano zachowania negatywne, ocenę 3 poprawne, a ocenę 5 zachowania wyróżniające się dodatkowym zaangażowaniem, to znaczy należące do kategorii „ponadprzeciętnych” i „doskonałych”. W tabeli 1 przedstawiono charakterystykę zachowań przypisanych poszczególnym ocenom.

Tabela 1. Ocena efektywności członków zespołu

Kategorie oceny efektywności	Charakterystyka zachowań odnoszących się do ocen 1–5
Wkład w pracę zespołu	Ocena 1. Nie miał odpowiedniego wkładu w pracę zespołową. Pracę wykonywał niedbale i niekompletnie. Nie dotrzymywał terminów. Był nieprzygotowany, spóźniony lub nieobecny na spotkaniach. Nie pomagał kolegom z zespołu. Rezygnował, gdy praca stawała się trudna.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Wykonał odpowiedni zakres pracy w projekcie w sposób zadowalający. Dotrzymywał zobowiązań i realizował zadania na czas. Wypełniał zadania za kolegów z zespołu, gdy były łatwe lub ważne.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Wykonał więcej i lepszej jakości pracę niż oczekiwano. Istotnie przyczynił się do poprawy pracy zespołowej. Pomagał członkom zespołu dokończyć zadania, jeśli mieli trudności z ich wykonaniem.
Komunikacja z członkami zespołu	Ocena 1. Przerzywał, ignorował lub wyśmiewał kolegów z zespołu, rządził się. Bez wiedzy członków zespołu podejmował działania, które na nich wpływały. Nie dzielił się informacjami. Skarżył się, czynił wymówki lub nie współpracował z członkami zespołu. Nie przyjmował pomocy lub porad.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Słuchał członków zespołu i szanował ich zdanie. Komunikował się jasno. Dzielił się informacjami z kolegami z zespołu. W pełni uczestniczył w działaniach zespołu. Szanował informacje zwrotne od kolegów z zespołu i reagował na nie.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Dopytywał i wykazywał zainteresowanie pomysłami i wkładem kolegów z zespołu. Poprawiał komunikację między członkami zespołu. Zachęcał do działania i wywoływał entuzjazm w zespole. Prosił członków zespołu o informację zwrotną i wykorzystywał ich propozycje do poprawy własnego działania.
Utrzymywanie właściwego kierunku pracy	Ocena 1. Nie zwracał uwagi na to, czy zespół zrealizował swoje cele, ani na postępy kolegów z zespołu. Unikał omawiania problemów zespołu, nawet jeśli były one istotne.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Zauważał zmiany, które wpływały na sukces zespołu. Wiedział, co powinien zrobić każdy z członków zespołu i sygnalizował zaistniałe problemy. Alarmował kolegów z zespołu lub sugerował rozwiązania, gdy sukces całego zespołu był zagrożony.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w punkcie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Obserwował czynniki wpływające na pracę zespołu i monitorował postęp prac. Upewniał się, czy inni członkowie zespołu robią odpowiednie postępy. Udzielał kolegom z zespołu konkretnych, aktualnych i konstruktywnych informacji zwrotnych.

²² M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, dz.cyt., s. 505–524.

²³ M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 609–630.

²⁴ Tamże, s. 626. Autorki otrzymały zgodę autorów na wykorzystanie narzędzia do celów badawczych i dydaktycznych.

cd. tabeli 1

Kategorie oceny efektywności	Charakterystyka zachowań odnoszących się do ocen 1–5
Dążenie do wysokiej jakości pracy	Ocena 1. Był zadowolony, nawet jeśli zespół nie spełniał wyznaczonych wymogów. Chciał, aby zespół unikał pracy, nawet jeśli to wywierało negatywny wpływ na całą grupę. Miał wątpliwości, czy zespół sprosta wymaganiom.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Zachęcał zespół do wykonania pracy, która spełnia wszystkie wymagania. Chciał, aby grupa wykonała swoją pracę na tyle dobrze, by zdobyć wszystkie dostępne nagrody. Wierzył, że zespół jest w stanie w pełni wywiązać się ze swoich obowiązków.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Motywował zespół do bardzo dobrej realizacji zadania. Dbął o to, aby grupa wykonała znakomitą pracę, nawet jeśli nie było z tego tytułu dodatkowych nagród. Wierzył, że zespół może wykonać doskonałą pracę.
Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności	Ocena 1. Brakowało mu podstawowych kwalifikacji potrzebnych do realizacji celu zespołu. Nie potrafił lub nie chciał rozwijać wiedzy i umiejętności. Był niezdolny do wykonywania obowiązków innych członków zespołu.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Posiadał dostateczną wiedzę, umiejętności i zdolności do realizacji celu zespołu. Zdobywał wiedzę i umiejętności niezbędne do spełnienia wymagań. Był w stanie wykonać niektóre zadania, zwykle wykonywane przez innych członków zespołu.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Demonstrował swoją wiedzę, umiejętności i zdolności potrzebne do wykonania doskonałej pracy. Nabywał nową wiedzę lub umiejętności w celu poprawy wyników grupy. Jeśli to konieczne, był w stanie pełnić rolę każdego członka zespołu.

Źródło: tłumaczenie własne CATME-BARS na podstawie M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 626.

Respondent, w oparciu o opis specyficznych zachowań, wystawiał każdej z ocenianych osób (włącznie z samooceną) po jednej ocenie w ramach każdej z pięciu kategorii. Ocena efektywności zachowań poszczególnych studentów została dokonana przez obliczenie średniej z samooceny i oceny podanej przez każdego z członków zespołu projektowego, do którego należał dany student. Ze względu na fakt, że studenci oceniali swoich kolegów z zespołu projektowego, zadbano o odpowiednie rozsadzenie badanych, tak aby zapewnić im komfortowe warunki, umożliwiające wyrażenie jak najbardziej obiektywnych opinii.

Identyfikacja postawy studentów względem pracy zespołowej

Sposób rozumienia istoty danej metody lub działania ma wpływ na postawy jednostki względem nich. Studenci uczestniczący w badaniu zgodnie wskazali, że zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele – 94 proc. badanych udzieliło odpowiedzi „zgadzam się” i „zdecydowanie zgadzam się” (tabela 2). W przypadku określenia metody pracy w zespole studenci nie udzieliли jednoznacznej odpowiedzi – blisko 39 proc. twierdziło, że praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej ich realizacji przez poszczególnych członków zespołu, lecz ponad 44 proc. badanych nie zgodziło się z takim stwierdzeniem. Można wywnioskować, że różnice między pracą zespołową

a grupową nie są do końca jasne dla badanych. Ponadto 66 proc. studentów traktuje pracę zespołową jako formę pracy, dzięki której ograniczona zostaje odpowiedzialność indywidualna. Takie postrzeganie pracy zespołowej może mieć wpływ na poziom zaangażowania oraz dbałość o jej jakość, zgodnie z podejściem: „jeśli wszyscy są odpowiedzialni, to nikt nie jest odpowiedzialny”.

W pierwszym badanym wymiarze, tj. przekonaniu o efektywności pracy zespołowej (tabela 3), postawy studentów zostały ocenione na poziomie 3,62 (w skali od 1 do 5). Oznacza to, że nie dostrzegają oni jednoznacznie wyższej efektywności pracy zespołowej w porównaniu z pracą indywidualną. Z analizy odpowiedzi na poszczególne pytania wynika, że tylko w opinii około 47 proc. studentów praca zespołowa przynosi lepsze rezultaty niż praca indywidualna (a 43 proc. nie ma zdania), z kolei 55 proc. badanych uznało, że praca zespołowa umożliwia szybsze wykonywanie zadań.

Tylko przez połowę badanych praca w zespole jest określana jako satysfakcjonująca, a blisko 23 proc. respondentów uznaje, że to praca indywidualna przynosi więcej satysfakcji. Studenci są przekonani głównie o tym, że dzięki pracy zespołowej mogą nauczyć się nowych rzeczy (80 proc.) oraz zwiększając swoją indywidualną zdolność do lepszej pracy (74 procent). Nie są zatem zdecydowani, czy praca zespołowa daje wymierne, zadaniowe efekty, uznając ją raczej za sposób na doskonalenie własnych umiejętności

Postawy studentów względem pracy zespołowej...

Tabela 2. Istota pracy zespołowej w opinii studentów

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (1)*	Nie zgadzam się (2)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (4)*	Zdecydowanie się zgadzam (5)*
Zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele.	4,44	0,75	0%	4,63%	1,85%	38,89%	54,63%
Praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej realizacji poszczególnych części przez członków zespołu.	2,93	1,13	8,33%	36,11%	16,67%	32,41%	6,48%
Praca zespołowa wiąże się z odpowiedzialnością zespołową i ograniczoną odpowiedzialnością indywidualną.	3,58	0,88	0,93%	14,95%	17,76%	57,94%	8,41%

* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Postawa względem pracy zespołowej – przekonanie o efektywności pracy zespołowej

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (1)*	Nie zgadzam się (2)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (4)*	Zdecydowanie się zgadzam (5)*
Kiedy realizuję projekty w zespole, uzyskuję lepszy rezultat.	3,45	0,79	0,00%	10,28%	42,99%	38,32%	8,41%
Kiedy realizuję projekty w zespole, zadania są wykonywane szybciej.	3,55	0,94	0,93%	13,89%	29,63%	40,74%	14,81%
Praca w zespołach pozwala mi nauczyć się nowych rzeczy.	4,01	0,77	0,00%	4,63%	14,81%	55,56%	25,00%
Gdy pracuję jako członek zespołu, zwiększa się moja zdolność do efektywnego działania.	3,78	0,84	0,00%	11,11%	14,81%	59,26%	14,81%
Praca w zespole jest dla mnie bardziej satysfakcjonująca niż praca w pojedynkę.	3,32	1,07	5,56%	17,59%	26,85%	38,89%	11,11%
Przekonanie o efektywności pracy zespołowej	3,62	0,628					

* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

α Cronbacha = 0,75; α standaryzowana = 0,76, średnia korelacja między pozycjami = 0,39

Źródło: opracowanie własne.

(„pracuję w zespole, ponieważ mogę się czegoś nowego nauczyć, a nie ze względu na to, że zadanie przypisane zespołowi zostanie lepiej wykonane”).

Z analizy preferencji badanej grupy studentów, które dotyczą działań kolektywnych lub indywidual-

alnych, wynika, że przeważają wśród nich postawy indywidualistyczne – średnia ocena znaczenia pracy kolektywnej dla studentów wynosi 2,98 (skala 1–5, gdzie oceny zbliżone do 1 oznaczały preferowanie pracy indywidualnej, a zbliżone do 5 – kolektywnej;

tabela 4). Aż 43 proc. badanych jest przekonanych, że jeśli chcą wykonać dobrą pracę, muszą zrobić to sami, a tylko co czwarty student ma w tej sytuacji odmienne zdanie (wyniki te są zbieżne z opisywanym wcześniej postrzeganiem efektywności pracy). Również w zakresie oceny efektów pracy przeważają postawy indywidualistyczne, gdyż respondenci wolą być oceniani indywidualnie (40 proc.), a nie zespołowo. Wynika z tego, że jeśli chcą wykonać dobrą pracę i otrzymać adekwatną do poziomu zaangażowania ocenę – wybierają działania indywidualne, gdyż wtedy są niezależni i polegają wyłącznie na sobie.

Potrzebę współpracy dla osiągnięcia sukcesu w życiu dostrzega 43 proc. badanych studentów, a ponad 27 proc. twierdzi, że aby osiągnąć sukces, trzeba polegać na samym sobie. Odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy w dłuższej perspektywie można liczyć na innych, rozkładają się równomiernie: 1/3 respondentów twierdzi, że można polegać tylko na sobie, a 1/3 uznaje, że można liczyć na innych, reszta nie wyraziła zdania na ten temat.

Przedstawione wyniki dotyczące postaw studentów względem pracy zespołowej ujawniają, że zaufanie do innych członków zespołu jest niskie, szczególnie w odniesieniu do jakości wkładu w pracę zespołu i zaangażowania w nią.

Ocena efektywności zachowań członków zespołu

Samoocena zachowań studentów podczas realizacji semestralnego projektu i ocena dokonana przez kolegów z zespołu przy wykorzystaniu narzędzia CATME-BARS umożliwiła zidentyfikowanie obszarów, w których studenci jako członkowie zespołów radzą sobie lepiej i gorzej (tabela 5). Średnia ocena efektywności zespołowej badanych wyniosła 3,59, co oznacza, że zachowania studentów można określić jako poprawne. Spośród pięciu ocenionych kategorii zachowań studenci najlepiej radzą sobie z komunikacją – średnia ocena 3,68 (99 proc. badanych oceniono jako komunikujących się poprawnie, przy czym 62 proc. studentów oceniono jako komunikujących się lepiej niż poprawnie), posiadają także wiedzę, umiejętności i zdolności niezbędne do realizacji zadania projektowego – średnia 3,62 (54 proc. badanych oceniono jako posiadających wiedzę i umiejętności na poziomie wyższym niż wystarczający).

Działania studentów w pozostałych trzech kategoriach efektywności zespołowej ocenione zostały niżej niż w dwóch wcześniej opisanych, przy czym najgorzej oceniono ich dążenie do wysokiej jakości pracy (średnia 3,51), następnie utrzymywanie właściwego

Tabela 4. Postawa względem pracy zespołowej – preferencja pracy kolektywnej

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (5)*	Nie zgadzam się (4)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (2)*	Zdecydowanie się zgadzam (1)*
Tylko ci, którzy polegają na sobie samych, mogą w życiu osiągnąć sukces.	3,12	1,02	3,74%	39,25%	29,91%	19,63%	7,48%
Jeśli chcę zrobić coś dobrze, muszę zrobić to sam.	2,73	0,99	1,85%	23,15%	31,48%	33,33%	10,19%
W dłuższej perspektywie mogę liczyć tylko na siebie.	2,99	1,00	3,74%	30,84%	33,64%	24,30%	7,48%
Wolę być oceniany indywidualnie niż zespołowo.	2,81	1,07	4,63%	23,15%	32,41%	27,78%	12,04%
Nie lubię pracy zespołowej, ponieważ zawsze znajdują się osoby, które nie chcą się zaangażować.	3,06	1,11	10,19%	25,00%	33,33%	23,15%	8,33%
Preferencja pracy kolektywnej**	2,98	0,67					

* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

** wartość średnia pokazuje, jak bardzo respondenci cenią sobie pracę kolektywną; im wyższa ocena, tym bardziej jest ona ceniona

α Cronbacha = 0,65; α standaryzowana = 0,65, średnia korelacja między pozycjami = 0,27

Źródło: opracowanie własne.

Postawy studentów względem pracy zespołowej...

Tabela 5. Ocena efektywności członków zespołu projektowego studentów

Kategorie oceny efektywności członków zespołu	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Rozkład ocen zachowań studentów*				
				Zachowania negatywne – ocena 1	Ocena 2	Zachowania poprawne – ocena 3	Ocena 4	Zachowania wyróżniające się – ocena 5
Wkład w pracę zespołu	3,57	3,50	0,69	0%	6%	43%	41%	10%
Komunikacja z członkami zespołu	3,68	3,75	0,61	0%	1%	37%	51%	11%
Utrzymywanie właściwego kierunku pracy	3,54	3,50	0,74	0%	11%	41%	38%	10%
Dążenie do wysokiej jakości pracy	3,51	3,50	0,57	0%	7%	44%	44%	5%
Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności	3,62	3,63	0,51	0%	4%	42%	49%	5%
Średnia	3,59							

* kategorie oceniano w skali BARS (od 1 do 5) – ocenie 1 przypisane są zachowania negatywne, ocenie 3 poprawne, a ocenie 5 – zachowania wyróżniające się, oceny 2 i 4 są ocenami pośrednimi

Źródło: opracowanie własne.

kierunku pracy (średnia 3,54) oraz wkład w pracę zespołu (średnia 3,57).

W przypadku dążenia członków zespołu do wysokiej jakości pracy zachowania 49 proc. badanych studentów zostały ocenione jako lepsze niż poprawne. 44 proc. badanych dążyło do wykonania pracy spełniającej stawiane wymagania (praca miała być wykonana poprawnie, a nie doskonale), a 7 proc. badanych zostało ocenionych jako nieskoncentrowanych na poprawnym wykonaniu pracy (por. tabela 1 i 5). Wyniki w tym obszarze sugerują, że praca w zespole przy realizacji projektu zaliczeniowego nie wywoływała w członkach zespołu większej motywacji do uzyskiwania ponadprzeciętnych rezultatów. Wskazywać to może na motywacyjną rolę zadania, jakie jest stawiane przed zespołem, oraz postrzeganie celowości tego zadania.

Natomiast słabe wyniki w kategorii utrzymywania właściwego kierunku pracy sugerują występowanie problemów z koordynowaniem pracy zespołu oraz indywidualnego podejścia do odpowiedzialności za pracę zespołu. Wprawdzie zachowania 10 proc. badanych studentów zostały ocenione jako wyróżniające się (monitorowanie postępów prac zespołu, ocena postępów pozostałych członków grupy, informowanie innych o postępach pracy, por. tabela 1), ale zachowania 11 proc. badanych zostały ocenione niżej niż poprawnie.

Wnioski i zalecenia

Postawa studentów względem pracy zespołowej została oceniona z uwzględnieniem aspektu poznawczego (przekonanie o efektywności pracy zespołowej) oraz emocjonalnego (preferencja pracy kolektywnej

nad samodzielną). Uzyskane wyniki badań wskazują, że studenci nie dostrzegają wyraźnych efektów wynikających z pracy w zespole oraz że preferują pracę samodzielną (choć w tym obszarze około 1/3 badanych nie ma sprecyzowanego zdania). Generalnie postawę studentów względem pracy zespołowej można ocenić jedynie na 3,13 (w skali od 1 – ocena negatywna – do 5 – pozytywna; to średnia z dwóch badanych wymiarów postawy). Ponadto przeprowadzona ocena zachowań studentów jako członków zespołu wskazuje na potrzebę doskonalenia ich umiejętności zespołowych, szczególnie w zakresie kontrolowania i utrzymywania właściwego kierunku pracy, dążenia do wyzwolenia i wykorzystania efektu synergicznego z pracy zespołowej (oczekiwania dotyczące jakości pracy) oraz sumienności realizacji indywidualnych zadań i odpowiedzialności za zespół (wkład w pracę zespołu). Uzyskane wyniki, w kontekście wymagań i preferencji pracodawców, wskazują na potrzebę aktywnego kształtowania kompetencji zespołowych młodych ludzi oraz rozwijania pozytywnych postaw względem pracy zespołowej.

Problematyka rozwijania kompetencji zespołowych studentów jest poruszana przez badaczy i nauczycieli akademickich w coraz liczniejszych pracach. Między innymi K.J. Chapman i S. Van Auken przypisują istotną rolę nauczycielom akademickim w rozwijaniu tych kompetencji u studentów, wskazując, że samo przypisanie ich do zespołów projektowych i przydzielenie im zespołowego zadania do wykonania nie jest wystarczające w kształtowaniu postaw i umiejętności²⁵. Poniżej przedstawiono wybrane wskazówki dotyczące prowadzenia projektów zespołowych studentów na etapie edukacji wyższej.

²⁵ K.J. Chapman, S. Van Auken, *Creating positive group project experiences: an examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects*, „Journal of Marketing Education” 2001, Vol. 23, No. 2, s. 117–127.

- Przygotowanie merytoryczne studentów do pracy zespołowej²⁶: studenci potrzebują wyraźnego wytłumaczenia, jakie efekty daje praca zespołowa, jakie jest jej znaczenie w praktyce biznesowej oraz jak ona przebiega. W szczególności ważne są: omówienie problematyki dynamiki grupowej, komunikacji i konfliktów oraz dyskusja nad wcześniejszymi doświadczeniami studentów związanymi z pracą zespołową.
- Przydzielenie odpowiedniego zadania do realizacji przez grupę, biorąc pod uwagę cel zajęć. Zbyt duże obciążenie pracą może spowodować negatywne nastawienie do pracy w zespole²⁷.
- Zaangażowanie nauczycieli w procesy zespołowe, m.in. poprzez wymaganie od studentów określenia planu działania w ramach projektu, ze wskazaniem, co i kiedy powinno być wykonane, oraz wymaganie raportowania o postępach w pracach²⁸.
- Zachęcenie studentów pracujących w danym zespole do zorganizowania zespołowego spotkania towarzyskiego poza zajęciami w celu bliższego poznania się – przez przydzielenie studentom takiego zadania do wykonania i złożenie sprawozdania z jego realizacji²⁹.
- Uwzględnienie oceny z pracy zespołowej każdego z członków zespołu, obok oceny merytorycznej za wykonanie zadania, w końcowej ocenie z danego projektu³⁰. Celem takiego działania jest pokazanie studentom, że istotny jest nie tylko efekt działania (zrealizowany projekt), ważne jest również samo dojście do tego efektu (praca zespołowa). Rozbudowanie systemu oceny zespołowej pracy projektowej ma na celu zmotywowanie studentów do podjęcia działań zespołowych i zwiększenia zaangażowania w nie.
- Wyraźne docenienie wkładu pracy poszczególnych członków zespołu, aby wyeliminować brak spójności między wkładem pracy a oceną. W tym celu sugeruje się wykorzystanie ocen przeprowadzanych przez kolegów z zespołu (*peer evaluation*). Ta forma oceny jest często sugerowanym działaniem wpływającym na

rozwijanie kompetencji zespołowych. Jedną z propozycji jest zastosowanie wspomnianego w niniejszym artykule narzędzia CATME-BARS³¹. Ocena dokonywana przez kolegów powinna być anonimowa oraz przeprowadzana nie tylko na koniec projektu, lecz również w czasie jego trwania, w celu udzielenia członkom zespołu informacji zwrotnej i zmotywowania ich do większego wkładu w pracę zespołową, ograniczenia występowania tzw. syndromu próżniactwa społecznego oraz wskazania, że mimo odpowiedzialności zespołowej odpowiedzialność indywidualna nadal jest istotna³².

- Stworzenie warunków ułatwiających pracę zespołową, m.in. poprzez umożliwienie częściowej realizacji projektu podczas zajęć³³, odpowiednią aranżację sal wykładowych oraz tworzenie na uczelni przestrzeni przeznaczonych do prac zespołowych³⁴.

Przedstawione wyniki badania wskazują, że pozytywne nastawienie do pracy zespołowej nie jest jednoznaczne i niezbędne są dalsze badania w celu ustalenia, jak prezentuje się nastawienie do pracy zespołowej studentów w Polsce oraz jakie czynniki determinują to nastawienie. Z perspektywy edukacyjnej interesujące jest również sprawdzenie, jak w toku edukacji wyższej zmienia się nastawienie studentów do pracy zespołowej oraz czy zmieniają ich umiejętności z tym związane.

Bibliografia

T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, *Exploring the „Lone Wolf” Phenomenon in Student Teams*, „Journal of Marketing Education” 2005, Vol. 27, No. 1, s. 81–90.

S.J. Becker, *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, Vol. 47, No. 6, s. 1191–1205.

M. Beigi, M. Shirmohammadi, *Attitudes toward teamwork: are Iranian university students ready for the workplace?*, „Team Performance Management” 2012, Vol. 18, No. 5/6, s. 295–311.

S. Brutus, M.B. Donia, *Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system*, „Academy of Management Learning and Education” 2010, Vol. 9, s. 852–662.

²⁶ K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 125–126; T.A. Fredrick, *Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration*, „Business Communication Quarterly” 2008, Vol. 71, No. 4, s. 448–450; E. Paff, P. Huddleston, *Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork?*, „Journal of Marketing Education” 2003, Vol. 23, No. 1, s. 37–45.

²⁷ E. Paff, P. Huddleston, dz.cyt., s. 43.

²⁸ R.C. Pineda, L.D. Lerner, *Goal attainment, satisfaction and learning from teamwork*, „Team Performance Management” 2006, Vol. 12, No. 5/6, s. 190.

²⁹ T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, dz.cyt., s. 86.

³⁰ K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 126.

³¹ Powstało internetowe narzędzie CATME Smarter Teamwork umożliwiające nauczycielom wdrażanie najlepszych praktyk w koordynowaniu zespołów studenckich (www.info.catme.org).

³² S. Brutus, M.B. Donia, *Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system*, „Academy of Management Learning and Education” 2010, Vol. 9, s. 852–662; K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 125; T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, dz.cyt., s. 43–44; V.N. Gretchen, *Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim*, „Business Communication Quarterly” 2001, Vol. 64, No. 4, s. 114–115.

³³ E. Paff, P. Huddleston, dz.cyt., s. 43.

³⁴ M. Espey, *Does space matter? Classroom design and team-based learning*, „Review of Agricultural Economics” 2008, Vol. 30, No. 4, s. 764–775; M. Beigi, M. Shirmohammadi, dz.cyt., s. 306–607.

Postawy studentów względem pracy zespołowej...

A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946>.

J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum, E. Salas, C.E. Volpe, *Defining team competencies and establishing team training requirements*, [w:] R. Guzzo, E. Salas (eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 333–380.

K.J. Chapman, S. Van Auken, *Creating positive group project experiences: an examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects*, „Journal of Marketing Education” 2001, Vol. 23, No. 2, s. 117–127.

S.G. Cohen, D.E. Bailey, *What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite*, „Journal of Management” 1997, Vol. 23, No. 3, s. 239–290.

M. Espey, *Does space matter? Classroom design and team-based learning*, „Review of Agricultural Economics” 2008, Vol. 30, No. 4, s. 764–775.

B. Fischer, A. Boynton, *Wirtuozerskie zespoły*, „Harvard Business Review Polska” 2006, nr 4, s. 89–96.

T.A. Fredrick, *Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration*, „Business Communication Quarterly” 2008, Vol. 71, No. 4, s. 439–455.

V.N. Gretchen, *Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim*, „Business Communication Quarterly” 2001, Vol. 64, No. 4, s. 112–119.

M. Juchnowicz, *Postawy pracowników wobec pracy jako składnik potencjału kompetencyjnego*, [w:] tejże (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, PWE, Warszawa 2014.

D. Katz, *The Functional Approach to the Study of Attitudes*, „Public Opinion Quarterly” 1960, Vol. 21, s. 163–204.

Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012.

W.B. Locander, W.A. Spivey, *A Functional Approach to At-*

titude Measurement, „Journal of Marketing Research” 1978, Vol. XV, s. 577–578.

M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, *Development of a theory-based assessment of team member effectiveness*, „Educational Psychological Measurement” 2007, Vol. 67, No. 3, s. 505–524.

L.J. Mullins, *Management and Organizational Behaviour*, Third edition, Pitman Publishing, London 1994.

M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 609–630.

E. Paff, P. Huddleston, *Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork?*, „Journal of Marketing Education” 2003, Vol. 23, No. 1, s. 37–45.

R.C. Pineda, B. Barger, L.D. Lerner, *Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students*, „Journal of International Business & Cultural Studies” 2009, Vol. 1, s. 1–9.

R.C. Pineda, L.D. Lerner, *Goal attainment, satisfaction and learning from teamwork*, „Team Performance Management” 2006, Vol. 12, No. 5/6, s. 182–191.

M. Rokeach, *Attitude change and behavioral change*, „Public Opinion Quarterly” 1966, Vol. 30, No. 4, s. 529–550.

S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 2004.

B.C. Ruiz Ulloa, S.G. Adams, *Attitudes toward teamwork and effective teaming*, „Team Performance Management” 2003, Vol. 10, No. 7/8, s. 145–151.

M.J. Stevens, M.A. Campion, *Knowledge, Skills and Ability Requirements for Teamwork*, „Journal of Management” 1994, Vol. 20, No. 2, s. 503–530.

M.J. Stevens, M.A. Campion, *Staffing Work Teams: Development and Validation of a Selection Test for Teamwork Settings*, „Journal of Management” 1999, Vol. 25, No. 2, s. 207–228.

D. Thompson, I. Anitsal, H. Barrett, *Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities*, „Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings” 2008, Vol. 13, No. 2, s. 86–98.

Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness

An analysis of contemporary labour market indicates that teamwork skills are among the competences most desired by employers. Therefore, students, future employees, should develop and improve their teamwork skills. The authors argue that team member effectiveness depends, among other things, on the teamwork attitudes.

The paper's aim is to identify students' attitude towards teamwork as well as to characterize the needs for the improvement of students' teamwork skills. The results of a survey among 108 students of master degree are presented. The survey inquired several teamwork issues among students in three areas: students' understanding of a teamwork concept, their attitudes towards teamwork and assessment of team member effectiveness with the usage of CATME instrument.

The results show that students are not convinced of positive teamwork effects and they rather prefer to work individually. The analysis of their effectiveness as team members indicates that their communication skills, specialized knowledge and competences needed for project tasks are on a quite satisfactory level. However, three other dimensions of effective teamwork behaviour require improvement, i.e. task controlling and keeping team on track, expecting quality of teamwork and contributing to the team's work.

Finally, basing on the literature review, the authors propose several hints on how the students' team projects should be pursued by academic teachers.

Aleksandra Rudawska jest doktorem nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu oraz pracownikiem Instytutu Zarządzania i Marketingu Uniwersytetu Szczecińskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół organizacyjnego uczenia się, w tym również grupowego uczenia się i pracy zespołowej, zarządzania wiedzą w organizacji oraz dzielenia się wiedzą.

Malwina Szarek jest pracownikiem Instytutu Zarządzania i Marketingu Uniwersytetu Szczecińskiego, jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zarządzania strategicznego oraz współczesnych metod i koncepcji zarządzania.



Wpływ wizerunku szkoły na jej wybór przez rodziców w świetle przeprowadzonych badań

Teresa Pietrulewicz

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki pilotażowych badań, których celem było określenie czynników wizerunku szkoły i poznanie, w jaki sposób wpływają one na jej wybór. Tekst podzielony został na dwie części: pierwsza zawiera teoretyczne wprowadzenie w zagadnienie wizerunku oraz przedstawia metodologiczne podstawy badań empirycznych, część druga prezentuje wyniki badań i wnioski.

Zmiana struktury gospodarczej w Polsce po 1989 roku spowodowała także zmiany w funkcjonowaniu oświaty. Pojawienie się wolnego rynku towarów i usług, w tym także rynku usług edukacyjnych, wpłynęło na podejmowanie działań marketingowych przez szkoły, a zmiany ustrojowe spowodowały, że działające na rynku podmioty zaczęły ze sobą konkurować. Podmioty rynkowe, w tym szkoły, postrzegane są w określonym świetle – pozytywnym lub negatywnym. Wizerunek decyduje często o wyborze danej placówki przez przyszłych uczniów i ich rodziców, zatem kreowanie i posiadanie pozytywnego wizerunku przynosi wiele korzyści zarówno szkole, jak i jej otoczeniu. Poszczególne grupy otoczenia w różny sposób odbierają wizerunek szkoły, inaczej postrzegają i oceniają go uczniowie, inaczej ich rodzice, a jeszcze inaczej środowisko lokalne¹. Styl kierowania, sposób komunikowania się z pracownikami, pewność zatrudnienia, wewnętrzny klimat szkoły stanowią istotę tworzenia wizerunku w stosunku do otoczenia wewnętrznego. Szkoła, która zapewnia wysoki poziom świadczonych usług edukacyjnych – odpowiednią, atrakcyjną ofertę podstawową i uzupełniającą – może liczyć na „nabywców” swoich usług. Istotne są też stały przepływ informacji oraz kształtowanie właściwych powiązań komunikacyjnych z otoczeniem zewnętrznym. Szanse na konkurencyjnym rynku edukacyjnym mają te szkoły, które doceniają potęgę wizerunku. Decyzje o wyborze danej szkoły podejmowane są nie tylko ze względu na jej „rzeczywiste walory”, ale także na podstawie opinii rodziców i uczniów.

Wiedza o wizerunku oraz czynnikach go kreujących stanowi podstawę bytu szkoły, jednak problem uwarunkowań kreowania wizerunku szkoły i czynników wpływających na ten wizerunek jest mało rozpoznany. Zagadnienia wizerunku są wprawdzie dość szeroko opisywane w literaturze polskiej i zagranicznej, ale brakuje opracowań i badań dotyczących istoty wizerunku szkoły oraz jego wpływu na konkurencyjność placówek oświatowych. Tymczasem badania takie mogłyby mieć znaczące implikacje praktyczne w zarządzaniu szkołą.

Problem badawczy – wizerunek szkoły i czynniki go kreujące

Celem badania była identyfikacja wizerunku szkoły oraz określenie czynników determinujących jego kreowanie i wpływ na wybory rodziców. Placówki oświatowe stanęły w obliczu zmian wynikających z pogłębiającego się niżu demograficznego, w tym także dużej konkurencji na rynku oświatowym. Szkoła, jak każdy uczestnik rynku, kierując się zasadami konkurencji oraz dążąc do realizacji swoich celów, podlega zasadom rywalizacji o klientów, którymi są potencjalni uczniowie i ich rodzice, efektem czego jest świadome kreowanie pozytywnego wizerunku na tle innych placówek oświatowych. Przesłanką podjęcia tematu było określenie, w jakim stopniu wizerunek szkoły kształtuje wybory rodziców i uczniów w sferze edukacji w warunkach „zagrożenia demograficznego”.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z wieloma definicjami pojęcia „wizerunek”. Philip Kotler² określił wizerunek jako zbiór wyobrażeń osoby lub grupy, przekonań, myśli o jakimś obiekcie, firmie, marce, osobie, miejscu, organizacji, usłudze. Według D. Bernsteina wizerunek jest z kolei rezultatem interakcji, odczuć, wiedzy, jaką otoczenie ma o organizacji³. Pojęcie wizerunku potocznie oznacza

¹ A.J. Fazlagić, *Kreowanie wizerunku szkoły*, Zeszyty Naukowe Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Managementowskiej „Milenium”, Gniezno 2007, s. 130.

² Ph. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner i S-ka, Warszawa 1994, s. 549.

Wpływ wizerunku szkoły na jej wybór przez rodziców...

portret, obraz, a w znaczeniu bardziej szczegółowym⁴ jest to wyobrażenie, odbicie, mające na celu kształtowanie pożądanego obrazu w otoczeniu organizacji⁵. Wizerunek można także zdefiniować jako obraz organizacji funkcjonującej na rynku⁶, powstający pod wpływem opinii i emocjonalnego nastawienia odbiorcy. Jest to wyobrażenie o organizacji funkcjonującej w jej najbliższym otoczeniu, wyobrażenie, które posiadamy o jakiejś sprawie, człowieku, przedmiocie⁷, i które nie jest wiernym odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz jest tworzone w subiektywnym i aktywnym procesie postrzegania⁸. Przy wyborze usługi klient kupuje wyobrażenia, a względy uczuciowe, emocje, mają o wiele większą siłę oddziaływania na podejmowane decyzje niż czynniki rozumowe, racjonalne⁹.

Rynek edukacyjny w Polsce, na którym szkoła stała się specyficzną firmą usługową, wymusza działania w zakresie kreowania wizerunku. Usługa edukacyjna na rynku oświatowym jest specyficznym „produktem”, ponieważ jej efekty można ocenić dopiero w perspektywie czasu, toteż dbanie o wizerunek i świadome jego budowanie staje się powszechną praktyką szkół. Wizerunek jest także istotnym elementem strategii

szkoły, kształtuje jej odmiennosc, wyróżnia ją wśród konkurentów, decyduje o tym, jak funkcjonuje szkoła i jak odbierana jest w lokalnym środowisku.

Konkurencja pomiędzy szkołami powoduje bardziej intensywne działania promocyjne oraz diagnozowanie „rynkowej” sytuacji placówki. Niestety w dalszym ciągu wielu dyrektorów szkół i wiele rad pedagogicznych nie do końca jest świadomych konieczności podejmowania takich kroków. Szkoły, konkurując o ucznia, muszą nadążać za innymi placówkami edukacyjnymi, a nawet je wyprzedzać, m.in. w zakresie oferty edukacyjnej, jakości świadczonych usług, standardów wyposażenia.

Uczeń (rodzic), dokonując wyboru spośród konkurujących ze sobą szkół, nabywa usługę, która ma przynieść mu zadowolenie. Aby zachęcić uczniów oraz ich rodziców do wyboru oferowanej przez szkołę usługi, placówka powinna zaprezentować się w atrakcyjny i profesjonalny sposób, co może wpłynąć na liczbę i poziom kandydatów starających się o przyjęcie, a także na jej prestiż. Wizerunek staje się dla szkoły ważnym elementem rywalizacji o najlepszych uczniów.

Tabela 1. Liczba szkół podstawowych i uczniów według województw

Województwo	2010		2011		2013
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba uczniów
POLSKA	13 811	2 190 582	13 674	2 187 068	2 143 473
dolnośląskie	806	147 544	795	148 156	146633
kujawsko-pomorskie	700	122 856	692	121 583	185 675
lubelskie	1 052	127 716	1 032	125 194	120760
lubuskie	338	57 492	336	57 346	56832
łódzkie	865	134 655	855	134 387	131550
małopolskie	1 470	203 226	1 457	202 838	195631
mazowieckie	1 759	304 484	1 748	311 421	314648
opolskie	401	52 299	400	51 190	48957
podkarpackie	1 140	130 890	1 120	128 636	121515
podlaskie	447	67 347	435	65 977	63868
pomorskie	693	138 680	697	140 148	139130
śląskie	1 239	240 318	1 241	240 429	235935
świętokrzyskie	598	71 638	584	69 975	66637
warmińsko-mazurskie	545	87 300	537	86 151	83307
wielkopolskie	1 249	210 024	1 242	209 828	208012
zachodniopomorskie	509	94 113	503	93 809	91167

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej w latach 2010–2013.

³ D. Bernstein, *Company Image and Reality. A Critique of Corporate Communications*, Holt, Rinehart and Winston, London 1984, s. 125.

⁴ W. Budzyński, *Wizerunek firmy, kreowanie, zarządzanie, efekty*, Poltext, Warszawa 2002, s. 11.

⁵ Tenże, *Public relations, zarządzanie reputacją firmy*, Poltext, Warszawa 1998, s. 12.

⁶ M. Fleischer, *Corporate identity, public relations*, Wrocław 2003, s. 108–109.

⁷ K. Huber, *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*, Bussines Press, Warszawa 1994.

⁸ W. Budzyński, *Wizerunek firmy...*, dz.cyt., s. 11.

⁹ K. Huber, dz.cyt., s. 26.

Analiza prognozy demograficznej¹⁰ w jednoznaczny sposób wskazuje, że zmiany ilościowe dokonujące się w populacji uczniów istotnie wpływają na proces rekrutacji, co także ma wpływ na sieć szkół. Spadek liczby dzieci był i nadal będzie powodem likwidacji części szkół. W marcu 2014 roku Instytut Badań Edukacyjnych przedstawił raport¹¹, w którym dokonano pierwszego zestawienia danych dotyczących sieci szkół podstawowych i gimnazjalnych w Polsce w latach 2007–2012. Według opublikowanych danych w badanym okresie zamknięto 954 szkoły podstawowe. Zdaniem badaczy głównym powodem likwidacji szkół jest niż demograficzny.

Populacja uczniów szkół podstawowych zmniejszyła się o 44,74 proc. pomiędzy rokiem szkolnym 1999/2000 a 2011/2012 i dalej – według prognoz GUS – będzie utrzymywać się tendencja malejąca. Prognozowane zmiany liczby ludności w grupach wiekowych od 0 do 18 lat w Polsce pomiędzy 2007 a 2035 rokiem zostały przedstawione w tabeli 2.

Na podstawie analizy danych Głównego Urzędu Statystycznego¹² dla poszczególnych województw Polski można zauważyć, że liczba dzieci w grupie wiekowej 0–2 będzie systematycznie malała. Istotne przesunięcie nastąpi także w grupie wiekowej 3–6 lat, która będzie wpływała na wielkość naboru do szkoły podstawowej. Spadek w tej grupie nastąpi po roku 2020, jednocześnie okres po tym roku będzie charakteryzował się istotnym starzeniem się ludności w kraju (według danych GUS w perspektywie do roku 2035 będzie spadać liczba osób w grupach w wieku do 44 lat). Dynamicznym zmianom ulegać będzie struktura ludności według wieku w całym prognozowanym okresie, co będzie konsekwencją wyzów i niżów demograficznych. Szkoły podstawowe

obecnie odczuwają zwiększony napływ uczniów do edukacji wczesnoszkolnej, natomiast po roku 2020 spodziewany jest spadek ogólnej liczby uczniów. Na wyraźny spadek liczby dzieci i młodzieży uczestniczących w edukacji w przyszłości wskazują prognozy demograficzne GUS, zaś prognozy na poziomie wojewódzkim są jedynie informacją wskazującą potencjalny kierunek zmian w szkole. Efekty zmian demograficznych, z perspektywy poszczególnych poziomów edukacji, będą rozłożone w czasie¹³. W niektórych województwach do roku 2020 można oczekiwać znacznego wzrostu, a potem spadku liczby dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, co powodować może różne problemy i wyzwania dla sieci edukacyjnej. Zmiany liczby dzieci w wieku szkolnym na poziomie szkoły podstawowej, jak wynika z prognoz GUS, nie będą jednolite w poszczególnych województwach, pomimo zbliżonych tendencji. W najmniejszym stopniu ubytek liczby dzieci w prognozowanym okresie odczują województwo mazowieckie, pomorskie, wielkopolskie i małopolskie. W największym stopniu dotknie on województwo świętokrzyskie (liczba uczniów zmaleje tam o ok. 31 procent). W niniejszej pracy autorka jedynie zasygnalizowała zmiany zachodzące w populacji poszczególnych grup wiekowych oraz ich wpływ na sieć istniejących placówek edukacyjnych.

Liczba kandydatów do szkół w ostatnich latach jest mniejsza niż liczba oferowanych miejsc. Ze względu na znacznie mniejszą populację uczniów rynek usług oświatowych staje się coraz bardziej zróżnicowany. Kształtowanie wizerunku szkoły nie jest zagadnieniem nieznanym, niemniej nie przywiązywano często uwagi do eksponowania tego, co dotyczy szkoły na zewnątrz. Tworząc swój wizerunek, szkoły powinny mieć na celu zaprezentowanie indywidualnego

Tabela 2. Zmiany liczby ludności w latach 2007–2035 – Polska

Polska								
Grupa wiekowa	2008	2009	2010	2015	2020	2025	2030	2035
Ogółem	-8 235	-6 755	-8 700	-75 892	-186 170	-391 794	-642 075	-802 951
0–2	38 162	32 835	22 374	-806	-98 068	-142 077	-115 982	-37 713
3–6	-141	20 228	37 241	159 022	-42 537	-154 790	-187 978	-125 695
7–12	-77 239	-75 345	-59 193	11 331	220 516	-59 292	-227 510	-276 204
13–15	-66 972	-56 779	-57 143	-183 335	30 753	109 216	-41 475	-121 929
16–18	-51 038	-66 726	-71 691	-273 661	-123 824	138 139	33 412	-79 521
18	-6 400	-14 309	-30 277	-97 947	-54 622	34 167	24 372	-20 599

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze strony Głównego Urzędu Statystycznego: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Prognoza.aspx>.

¹⁰ Prognoza ludności na lata 2008–2035, GUS – Baza Demografia, 2008, <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Prognoza.aspx>, [12.01.2014].

¹¹ J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

¹² Dane dostępne na stronie: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Prognoza.aspx>.

¹³ M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian, Raport o stanie edukacji 2011*, IBE, Warszawa 2012, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2107-raport-o-stanie-edukacji-2011>, [07.05.2014].

Wpływ wizerunku szkoły na jej wybór przez rodziców...

i niepowtarzalnego charakteru swojej działalności, co może przyczynić się do¹⁴:

- stworzenia jednorodnego, spójnego obrazu szkoły,
- wyróżnienia się placówki edukacyjnej w jej środowisku (pozycja lidera),
- utrwalenia wizerunku szkoły u odbiorców jej usługi,
- podjęcia przez kandydatów (ich rodziców) decyzji o wyborze danej placówki edukacyjnej,
- zwiększenia rozpoznawalności szkoły w środowisku (np. poprzez organizowanie imprez, uroczystości, wystaw dla społeczności lokalnej, organizowanie akcji na rzecz ochrony środowiska, bezpieczeństwa).

Kreowanie wizerunku szkoły to tworzenie pewnego wyobrażenia o świadczonych przez nią usługach, które można określić jako postrzegany stopień zaspokojenia oczekiwań przede wszystkim uczniów i ich rodziców. Według B. Pachnowskiej szkoła tworzy cele wizerunkowe jako¹⁵:

- miejsce, gdzie przekazuje się wiedzę, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości i kompetencji kadry pedagogicznej,
- jednostka wspomagająca rozwój ucznia, przygotowująca do następnych etapów kształcenia, egzaminów,
- organizacja, która posiada cechy konkurencyjne na rynku edukacyjnym.

Szkoła, jak każda organizacja, dąży do uzyskania miejsca w świadomości uczniów i ich rodziców, a także zdobycia ich zaufania¹⁶, tworzenia więzi z coraz bardziej wymagającym „klientem”¹⁷. Współczesna szkoła musi umieć reagować na wyzwania zmieniającego się rynku usług edukacyjnych, być aktywnym uczestnikiem życia społecznego, a także umieć podporządkować swoje działania preferencjom odbiorców usługi edukacyjnej, eksponować swój wizerunek na zewnątrz, tworzyć swój indywidualny i niepowtarzalny charakter.

Wpływ wizerunku szkoły na decyzje rodziców w przypadku szkoły podstawowej w Elblągu – analiza wyników badań

Szkoła, jako instytucja usługowa, dostarcza usługę edukacyjną, będącą równocześnie „towarem” rynkowym, w stosunku do którego oczekiwania rodziców i uczniów nieustannie się zwiększają. Rola rodziców przy wyborze szkoły podstawowej jest bardzo duża. Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, poszukuje swojego miejsca, kreuje swoją tożsamość, nabywa

nowe umiejętności, doświadczenia, rozwija swoje talenty, zainteresowania, dlatego rodzice zazwyczaj starannie podejmują decyzję, w której placówce będzie ono się kształcić.

Celem poznawczym przeprowadzonych badań było określenie, jakie czynniki kreują wizerunek szkoły i w jakim stopniu wpływają one na decyzje rodziców o wyborze placówki edukacyjnej dla dziecka. Badanie stanowi jedynie pilotaż analiz związanych z kreowaniem wizerunku przez szkoły. Zostali nim objęci rodzice uczniów klas pierwszych jednej ze szkół podstawowych w Elblągu. Badanie miało miejsce w okresie od maja do czerwca 2011 roku. Wybór szkoły, w której przeprowadzono badanie pilotażowe, podyktowany był analizą naboru uczniów do klas pierwszych – porównaniem liczebności uczniów z rejonu, który przypisany jest do danej szkoły, i spoza tego rejonu (tabela 3).

Przedmiot badań stanowiły: skłonność rodziców, zwłaszcza rodziców dzieci spoza rejonu, do podjęcia decyzji o wyborze badanej szkoły podstawowej oraz ocena szkoły i jej wizerunku przez rodziców w kontekście jej wyboru. W badaniu wzięło udział 105 osób. Instrumentem pomiarowym był kwestionariusz ankiety, który wypełniło 99 respondentów, wśród których 90 proc. stanowiły kobiety. Ankietowani udzielili odpowiedzi na sześć pytań zamieszczonych w kwestionariuszu oraz na pytania umieszczone w metryczce. Wśród rodziców dominowała grupa z wykształceniem średnim – 42 procent. Najwięcej respondentów – 44 proc. – było zatrudnionych w sektorze publicznym, 19 proc. ankietowanych stanowiły osoby niepracujące.

Odpowiadając na pytanie 1. (*Jakie czynniki zdecydowały o wyborze szkoły?*), respondenci mogli wybrać z podanej kafeterii pięć (z dziesięciu) kryteriów lub wpisać własny czynnik. Ankietowani, wybierając szkołę, najczęściej kierowali się:

- pozytywną opinią o niej – 90 proc.,
- bliskością szkoły w stosunku do miejsca zamieszkania – 66 proc.,
- jakością nauczania – 66 proc.,
- kwalifikacjami i umiejętnościami kadry pedagogicznej – 45 proc.,
- ofertą edukacyjną – 40 procent.

Czynnik związany z odległością od miejsca zamieszkania pod względem liczby osób, które go wskazały, sytuuje się na drugim miejscu wśród podanych kategorii, co w zestawieniu z odsetkiem dzieci przyjętych do klasy pierwszej spoza rejonu, który wynosił 72 proc. (tabela 3) może budzić wątpliwości związane z określeniem kategorii pojęciowej odległości od miejsca zamieszkania. Tylko dla 34 procent wszystkich badanych rodziców (z rejonu i spoza rejonu) położenie

¹⁴ P. Zeller, *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, CODN, Warszawa 2006, s. 36.

¹⁵ B. Pachnowska, *Wizerunek szkoły – analiza, strategia, kreacja. Komunikacja w edukacji*, materiały konferencyjne, Borne Sulino 2003, s. 32.

¹⁶ Ph. Kotler, D.C. Jain, S. Maesincee, *Marketing nie stoi w miejscu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2002.

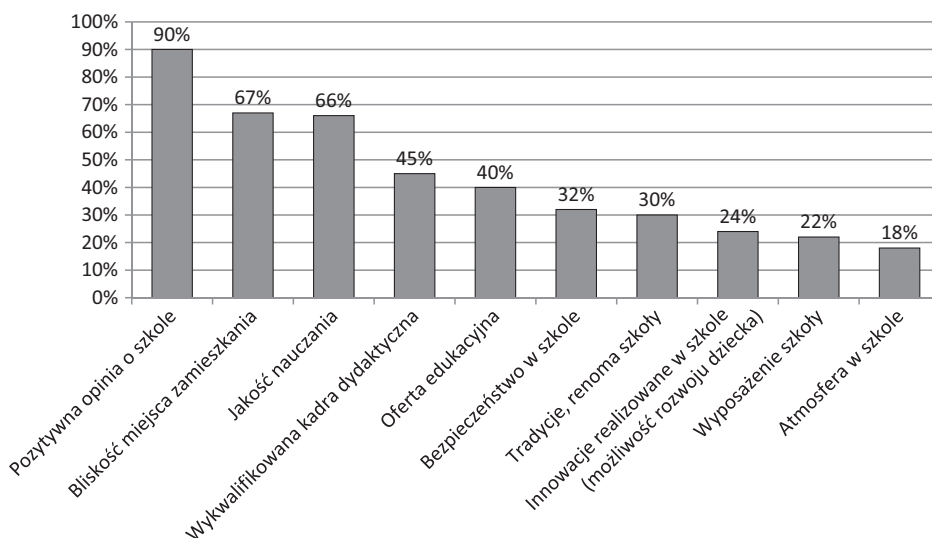
¹⁷ J. Tkaczyk, *Kształtowanie wizerunku przedsiębiorstwa usługowego. Przykład sektora pośrednictwa ubezpieczeniowego*, [w:] A. Czubała, J.W. Wiktor (red.), *Kierunki rozwoju marketingu usług*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu, Chorzów 2002, s. 233.

Tabela 3. Liczba uczniów w badanej szkole w latach 2008–2013

Rok szkolny	Liczba klas pierwszych	Liczba uczniów w klasach pierwszych	Liczba uczniów w klasach pierwszych z rejonu	Liczba uczniów w klasach pierwszych spoza rejonu
2008/2009	4	98	40	58 (59 proc.)
2009/2010	4	100	56	44 (44 proc.)
2010/2011	5	120	34	86 (72 proc.)
2011/2012	6	136	43	93 (68 proc.)
2012/2013	4	92	37	55 (60 proc.)
2013/2014	4	90	31	59 (66 procent)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnianych przez badaną szkołę podstawową.

Wykres 1. Czynniki wyboru szkoły



Źródło: opracowanie własne.

szkoły względem miejsca zamieszkania nie ma znaczenia i są oni w stanie wybrać placówkę znajdującą się w znacznej odległości od swojego domu.

Najmniej badanych rodziców przy wyborze szkoły kierowało się takimi czynnikami, jak: atmosfera w szkole (18 proc.), wyposażenie (22 proc.), innowacje realizowane w szkole (24 procent). Jednak ten ostatni czynnik w pytaniu 6. (*W jaki sposób Państwa zdaniem szkoła kreuje swój wizerunek?*) przez 36 proc. badanych rodziców został wskazany jako czynnik tworzenia wizerunku przez szkołę.

W przypadku pytania 2. (*Z jakich źródeł czerpalicie Państwo informacje o szkole?*) badani mogli wybierać spośród siedmiu odpowiedzi lub podać inną, która nie została wymieniona w kafeterii. Odpowiedzi wykazały, że rodzice pozyskiwali informacje o szkole z wielu źródeł. Najczęściej wymieniane były: rozmowy ze znajomymi (79 proc.), strona internetowa szkoły

(52 proc.) oraz dzień otwartych drzwi (47 procent), z kolei media (prasa, radio, telewizja lokalna, portale internetowe) nie stanowiły dla rodziców głównego źródła informacji.

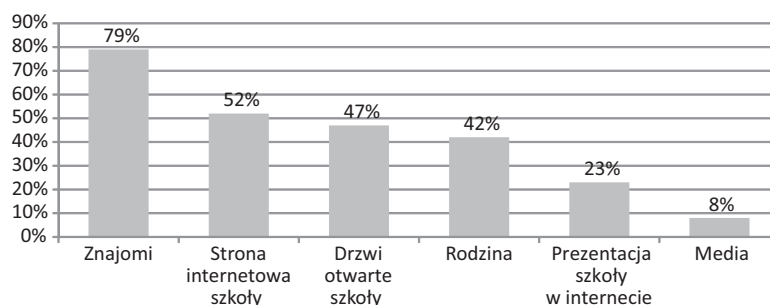
Odnosząc się do pytania 3. (*Jak oceniacie Państwo naszą szkołę na tle innych szkół¹⁸*) rodzice z wykorzystaniem pięciostopniowej skali (1 – ocena niska, 5 – wysoka) porównywali badaną szkołę do szkoły w rejonie lub innej znanej im szkoły. Respondentom podano kryteria, na podstawie których dokonywali porównywania. 92 proc. respondentów porównało badaną szkołę z inną znaną im szkołą. Badana szkoła uzyskała średnią ocen 4,4, natomiast „szkoła konkurencyjna” została oceniona średnio na 3,5. Najwyższą średnią ocen (5,0) badana szkoła uzyskała za ofertę edukacyjną (szkoła konkurencyjna uzyskała tu średnią ocen 3,6), opinię o szkole i kwalifikacje kadry (po 4,6), zaś jakość kształcenia¹⁹ rodzice ocenili średnio na 4,5.

¹⁸ Rodzice „spoza rejonu” oceniali badaną szkołę w odniesieniu do szkoły „w rejonie”, pozostali rodzice w odniesieniu do innej znanej im szkoły.

¹⁹ Wyniki egzaminów zewnętrznych szkoły, liczba laureatów i finalistów przedmiotowych olimpiad i konkursów – dane dostępne na stronie OKE Łomża, Kuratorium Oświaty w Olsztynie, stronach WWW szkół oraz informacje pojawiające się w mediach lokalnych.

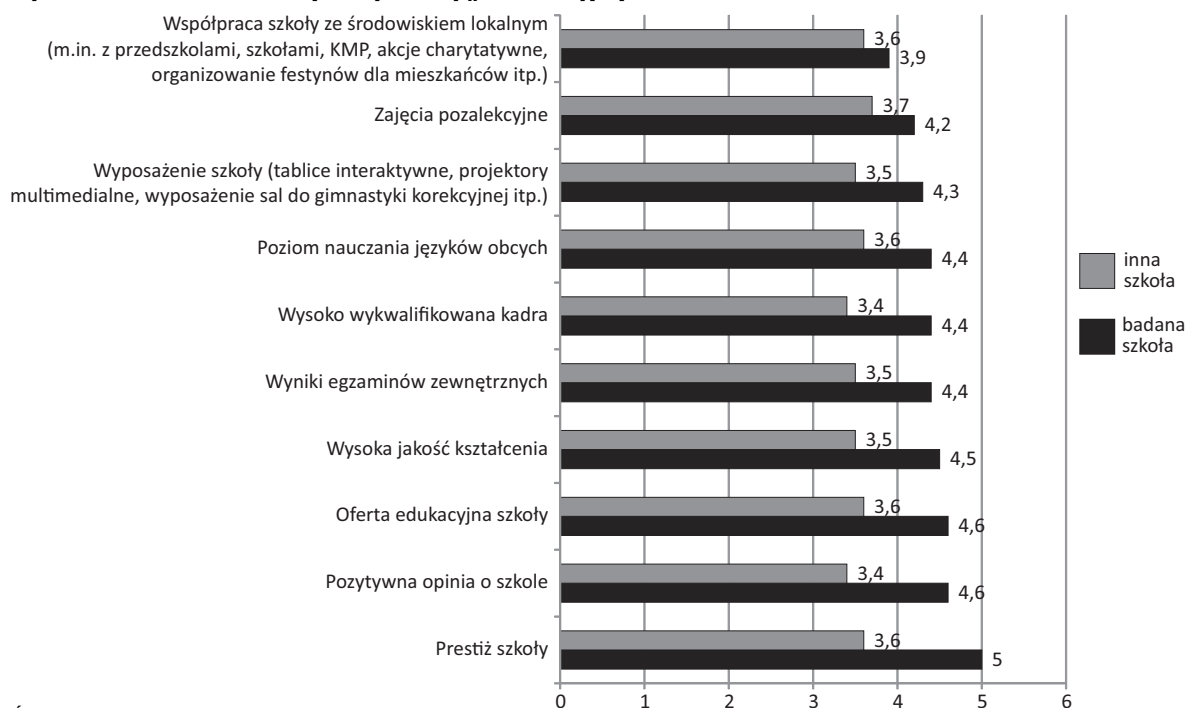
Wpływ wizerunku szkoły na jej wybór przez rodziców...

Wykres 2. Źródła informacji o szkole



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Średnia ocen badanej szkoły i szkoły „konkurencyjnej”

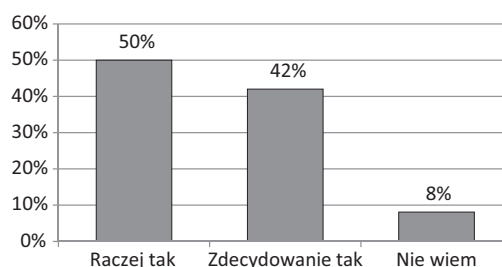


Źródło: opracowanie własne.

Badania pokazują, jakie czynniki w opinii badanych rodziców stanowią mocną stronę szkoły, a jakie słabą. Słabym punktem badanej szkoły wskazanym przez respondentów jest poziom nauczania języków obcych nowożytnych – średnia ocen wyniosła w tym przypadku 3,9. W przypadku „szkoły konkurencyjnej” najniżej (średnia 3,4) oceniono opinię o niej i poziom wyników egzaminów zewnętrznych. Badana szkoła powinna zatem podjąć działania zmierzające do poprawy jakości nauczania języków obcych, uatrakcyjnienia zajęć i wprowadzenia nowoczesnych metod nauczania języków obcych.

Pytanie 4. brzmiało: *Czy szkoła Państwa zdaniem jest rozpoznawalna w środowisku?* Zastosowano tu pięciostopniową skalę Likerta. Zdaniem 50 proc. ankietowanych szkoła jest zdecydowanie rozpoznawalna w środowisku, w opinii 42 proc. raczej rozpoznawalna. Żaden z badanych rodziców nie wskazał w przypadku tego pytania odpowiedzi „zdecydowanie nie” ani „raczej nie”. Rozpoznawalność szkoły może

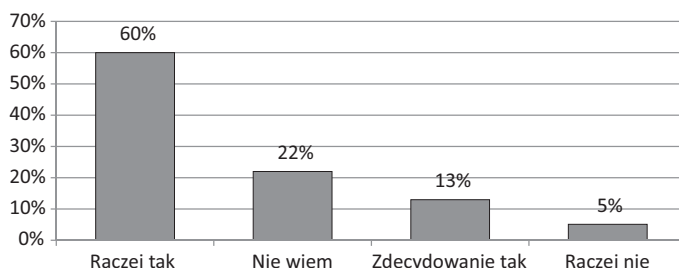
Wykres 4. Rozpoznawalność szkoły w opinii badanych (Czy szkoła Państwa zdaniem jest rozpoznawalna w środowisku?)



Źródło: opracowanie własne

wiązać się kreowaniem opinii na jej temat w środowisku ankietowanych rodziców. W przeprowadzonym badaniu pozytywna opinia o szkole była czynnikiem najczęściej wskazywanym jako decydujący o wyborze placówki edukacyjnej.

Wykres 5. Ocena promocji prowadzonej przez szkołę (Czy państwa zdaniem szkoła prowadzi wystarczającą promocję?)



Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu 5. (Czy Państwa zdaniem szkoła prowadzi wystarczającą promocję?) badani oceniali promocję szkoły, wybierając spośród alternatyw: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „nie wiem”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”.

Aby skutecznie prowadzić promocję, szkoła powinna uruchomić system działań, których celem jest rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb potencjalnych „klientów” – uczniów i ich rodziców, zachęcenie ich do nabycia danej usługi, wytworzenie pozytywnego wizerunku szkoły oraz jego utrwalanie. Promocja pełni funkcję kształtującą popyt na usługi edukacyjne, ułatwia kreowanie wizerunku szkoły, pomaga uczniom i rodzicom zgromadzić wiedzę na temat placówki, kształtuje więzi emocjonalne ze szkołą, ukazuje jej osiągnięcia. Obecnie szkoły, aby funkcjonować na konkurencyjnym rynku edukacyjnym, muszą prowadzić zorganizowaną, zaplanowaną i konsekwentną promocję. Prowadząc działania promocyjne w otoczeniu, szkoła powinna określić jasno swój cel, zdefiniować odbiorców, do których się zwraca, a także wybrać odpowiednie metody i formy promocji.

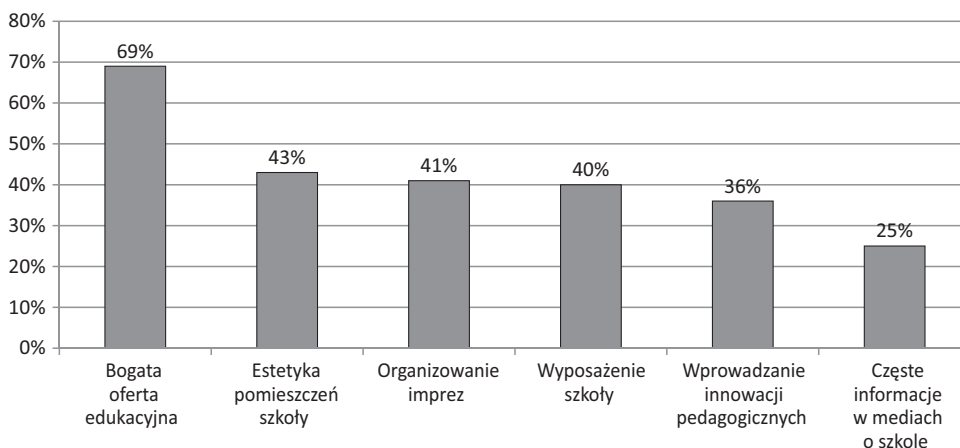
Na pytanie, czy szkoła prowadzi wystarczającą promocję 60 proc. badanych odpowiedziało twierdząco („zdecydowanie tak”). Nikt nie wybrał odpowiedzi „zdecydowanie nie”, a tylko 5 proc. rodziców wskazało odpowiedź „raczej nie”. Można zatem wnioskować, że badana szkoła przywiązuje

dużą wagę do aktywnych działań promocyjnych, mając świadomość wzrastającej konkurencji. Jest rozpoznawalna na rynku usług edukacyjnych, a jej działalność promocyjna jest dobrze postrzegana przez ankietowanych rodziców.

W przypadku pytania 6. (W jaki sposób Państwa zdaniem szkoła kreuje swój wizerunek?) respondenci mieli do wyboru sześć odpowiedzi oraz możliwość wpisania własnej. Rodziców poproszono o zaznaczenie trzech odpowiedzi. Najczęściej wskazywanymi przez ankietowanych czynnikami kreowania wizerunku okazały się: bogata oferta edukacyjna (69 proc.), estetyka pomieszczeń (43 proc.) i organizowanie przez szkołę imprez (41 procent).

Porównując stosowane przez szkołę (w opinii respondentów) środki kreujące wizerunek ze źródłami informacji, z jakich badani rodzice czerpią wiadomości o szkole, można dostrzec, że potwierdza się wysokie miejsce przypisane w tym drugim przypadku internetowi, a także organizacji imprez, m.in. takich jak drzwi otwarte, przedstawienia, koncerty, imprezy związane z działaniami charytatywnymi. Interesującym zjawiskiem jest wysoka pozycja innowacji pedagogicznych realizowanych w szkole wśród czynników kreujących jej wizerunek, pomimo znikomego znaczenia takich innowacji przy podejmowaniu decyzji dotyczącej wyboru szkoły (w kontekście wyboru szkoły czynnik ten zajął ósme miejsce na dziesięć).

Wykres 6. Czynniki kreowania wizerunku szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Wnioski z badań

Przedstawione badanie ze względu na swój zakres (dotyczyło tylko szkoły podstawowej i miało charakter pilotażowy) pokazuje jedynie zarys głównych czynników determinujących kreowanie wizerunku przez szkołę oraz ich wpływu na wybór placówki edukacyjnej przez rodziców.

Czynnikami wskazywanymi najczęściej przez rodziców uczniów badanej szkoły jako kreujące jej wizerunek i wpływające na wybór placówki edukacyjnej były:

- pozytywna opinia o szkole,
- jakość nauczania,
- kwalifikacje i umiejętności kadry pedagogicznej,
- oferta edukacyjna,
- informacje w mediach o szkole,
- organizowanie przez szkołę imprez skierowanych do uczniów i rodziców,
- wprowadzanie innowacji pedagogicznych, które przyczyniają się do podnoszenia jakości kształcenia oraz wzbogacają ofertę edukacyjną szkoły.

Respondenci, oceniając szkołę, do której uczęszczały ich dzieci, wysokie noty przyznali poziomowi nauczania (średnia ocen 4,5), który w dużej mierze zależy od kadry pedagogicznej (średnia ocen 4,6), co znalazło także potwierdzenie w ocenie poziomu wyników egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu w klasie szóstej).

Zdaniem autorki należy poprawić przepływ informacji między szkołą a jej bliższym otoczeniem (w tym przypadku – rodzicami). Rodzice znają sukcesy dzieci i szkoły oraz jej ofertę edukacyjną, ale mają niewielką wiedzę na temat jej wyposażenia, które w badaniu uznali za mało istotny czynnik, jednocześnie oceniając je w badanej szkole dosyć nisko (średnia ocen – 4,2). Tymczasem w roku szkolnym 2010/11 badana placówka edukacyjna posiadała 12 tablic interaktywnych, a we wszystkich pozostałych gabinetach lekcyjnych standard wyposażenia stanowił projektor multimedialny oraz komputer z dostępem do internetu. Posiadała również dwie pracownie komputerowe wyposażone w komputery Mac Apple oraz PC. W roku szkolnym 2008/09 jako pierwsza szkoła w mieście wprowadziła dziennik elektroniczny zgodny z rozporządzeniem MEN²⁰, dysponowała także nowoczesną pracownią językową.

Ważnym elementem kształtującym opinię o placówce edukacyjnej i jednocześnie efektywnym sposobem przekazywania informacji jest strona internetowa szkoły. Dla ponad 50 proc. badanych rodziców stanowi ona istotne źródło informacji. Strona jest „wizytówką” placówki edukacyjnej, zatem powinna przyciągać uwagę użytkowników, zachęcać do jej ponownego odwiedzenia oraz być systematycznie aktualizowana.

Szkoła, jako instytucja promująca usługę edukacyjną, powinna przekazywać informacje skierowane do kilku zasadniczych grup odbiorców: uczniów i ich rodziców, pracowników, potencjalnych kandydatów do szkoły i ich rodziców, a także wszystkich zainteresowanych działalnością danej placówki. Proces komunikacji powinien opierać się na kontaktach szkoły z rodzicami. Dobrą praktyką jest wypracowanie form współpracy z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej, tak aby komunikacja przynosiła korzyści zarówno szkole, jak i rodzicom. Możliwość przekazywania informacji, które mogą zainteresować rodziców, daje np. e-dziennik. Dobra komunikacja szkoły z rodzicami zachęca ich do przekazywania pozytywnych opinii na temat pracy danej placówki oraz informacji dotyczących oferty edukacyjnej i atmosfery panującej w szkole.

Wyniki badań mogą wskazywać, że ankietowani rodzice pozytywnie oceniają działania badanej szkoły w zakresie kreowania wizerunku. Placówka jest rozpoznawalna w środowisku lokalnym, prowadzi działania promocyjne utrwalające informacje o niej, ale musi także podtrzymywać pozytywną opinię, dbać o jakość świadczonych usług edukacyjnych i w sposób ciągły diagnozować swój wizerunek, gdyż nawet najmniejsze niedopatrzenie może niekorzystnie odbić się na tworzonej opinii.

Podsumowanie

Wybór szkoły podstawowej jest dla rodzica bardzo ważną decyzją, od której zależą edukacyjne losy dziecka. Rośnie świadomość rodziców, jak duże znaczenie mają: poziom wykształcenia w odniesieniu do dalszych możliwości edukacyjnych i życiowych dzieci, jakość świadczonych usług oraz opinia o szkole. Wynikiem tego są wzmożone działania szkół skierowane do uczniów i ich rodziców, związane z kreowaniem wizerunku. Przygotowanie i realizacja działań tworzących wizerunek wymaga często zmiany pewnych nawyków, a także nowego spojrzenia na strategię jego kreowania, poznania informacji na temat czynników, którymi kierują się rodzice przy wyborze szkoły, a które mogą posłużyć do wypracowania konkretnych działań prowadzących do pozytywnych zmian. Szkoła powinna na bieżąco analizować zmiany zachodzące na rynku usług edukacyjnych, aby wypracować wspólną strategię działań nauczycieli, dyrekcji, uczniów i ich rodziców oraz monitorować kreowanie wizerunku w celu zwiększenia jego efektywności. Każda placówka edukacyjna powinna nauczyć się wyciągać wnioski z opinii rodziców i uczniów, tworzyć strategię działań wizerunkowych w dłuższej perspektywie, a także prowadzić ich ewaluację. Zespołowe tworzenie programu działań w znaczący sposób powinno wpłynąć na jakość i efektywność pracy szkoły. Analizując swój wizerunek, szkoła może zaplanować sposób wykorzystania czyn-

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. z 2002 r. Nr 23 poz. 225.

ników, które wzmocnią jej dobrą opinię w środowisku. Placówka edukacyjna, kreując pozytywną opinię w swoim otoczeniu, będzie lepiej przygotowana do zaspokojenia potrzeb swoich podstawowych klientów – uczniów i ich rodziców. Pozytywny wizerunek może przynieść same korzyści, pod warunkiem, że jego tworzenie stanowi ciągły proces, pozwoli także szkole na odnalezienie miejsca wśród konkurencji, będzie przysparzał nowych zwolenników i utwierdzał w dobrej opinii dotychczasowych klientów.

Bibliografia

- D. Bernstein, *Company Image and Reality. A Critique of Corporate Communications*, Holt, Rinehart and Winston, London 1984.
- W. Budzyński, *Public relations, zarządzanie reputacją firmy*, Poltext, Warszawa 1998.
- W. Budzyński, *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*, Poltext, Warszawa 2003.
- A. Davis, *Public relations*, PWE, Warszawa 2007.
- A.J. Fazlagić, *Kreowanie wizerunku szkoły*, Zeszyty Naukowe Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Menedżerskiej „Milenium”, Gniezno 2007.
- M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian, Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2107-raport-o-stanie-edukacji-2011>.

- M. Fleischer, *Corporate identity, public relations*, Wrocław 2003.
- J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- K. Huber, *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*, Warszawa 1994.
- B. Knight, *Financial Management for Schools. The Thinking Manager's Guide*, A Division of Heinemann Publishers Ltd., Oxford 1993.
- Ph. Kotler, D.C. Jain, S. Maesincee, *Marketing nie stoi w miejscu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2002.
- Ph. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner i Spółka, Warszawa 1994.
- R. Łazarek, *Ekonomika turystyki*, Warszawa 2004.
- B. Pachnowska, [w:] *Wizerunek szkoły – analiza, strategia, kreacja. Komunikacja w edukacji*, materiały konferencyjne, Borne Sulino 2003.
- J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI2, Poznań 2007.
- T. Sztucki, *Promocja, sztuka pozyskiwania nabywców*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1995.
- J. Tkaczyk, *Kształtowanie wizerunku przedsiębiorstwa usługowego. Przykład sektora pośrednictwa ubezpieczeniowego*, [w:] A. Czubała, J.W. Wiktor (red.), *Kierunki rozwoju marketingu usług*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu, Chorzów 2002, s. 223–235.
- P. Zeller, *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, CODN, Warszawa 2006.

The impact of school image on the parents' choice of school in the context of the conducted research

The market of educational services has an impact on decisions taken by schools to create a positive image. A school's good image makes it stand out from competition, attracts new students and their parents, leads to teachers' and students' satisfaction. The total population of children attending schools is steadily decreasing, and the market of educational services is becoming increasingly diverse. Schools must compete with each other for students, and their image has an increasing impact on parents' choices regarding their children's education. Those criteria were the reason for undertaking the research in this topic. The survey conducted among parents of pupils in the first grade of a primary school had a pilot character. The author of this article has used both primary (quantitative research) and secondary sources (GUS, SIO) as well as literature studies. The aim of the cognitive study was to identify the factors that contribute to the school image and to determine the extent to which they affect parents' choice of educational institution for their child. The author relied on studies for identifying determinants affecting the image of school. These factors are related to: the quality of teaching, the teaching staff, the educational offer, communication, information in the media about the school, organizing events aimed at students and parents as well as the introduction of pedagogical innovation. The school should continually analyze changes in the market of educational services, learn how to draw conclusions from the opinions and judgments of parents and students, provide promotional activities. The analysis of test results should be the starting point for a strategy of shaping the image of the school in the long term and for adopting the best solutions in order to build a competitive advantage.

Autorka jest pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu. Zajmuje się problematyką zarządzania szkołami i kreowania ich wizerunku.

POLECAMY

Portal Naukowa Warszawa

Powstał nowy portal gromadzący informacje o wydarzeniach popularnonaukowych i naukowych odbywających się w Warszawie. Zawartość serwisu będzie budowana bezpośrednio przez instytucje organizujące dane wydarzenie. Użytkownicy portalu mogą wyszukiwać ciekawe wydarzenia poprzez kategorię wiekową (dla dzieci, dla dorosłych), typ (wykład, warsztat, pokaz), poziom (popularnonaukowe, specjalistyczne) oraz dziedzinę wiedzy. Dodatkową atrakcją portalu jest możliwość zgłoszenia własnego pomysłu na debatę czy wykład. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://naukowa.warszawa.pl>.

Popularyzacja lektur szkolnych na portalach społecznościowych na przykładzie strony **Kamienie na szaniec** na portalu Facebook



Sylwia
Polcyn



Anna
Michniuk

Artykuł prezentuje możliwości zastosowania w procesie kształcenia zakładanych na portalach społecznościowych stron fanowskich, które poświęcone są lekturom szkolnym. Lektury wśród uczniów zawsze budziły ambiwalentne uczucia. Jedni czytają je z ogromną przyjemnością, innym kojarzą się z obowiązkiem, przy czym druga grupa zazwyczaj przeważa. Może to się zmienić dzięki zastosowaniu nowych technologii i aplikacji, których na co dzień używają uczniowie. Korzystanie z możliwości, jakie daje internet, może urozmaicać lekcje oraz motywować uczniów do samodzielnej zapoznawania się z kanonem tekstów kultury. W artykule przedstawiono stronę poświęconą lekturze „Kamienie na szaniec” Aleksandra Kamińskiego oraz przykład zajęć prowadzonych z zastosowaniem portalu Facebook.

Lektury szkolne jako element kształcenia ogólnego

Jedną z głównych powinności szkoły oraz polskiego systemu edukacji rozumianego jako *jeden z najważniejszych filarów społecznego porządku*¹ jest kształcenie ogólne uczniów. Zdaniem W. Okonia kształcenie powinno służyć wytwarzaniu odpowiednich więzi społecznych pomiędzy jednostkami, klasami społecznymi i narodami. Wynikiem kształcenia jest wykształcenie, które przygotowuje człowieka do wykonywania w przyszłości wszystkich specjalności zawodowych oraz wyznacza drogę do świata nauki i kultury². Tak rozumiane kształcenie ogólne dotyczy dwóch aspektów: rzeczowego (obiektywnego) oraz osobowościowego (podmiotowego). Pierwszy z nich związany jest z poznawaniem „świata obiektywnego” – obejmującym opanowanie podstaw wiedzy z takich dziedzin jak przyroda, społeczeństwo, technika czy sztuka³ – oraz z nabywaniem

określonych sprawności i umiejętności, które pozwolą uczniom przekształcać rzeczywistość oraz na nią oddziaływać. Aspekt osobowościowy odpowiada zaś za poznawanie siebie, kształtowanie własnych motywacji, pasji, a także wyćwiczenie sprawności, które będą sprzyjać kształtowaniu własnego „ja” oraz rozwijaniu potrzeb samokształceniowych. Umożliwia on także rozwój zdolności poznawczych, takich jak: myślenie, zdolność obserwacji, wyobraźnia, pamięć i uwaga. Oba aspekty powinny ze sobą współgrać. Jedynie integralny związek pomiędzy nimi może doprowadzić do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju człowieka⁴.

Jednym z elementarnych składników tak rozumianego kształcenia ogólnego jest poznawanie przez uczniów dorobku kultury, w tym szczególnie kanonu tekstów literackich. Lista lektur szkolnych określana jest przez Ministra Edukacji Narodowej. Odwołując się do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz do kolejnych załączników do tego aktu⁵, można wyodrębnić teksty kultury, które uczniowie powinni przyswoić, realizując kolejne poziomy edukacji. Lista lektur szkolnych pojawia się w podstawie programowej, zasadniczym akcie prawnym zatwierdzonym przez resort oświaty, stanowiącym bazę do tworzenia programów kształcenia⁶. Lektury szkolne są dobierane odpowiednio do podstawy programowej, adekwatnie do poziomu edukacyjnego, zgodnie z założonymi efektami nauczania oraz ze stopniem rozwoju intelektualno-emocjonalnego uczniów. Nauczyciel ma do wyboru szereg tekstów literackich polskiej i światowej kultury, które może omówić z uczniami w całości bądź wykorzystując tylko niektóre fragmenty.

¹ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika zakorzenienie i transgresja*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 247.

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 69–74.

³ Tamże, s. 69.

⁴ Tamże.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

⁶ F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 63.

Często zdarza się jednak, że uczniowie nie wypowiadają się dobrze na temat lektur. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, iż wielu z nich nie rozumie celowości poznawania szkolnego kanonu literatury. W większości przypadków teksty te są dla uczniów niezrozumiałe, trudne w odbiorze i mało interesujące ze względu na skomplikowany język, niejasne treści oraz ukazanie bohaterów literackich na tle wydarzeń historycznych różnych epok, na temat których uczniowie mogą mieć zbyt ubogą wiedzę lub się nimi po prostu nie interesować. Mimo wielu zabiegów nauczycieli, które mają zachęcić uczniów do czytania lektur, podopieczni wybierają streszczenia, które z prawdziwą, wartościową literaturą nie mają nic wspólnego. Skupiają się one tylko na głównych wątkach i bohaterach, nie oddając konwencji całego utworu, zwłaszcza przez to, że nie są pisane językiem epoki i nie zachowują formy charakterystycznej dla danego gatunku literackiego. W związku z tym wiedza pozyskiwana przez ucznia jest ograniczona i fragmentaryczna, co może prowadzić do popełniania przez niego błędów w interpretacji dzieła i niezrozumienia go w kontekście całej epoki.

Facebook jako forma popularyzacji lektur szkolnych

Zastosowanie w edukacji portali społecznościowych może urozmaicić proces nauczania i uczenia się. Współcześni uczniowie to przecież przedstawiciele pokolenia *digital natives* – pokolenia, które charakteryzuje biegłe posługiwanie się mediami i powszechnie dostępnymi technologiami⁷. Uczniowie z większą energią, zaangażowaniem oraz bardziej pozytywnym nastawieniem będą przyswajali nowe informacje i wiedzę z różnych dziedzin nauki, jeśli nauczyciele w procesie kształcenia wykorzystają media – naturalne środowisko młodych ludzi.

Przykład, który zostanie zaprezentowany poniżej, ukazuje zastosowanie stron fanowskich na portalu społecznościowym Facebook do popularyzacji lektur szkolnych. Fanpage lektury może nie tylko wzbudzić ciekawość poznawczą uczniów i wpływać na ich motywację do zaznajamiania się z kanonem lektur

szkolnych, ale także kształtować postawę kreatywności i aktywności podmiotu uczącego się.

Facebook w ciągu kilku lat stał się powszechnie używanym narzędziem komunikacji dwustronnej, które z czasem zaczęło pełnić określone funkcje. Stał się między innymi doskonałym nośnikiem reklamy, ze względu na to, że w ciągu miesiąca z portalu korzysta prawie 1,5 miliarda użytkowników, którzy przy każdym zalogowaniu spędzają na jego stronach średnio 18 minut. Statystyki pokazują również, iż co drugi użytkownik loguje się na portalu codziennie⁸. Korzystanie z portalu społecznościowego w celach marketingowych sprawia zatem, iż produkt nie tylko znajduje się bliżej potencjalnego klienta – odbiorcy, ale trafia do nieograniczonej liczby konsumentów. Za nietypową formę reklamy można uznać pojawiające się na portalu strony fanowskie, które zrzeszają np. pasjonatów restauracji, filmów, sportu, książek. Jak się okazuje, na portalu pojawia się także coraz więcej stron poświęconych lekturom omawianym w polskich szkołach. Na Facebooku znajdują się już fanpage'e, m.in.: *Małego Księcia*⁹, *Ani z Zielonego Wzgórza*¹⁰, *Dzieci z Bullerbyn*¹¹, *Kamieni na szaniec*¹² i *Jeźycjada*¹³.

Czytając po raz pierwszy o fanpage'ach lektur szkolnych, można się zastanawiać nad tym, kto i w jakim celu tworzy takie strony oraz jakie treści można na nich znaleźć. Poniżej przedstawiono analizę strony poświęconej *Kamieniom na szaniec* Aleksandra Kamińskiego – książki, która znajduje się w kanonie lektur szkolnych przewidzianych przez MEN na poziomie szkoły gimnazjalnej¹⁴. Pod uwagę wzięto takie elementy jak: autorzy strony, liczba polubień¹⁵, liczba osób, które „mówią o tej stronie”¹⁶, oraz zawartość merytoryczną postów (ich źródła, związek z lekturą). Wskazano też możliwości zastosowania tej strony w pracy z uczniem.

Kamienie na szaniec Aleksandra Kamińskiego na portalu Facebook

Strona fanowska *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego powstała na portalu Facebook w październiku 2010 roku. Jej założycielką jest Joanna Machowska – ówczesna gimnazjalistka, a obecnie (rok szkolny 2013/2014) uczennica liceum ogólnokształcącego,

⁷ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, s. 1–6, [http://e-mentor.pl/18ff, \[23.05.2014\]](http://e-mentor.pl/18ff, [23.05.2014]).

⁸ Statystyki: Statistic Brain, <http://www.statisticbrain.com/facebook-statistics/>, [14.02.2014].

⁹ Fanpage książki *Mały Książę*, <http://e-mentor.pl/349e>, [14.02.2014].

¹⁰ Fanpage książki *Ania z Zielonego Wzgórza*, <http://e-mentor.pl/2f57>, [14.02.2014].

¹¹ Fanpage książki *Dzieci z Bullerbyn*, <http://e-mentor.pl/ba99>, [14.02.2014].

¹² Fanpage książki *Kamienie na szaniec*, <https://www.facebook.com/kamienienaszaniec>, [14.02.2014].

¹³ Fanpage książki *Jeźycjada*, <http://e-mentor.pl/45ab>, [14.02.2014].

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., dz.cyt.

¹⁵ Użytkownicy portalu społecznościowego Facebook po kliknięciu „lubię to” akceptują wyświetlanie na swoim profilu informacji i postów zamieszczanych przez określone strony znajdujące się na portalu.

¹⁶ Wskaźnik określający, ile osób „mówi o tym”, oznacza liczbę osób, która wchodzi w interakcję z danym fanpage'em poprzez następujące czynności: polubienie strony, napisanie postu na stronie, napisanie komentarza na stronie, polubienie postu, udostępnienie go, wzięcie udziału w ankiecie, odpowiedzenie na wydarzenie utworzone przez stronę, oznaczenie strony na zdjęciu, wystawienie rekomendacji strony, zameldowanie się w miejscu związanym ze stroną, wspomnienie o stronie w swoim poście. Za: *Analiza wskaźnika „Mówią o tym” na Facebooku*, 2012, <http://nowymarketing.pl/a/651,analiza-wskaznika-mowia-o-tym-na-facebooku1>, [23.05.2014].

Popularyzacja lektur szkolnych na portalach...

w klasie humanistycznej z rozszerzonym programem nauczania języka polskiego i historii.

Z informacji podanych przez autorkę wynika, iż do założenia fanpage'a *Kamieni na szaniec* przyczyniła się jej wizyta w Muzeum Powstania Warszawskiego¹⁷. To bliskie spotkanie z historią było bezpośrednim bodźcem, który skłonił ją do upowszechniania informacji o lekturze i bohaterach tamtych dni. Jak podaje J. Machowska, na początku nie miała koncepcji prowadzenia strony, ale z czasem wszystko się zmieniło. Pomagają jej w tym dwie administratorki: Jowita Tenderowicz, studentka Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, oraz Aleksandra Koszalska, pasjonatka historii, która jest wolontariuszką w Muzeum Powstania Warszawskiego i pracownicą Muzeum Historii Żydów Polskich. W przyszłości planuje rozpocząć studia historyczne.

Statystyki dostępne na fanpage'u *Kamieni na szaniec* wskazują, że strona ma obecnie 20 030 „polubień”, natomiast 3356 osób¹⁸, „mówi o niej”. Najliczniejszą grupę wiekową fanów stanowią uczniowie w wieku 13–17 lat¹⁹. Można więc przypuszczać, że są to uczniowie gimnazjów. Częstotliwość publikowania informacji jest duża – w ostatnim miesiącu (kwiecień 2014) na fanpage'u zamieszczono 142 posty, 745 komentarzy oraz „polubiono” 15 423 elementy strony²⁰.

Celem stworzonej przez J. Machowską strony było zainteresowanie rówieśników książką oraz przekazywanie wiedzy dotyczącej historii Polski (szczególnie związanej z tematyką państwa podziemnego).

Administratorki współpracują również, m.in. z następującymi stronami: II wojna światowa w pigułce²¹, Muzeum AK im. Nila w Krakowie²², Historykon²³, Wrzesień 1939²⁴, GRH Parasol²⁵, grupa Powstanie Warszawskie²⁶, grupa KMPH²⁷. Współpraca polega głównie na wymianie informacji i promowaniu wydarzeń oraz akcji proponowanych przez poszczególne strony. Informacje, które autorki zamieszczają na stronie, pochodzą z książek historycznych oraz danych publikowanych na stronach muzeów związanych z II wojną światową²⁸.

Autorki, aby spełnić stawiane przed sobą cele, publikują na fanpage'u posty i notatki związane bezpośrednio z bohaterami książki A. Kamińskiego, a także informacje przypominające o ważnych rocznicach, związanych nie tylko z wydarzeniami przedstawionymi w *Kamieniach na szaniec*, ale także z Polskim Państwem Podziemnym oraz Żołnierzami Wyklętymi. Na stronie znajdziemy między innymi zdjęcia Alka, Rudego i Zośki, zarówno te z czasów dzieciństwa, jak i młodości (rysunki 1 i 2).

Rysunek 1. Kamienie na szaniec Aleksandra Kamińskiego na Facebooku



Źródło: <https://www.facebook.com/kamienienaszaniec>, [24.04.2014].

Rysunek 2. Hanka i Tadeusz w Zalesiu (zdjęcie pochodzi z książki Barbary Wachowicz *Wierna rzeka harcerstwa – Rudy, Alek, Zośka*)



Źródło: <http://e-mentor.pl/6a8f>, [23.05.2014].

¹⁷ Informacje uzyskane za pomocą wywiadu przeprowadzonego z autorką przy wykorzystaniu korespondencji elektronicznej.

¹⁸ Dane na dzień 24.04.2014.

¹⁹ Źródło: <https://www.facebook.com/kamienienaszaniec/likes>, [14.02.2014].

²⁰ Źródło: https://www.facebook.com/kamienienaszaniec/app_210502902329581, [23.05.2014].

²¹ Więcej: <https://www.facebook.com/liWojnaSwiatowaWPigulce>, [23.05.2014].

²² Więcej: <https://www.facebook.com/MuzeumAK>, [23.05.2014].

²³ Więcej: <https://www.facebook.com/historykon>, [23.05.2014].

²⁴ Więcej: <https://www.facebook.com/wrzesien1939>, [23.05.2014].

²⁵ Więcej: www.facebook.com/grhparasol, [23.05.2014].

²⁶ Więcej: www.facebook.com/groups/powstanie-warszawskie, [23.04.2014].

²⁷ Więcej: <https://www.facebook.com/groups/klubmilosnikowhistoriipolski>, [23.05.2014].

²⁸ Informacje uzyskane za pomocą wywiadu przeprowadzonego z autorką przy wykorzystaniu korespondencji elektronicznej.

Autorki przytaczają również fragmenty prywatnej korespondencji bohaterów znanych z powieści. Publikowane listy, w czasach krótkich wiadomości tekstowych ograniczających się do kilkunastu znaków wzbogaconych emotikonami, wydają się czymś nadzwyczajnym zwłaszcza dla pokolenia *digital natives*. Realne wypowiedzi bohaterów lektury ukazują ówczesną kulturę słowa i są przykładem tego, jak się ona zmieniła z biegiem czasu.

Ciekawą propozycję stanowią również notatki poświęcone miejscom, w których przebywali bohaterowie książki. Administratorzy w postaci publikowanych na stronie zamieszczają fragmenty mapy Warszawy wraz z oznaczeniami ważnych miejsc i wydarzeń bezpośrednio związanych z bohaterami lub zdarzeniami opisanymi w książce Kamińskiego. Mapy opatrzone są także krótkim opisem.

Rysunek 3. Kamień na szaniec Aleksandra Kamińskiego na Facebooku



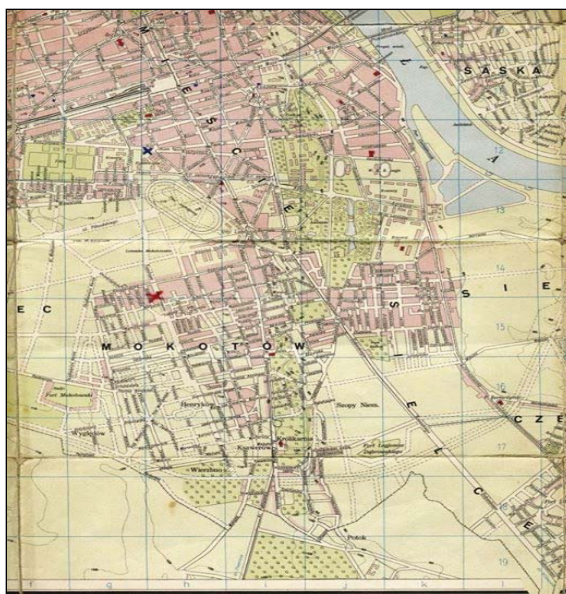
Źródło: <https://www.facebook.com/kamieninaszaniec?fref=ts>, [20.04.2014]

Rysunek 4. List Basi do Alka



Źródło: <http://e-mentor.pl/e361>, [23.05.2014].

Rysunek 5. Tropem Tadeusza Zawadzkiego



Źródło: <http://e-mentor.pl/3038>, [23.05.2014].

Fani strony są na niej bardzo aktywni, wskazuje na to liczba „polubień” przez użytkowników poszczególnych postów – najczęściej jest ich około 50. Niektóre zamieszczane posty są również przyczynkiem do rozszerzania informacji zamieszczonych na portalu. Stało się tak na przykład w przypadku informacji o akcji sylwestrowej przeprowadzonej przez bohaterów *Kamieni na szaniec*.

Autorki zamieściły post z dokładnym opisem akcji, który został „polubiony” przez 243 osoby i udostępniony aż 211 razy. Pod wpisem pojawiło się także wiele komentarzy, wśród których znalazł się komentarz jednego z fanów strony, który dzięki rzetelnemu opisowi akcji dokładnie zlokalizował miejsce wydarzenia. Na prośbę administratorów strony zrobił zdjęcia owego miejsca i opublikował je w komentarzach dotyczących akcji.

Rysunek 6. Kartka z kalendarza o akcji sylwestrowej



Źródło: <http://e-mentor.pl/954a>, [24.05.2014].

Popularyzacja lektur szkolnych na portalach...

Rysunek 7. Fragment rozmowy, która wywiązała się między fanem strony a administratorkami

Piotr Bogusławski Witam. Mieszkam w Kraśniku. Na podstawie powyższego opisu zlokalizowałem nawet dokładne miejsce "Akcji Sylwestrowej" Przydałaby się w tym miejscu przynajmniej tablica pamiątkowa. Pozdrawiam.
Lubię to! · Odpowiedz · 👍 22 · 31 grudnia 2013 o 16:25

Ukryj 12 odpowiedzi

Kamienie na Szaniec Czy w miarę możliwości możemy prosić o jakieś zdjęcia stamtąd? 😊
Lubię to! · 👍 1 · 31 grudnia 2013 o 16:43

Piotr Bogusławski Dzisiaj, ze względu na porę dnia raczej jest to niemożliwe. Postaram się jutro coś sfocić. Jeżeli to możliwe, mogę zapodać dane z google earth.
Lubię to! · 31 grudnia 2013 o 16:48

Kamienie na Szaniec proszę się nie spieszyć 😊 a dane z google earth chętnie przyjmujemy. 😊
Lubię to! · 31 grudnia 2013 o 16:59

Piotr Bogusławski 50°56'15.23"N 22°16'20.73"E Chyba tylko tyle mogę podać. Fotki jutro. Mam nadzieję. Wszystkiego dobrego w Nowym Roku.
Lubię to! · 👍 1 · 31 grudnia 2013 o 17:17

Kamienie na Szaniec dziękujemy i wzajemnie! 😊
Lubię to! · 31 grudnia 2013 o 17:18

Julian Borkowski Warto to miejsce upamiętnić tablicą, bo brakuje tam takiej informacji w Kraśniku, pozdrawiam 😊
Lubię to! · 👍 3 · 1 stycznia o 03:17

Piotr Bogusławski "...Rozpoznanie przeprowadzone zawczasu stwierdziło, że najodpowiedniejszym miejscem na wywołanie katastrofy jest wielki łuk zakrętu toru, przebiegający lasem."

Lubię to! · 👍 10 · 5 stycznia o 14:21 · Edytowany

Piotr Bogusławski Po dzisiejszej wyprawie w to miejsce jestem w 90% pewny tego miejsca. Na odcinku ok. 40-50m znalazłem dużą ilość starych podkładów kolejowych, wszystkie rozrzucone po obydwu stronach torów. Nie chcę być kategoriyczny, ale wydaje mi się, że są to pozostałości po katastrofie spowodowanej przez naszych chłopców. Jak myślicie, czy możliwe jest żeby w takim stanie zachowało się drewno po ponad 70 latach? oceńcie sami. Dodam tylko, że przeszedłem ponad 2km koło torów i nigdzie nie spotkałem nawet jednego podkładu w innym miejscu niż wspomniane 40-50mNiekóre noszą ślady nadpalenia.(tak mi się wydaje) Co o tym sądzicie?

Lubię to! · 👍 10 · 5 stycznia o 14:21 · Edytowany

Źródło: <http://e-mentor.pl/db24>, [24.05.2014].

Przedstawiona aktywność jednego z fanów to tylko przykład zaangażowania facebookowej społeczności *Kamieni na szaniec*. Zapal i zainteresowanie użytkowników doceniają również same administratorki strony, czego wyrazem jest np. zorganizowanie przez nie konkursu, w którym główną nagrodą jest książka opisywająca losy dziewcząt z Powstania Warszawskiego²⁹.

Na profilu pojawiają się również informacje dotyczące zasłużonych osób. Przykładem może być postać Sławomira Pocztarskiego, ps. Bóbr – powstańca war-

szawskiego, któremu społeczność fanów składała na Facebooku urodzinowe życzenia.

Fanpage *Kamieni na szaniec* jako inspiracja do pracy nauczyciela

Jak można zastosować opisywany fanpage w pracy z uczniem? Po pierwsze jest to doskonały sposób na głębsze spojrzenie na pojawiające się w tekście postaci. Dzięki prywatnej korespondencji czy zdjęciom bohaterów *Kamieni na szaniec* uczeń może dostrzec, iż to, co przeczytał, nie było tylko fikcją literacką, ale odwzorowaniem realnych wydarzeń.

Fanpage może również zainspirować nauczycieli oraz uczniów do odwiedzenia miejsc, w których przebywali bohaterowie. Dzięki publikowanym mapom i opisom łatwiej jest zorganizować wycieczkę do Warszawy i znaleźć ulice, po których chodzili Rudy, Zośka i Alek. Poznanie miejsc, w których rozgrywa się akcja książki, może jeszcze bardziej zbliżyć młodych

Rysunek 8. Kartka z kalendarza na fanpage'u *Kamieni na szaniec*

Kamienie na Szaniec
16 maja

Dzisiaj swoje 84. urodziny obchodzi Pan Sławomir Pocztarski - powstaniec warszawski ze zgrupowania Żywiciel, a także fan naszej strony. 😊

Pan Sławomirowi życzymy wszystkiego najlepszego, dużo zdrowia i uśmiechu. To, że Pan Sławomir jest użytkownikiem facebooka i fanem naszej strony umożliwił Wam bezpośrednio złożenie mu życzeń, które przeczyta osobiście. 😊
... Zobacz więcej — z: Sławomir Pocztarski

Lubię to! · Dodaj komentarz · Udostępnij

126 osób lubi to. Najpopularniejsze komentarze · 11 ponownych udostępnień

Sławomir Pocztarski BÓG ZAPŁAĆ ZA ŻYCZENIA
Lubię to! · Odpowiedz · 👍 10 · 18 maja o 18:30

Anna Marszał Najdroższy Panie Sławomirze, z całego serca życzymy Panu wszelkich dóbr Bożych, utrzymania zdrowia na "zdrowym" poziomie i serdeczności, w dniu tak ważnym jak

Źródło: <http://e-mentor.pl/2fa4>, [23.04.2014].

²⁹ Źródło: <http://e-mentor.pl/269a>, [24.05.2014].

czytelników do tych bohaterów. Uczniowie własne doświadczenia, refleksje, zdjęcia z wycieczki mogą także dzielić z innymi miłośnikami lektury, prowadząc przy tym wiele ciekawych dyskusji.

Wykorzystanie takiej formy dydaktyczno-wychowawczej nie tylko uatrakcyjnia proces kształcenia i wpływa pozytywnie na motywację uczniów do opanowywania nowego materiału nauczania, ale również może przynieść znaczne efekty podczas utrwalania bądź powtarzania wcześniej zdobytej wiedzy – czynności te będą dla ucznia przyjemniejsze, a zarazem skuteczniejsze. Bowiem nie bez przyczyny wycieczkę określa się mianem „lekcji patrzenia, słuchania, myślenia, mówienia”³⁰.

Ponadto uczeń, który doda taką stronę do swoich ulubionych profili, z łatwością będzie mógł poszerzać swoją wiedzę nie tylko o utworze A. Kamińskiego, ale również z zakresu historii Polski. Dzięki postom, które autorzy strony zamieszczają na stronie, uczeń otrzymuje przypomnienia o różnych wydarzeniach związanych z II wojną światową, państwem podziemnym oraz bohaterami tamtych lat.

Co więcej, poszczególne posty, które autorzy publikują na stronie lektury, np. fragmenty korespondencji, mogą stać się przyczynkiem do poznawania przez ucznia dawnej sztuki epistolografii lub interesującym wprowadzeniem do dyskusji na temat zmieniającej się kultury słowa.

Facebook jako narzędzie dydaktyczne

Polonistka z Płocka, Agnieszka Zielińska, w jeszcze większym stopniu wykorzystwała możliwości portalu Facebook. Nie stworzyła z uczniami szkół ponadgimnazjalnych strony fanowskiej, ale w ramach zajęć poleciła założenie profili bohaterów dramatu *Wesele* S. Wyspiańskiego. Autorka swój pomysł uzasadniła własnymi negatywnymi doświadczeniami związanymi z ową lekturą, którą wiele osób określa jako trudną oraz „męczącą”. Pracując z własnymi uczniami, chciała omówić lekturę inaczej, mniej tradycyjnie, w bardziej przystępny sposób. W ramach zajęć, które przeprowadziła w pracowni komputerowej, poleciła uczniom stworzenie fikcyjnych profili bohaterów *Wesela* i uzupełnianie ich informacjami zgodnymi z lekturą, zdjęciami (jeśli nie udało się znaleźć czegoś odpowiedniego, uczniowie korzystali z fotografii z filmowej adaptacji dramatu). Ponadto przez cały tydzień uczniowie prowadzili na Facebooku dyskusje bazujące na cytatach z utworu lub na ich parafrazach. Próbowali posługiwać się językiem utworu, wczuwali się w role bohaterów, których profile prowadzili. Często składali sobie życzenia czy też gratulowali z okazji zaślubin³¹. Jak podaje A. Zielińska, zadanie przyniosło

wiele przyjemności nie tylko uczniom, ale i jej samej. Cieszyła się z pedagogicznego sukcesu, bowiem takie nietypowe omówienie lektury zachęciło uczniów do jej głębszego poznania i zaowocowało wysokimi wynikami na sprawdzianie. Nauczycielka podkreśla, że nigdy nie wystawiła tyłu dobrych ocen³².

Dydaktyczne zastosowania Facebooka opisują także K. Walsh i H. Green³³. Jednym z nich jest właśnie budowanie fikcyjnych profili i fanpage'ów, czego przykładem może być nietradycyjne przeprowadzenie lekcji z języka ojczystego przez A. Zielińską, opisane wyżej.

Kolejny pomysł dotyczy kształtowania umiejętności przeprowadzania sondażu i badania opinii publicznej. Dzięki opcji „Pytania na Facebooku” użytkownik może uzyskiwać od znajomych i innych użytkowników strony rekomendacje i odpowiedzi na przygotowane przez siebie pytania. W odniesieniu do lektur pytania te mogą dotyczyć przykładowo oceny postępowania konkretnego bohatera bądź poszukiwania rozwiązań przedstawionej w tekście sytuacji.

Trzecią propozycją wykorzystania Facebooka do celów dydaktycznych jest możliwość utworzenia specjalnej grupy klasowej, do której będą należeli zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Grupa taka może stać się doskonałym miejscem do szybkiej wymiany informacji i prowadzenia różnych dyskusji. Nauczyciel może udostępniać swoim podopiecznym hiperłącza do wartościowych stron, które mogą uczniów zainteresować i pogłębiać ich wiedzę w określonej dziedzinie. W przypadku lektur mogą to być strony biograficzne autora tekstu, strony zawierające informacje o ekranizacjach lektury czy strony prezentujące ciekawostki związane z omawianym tekstem kultury.

Ostatni pomysł na dydaktyczne zastosowanie Facebooka, który przytaczają K. Walsh i H. Green, związany jest z kształtowaniem umiejętności rozróżniania prawdziwych informacji od treści nierzetelnych, stanowiących szum informacyjny. Ponieważ portal często staje się pierwszym kanałem informowania o jakimś wydarzeniu czy nowince, nauczyciel może polecić uczniom sprawdzenie rzetelności informacji z innymi dostępnymi źródłami. Zdaniem pomysłodawczyń takie zabiegi mają kształtować krytyczne myślenie. W przypadku lektur szkolnych nauczyciel może przesyłać uczniom linki do różnych opracowań omawianego tekstu, a zadaniem uczniów może być weryfikacja podanych w tych źródłach informacji.

Podane przykłady prezentują tylko niewielką część możliwości wykorzystania Facebooka w sposób efektywny i efektowny w realizacji procesu kształcenia na poszczególnych szczeblach edukacji. Wszystko zależy od kreatywności nauczyciela i jego rozeznania w zakresie funkcjonowania tego portalu.

³⁰ E. Goźlińska, *Jak przygotować wycieczkę szkolną?*, WSiP, Warszawa 2009, s. 8.

³¹ A. Zielińska, „*Wesele*” na fejsie, 2014, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2527-wesele-na-fejsie>, [14.02.2014].

³² Tamże.

³³ K. Walsh, H. Green, *5 ways to use Facebook in your lesson plans and teaching*, <http://www.emergingedtech.com/2012/08/5-fun-ways-to-use-facebook-in-your-lesson-plans-and-teaching>, [24.05.2014].

Podsumowanie

Zapoznanie uczniów z kanonem lektur szkolnych może być dla nich ciekawą przygodą. Nauczyciele nie muszą ograniczać się do standardowych, czasem archaicznych metod analizy utworów. Wykorzystanie fanpage'a lektur szkolnych w pracy z uczniami może przynieść wiele korzyści. Po pierwsze, może on stać się nową pomocą dydaktyczną, która wzbudzi duże zainteresowanie u ucznia. Po drugie, jeśli uczniowie nie zapoznali się jeszcze z danym tekstem kultury, „myszkowanie” na stronie fanowskiej może zmotywować ich do czytania. Kolejną zaletą zastosowania portali społecznościowych przy realizacji procesu kształcenia jest możliwość prowadzenia dyskusji w obrębie danego problemu, który pojawia się w utworze (dyskusja może zostać przeniesiona poza mury szkoły i odbywać się w formie elektronicznej). Śledzenie czy prowadzenie fanpage'ów i profili tematycznych może również poszerzać horyzonty uczniów w innych dziedzinach nauki, kultury czy sztuki.

Bibliografia

- F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- K. Gawlicz, M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.
- E. Goźlińska, *Jak przygotować wycieczkę szkolną?*, WSiP, Warszawa 2009.
- H. Gutowska (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa 1982.
- W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, s. 1–6, <http://e-mentor.pl/18ff>.
- K. Walsh, H. Green, *5 ways to use Facebook in your lesson plans and teaching*, <http://www.emergingedtech.com/2012/08/5-fun-ways-to-use-facebook-in-your-lesson-plans-and-teaching>.
- A. Zielińska, *Wesele na „Fejsie”*, 2014, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2527-wesele-na-fejsie>.

The popularization of obligatory books with the use of social media portal – the example of *Kamienie na szaniec* on Facebook

There has always been a lot of controversy over the list of obligatory school books. It may cause many ambivalent and negative emotions, especially among students. Today some of the new applications can change this situation. The social media like Facebook can help because of books' fanpages, which are created on social media sites. The article presents how teachers can use books fanpages and social media on Polish lessons. The authors referred to the fanpage of „Kamienie na szaniec” written by Aleksander Kamiński and methods, which were used by one of the Polish teachers during lessons about „Wesele” written by Stanisław Wyspiański.

Anna Michniuk jest doktorantką przy Zakładzie Technologii Kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki kompetencji medialnych oraz nowych mediów wraz z potencjalnymi możliwościami zastosowania ich w edukacji.

Sylwia Polcyn jest doktorantką w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze związane są z wykorzystaniem nowych technologii w procesie kształcenia, w tym również zastosowania edukacyjnych gier komputerowych w procesie nauczania-uczenia się uczniów.



POLECAMY

Lilianna Kupaj, Wiesława Krysa
Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole
Wolters Kluwer, Warszawa 2014

Prezentujemy publikację wydaną w serii *Inspiracje edukacyjne*, poruszającą ciekawy problem kompetencji coachingowych nauczycieli. W książce omawiane są takie zagadnienia jak: zawieranie kontraktu z klasą i poszczególnymi uczniami, relacje z grupą i uczniami, wspieranie uczniów w osiąganiu celów, komunikacja coachingowa, style myślenia uczniów, informacja zwrotna oraz zarządzanie emocjami i rozwijanie potencjału ucznia. Publikacja adresowana jest do nauczycieli, pedagogów, psychologów, coachów i trenerów, ale także studentów pedagogiki, psychologii i coachingu.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.profinfo.pl>

Uczenie na błędach w nauczaniu programowania w systemie e-learningu

Artur Opaliński

Jedną z kluczowych umiejętności, które muszą posiadać adepci programowania, stanowi umiejętność poprawiania kodu programu zawierającego błędy. Jest to działanie bardzo złożone, wymagające znajomości składni języka, rozumienia semantyki kodu, znajomości zasad testowania oraz rozumienia działania algorytmu. W artykule autor proponuje własną metodę kształtowania umiejętności poprawiania kodu programu wykorzystującą narzędzia do nauczania na odległość. Metoda ta jest stosowana na przedmiocie informatyka, w drugim semestrze studiów na kierunku automatyka i robotyka.

Nauka programowania komputerów w pierwszych semestrach studiów technicznych jest złożonym problemem. Mimo różnych profili kształcenia oraz stosowania różnych języków programowania studenci w badanych¹ krajach mają podobne, znaczące trudności w początkowych fazach nauki programowania. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy, zdiagnozowaną w artykule R. Listera i współautorów², jest fakt, że stworzenie poprawnie działającego programu, nawet ograniczone do samego stworzenia kodu, z pominięciem szerszych zagadnień inżynierii oprogramowania, takich jak projektowanie, testowanie i weryfikacja czy utrzymanie, jest bardzo złożonym procesem. Mimo to kształcenie i weryfikacja wiedzy adeptów programowania zazwyczaj bazują na tworzeniu całego programu rozwiązującego zadany problem.

Poniżej przedstawiono pomysł kształcenia i weryfikacji wiedzy w oparciu o poprawianie błędów w gotowych przykładowych programach, zrealizowany w grupie studentów 2. semestru kierunku automatyka i robotyka, uczących się programowania w języku C. Język C, choć przez środowisko akademickie uznawany jest za gorzej nadający się do celów dydaktycznych, jest wciąż szeroko nauczany ze względu na dużą praktyczną przydatność, szczególnie w pewnych niszach, do których zdecydowanie należy automatyka i robotyka.

Przedstawiony pomysł powinien być traktowany wyłącznie jako jeden z elementów kształcenia, gdyż skupia się tylko na części umiejętności niezbędnych do opanowania wybranych aspektów programowania komputerów.

Błędy w programowaniu

Program komputerowy stanowi sformalizowany opis rozumowania człowieka, który go stworzył. Jednak człowiek zwykle nie myśli dostatecznie precyzyjnie, stąd nawet doświadczeni programiści popełniają błędy w kodzie. Istnieją różne ogólne taksonomie błędów programistycznych³. Jedną z ogólniejszych jest następująca podział⁴:

¹ M. McCracken i in., *A multi-national, multi-institutional study of assessment of programming skills of first-year CS students*, [w:] *Proceeding of ITiCSE-WGR '01 Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*, New York 2001, s. 125–180; R. Lister i in., *A multi-national study of reading and tracing skills in novice programmers*, [w:] *Proceeding of the ITiCSE-WGR '04 Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*, New York 2004, s. 119–150; M.H. Nienaltowski, M. Pedroni, B. Meyer, *Compiler error messages: what can help novices?*, [w:] *SIGCSE '08 Proceedings of the 39th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, New York 2008, s. 168–172; A. Robins, J. Rountree, N. Rountree, *Learning and teaching programming: A review and discussion*, „Computer Science Education” 2003, Vol. 13, No. 2, s. 137–172.

² R. Lister i in., dz.cyt.

³ A. Robins, J. Rountree, N. Rountree, dz.cyt.; K. Ala-Mutka, *Problem in Learning and Teaching Programming – a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project*, Institute of Software Systems, Tampere University of Technology, 2003, www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf, [16.06.2014]; E. Soloway, J. Spohrer, *Studying the Novice Programmer*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989; B. Beizer, *Software Testing Techniques*, wyd. 2, International Thomson Computer Press, 1990; C.E. Landwehr, A.R. Bull, J.P. McDermott, W.S. Choi, *A Taxonomy of Computer Program Security Flaws*, „ACM Computing Surveys” 1994, Vol. 26, No. 3, s. 211–254; K. Tsipenyuk, B. Chess, G. McGraw, *Seven pernicious kingdoms: a taxonomy of software security errors*, „IEEE Transactions on Security & Privacy” 2005, Vol. 3, No. 6, s. 81–84; H. Krawczyk, B. Wiszniewski, *Classification of software defects in parallel programs*, Technical Report, 1994; V. Vipindeep, Pankaj Jalote, *List of Common Bugs and Programming Practices to avoid them*, 2005.

⁴ *Know Your Bugs: Three Kinds of Programming Errors*, Visual Studio 2008, Visual Basic Guided Tour, <http://e-mentor.pl/2254>, [16.06.2014].

Uczenie na błędach w nauczaniu programowania...

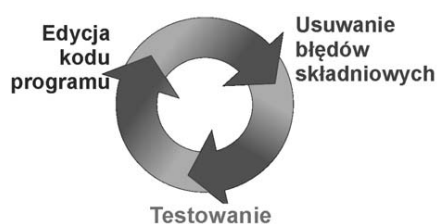
- Błędy składniowe (*syntax errors*) – uniemożliwiające uruchomienie programu. Najczęstszą przyczyną jest zrobienie literówki podczas pisania; często także słaba znajomość składni instrukcji przez studenta. Środowisko programistyczne zazwyczaj wskazuje miejsce wystąpienia błędu składniowego z dokładnością do pojedynczej linii kodu, jednak komunikat o błędzie – choć precyzyjny – jest lakoniczny i sformułowany technicznym językiem angielskim, trudnym do zrozumienia dla początkującego programisty.
- Błędy wykonania (*run-time errors*) – występujące w czasie działania programu, powodujące jego zatrzymanie. Zwykle wynikają z próby realizacji polecenia, które jest niemożliwe do wykonania, np. dzielenia przez zero. Jeśli są uzależnione od konkretnych wartości danych, nie występują przy każdym uruchomieniu programu. Nie mogą tym samym zostać wykryte (jak błędy składniowe) przez komputer przed uruchomieniem programu. Ich wykrycie w trakcie działania powoduje komunikaty zależne od języka programowania. W niektórych językach (Java, Python) komunikaty te mogą dość jednoznacznie wskazywać przyczynę, zaś w przypadku programowania w języku C częstym przypadkiem jest tylko bardzo ogólny komunikat systemu operacyjnego.
- Błędy logiczne – powodujące, że program nie realizuje tych zadań, które programista miał na myśli. W przeciwieństwie do błędów składni, pozwalają uruchamiać program. W przeciwieństwie do błędów wykonania, nie powodują awaryjnego zatrzymania programu. Jeśli są uzależnione od konkretnych wartości danych, nie występują przy każdym uruchomieniu programu. Niekiedy błędy ujawniające się tylko przy pewnej kombinacji danych wejściowych określa się jako ujawniające się z opóźnieniem (*latent errors*).

W przypadku programowania w języku C dodatkowo można wyróżnić błędy uniemożliwiające działanie konsolidatora (linkera); choć ich przyczyną są często literówki lub pominięcia w tekście, powodujące niemożność uruchomienia programu, to wyświetlane komunikaty nie wskazują jednoznacznie błędnych linii w kodzie programu.

Błędy składniowe według powyższego podziału są na ogół najłatwiejsze do zdiagnozowania i usunięcia, zaś błędy logiczne – najtrudniejsze.

Ponieważ podczas tworzenia oprogramowania błędy w praktyce inżynierskiej są praktycznie nieuniknione, również studenci muszą opanować pracę w zwykłym programistycznym cyklu obejmującym: edycję kodu, usuwanie błędów składniowych oraz uruchamianie i testowanie programu w celu znalezienia błędów wykonania i błędów logicznych (rys.1). Tę pracę wspomagają narzędzia programistyczne, w zestawach zwanych IDE (*Integrated Development Environment*, zintegrowane środowisko programistyczne). Błędy składniowe wykrywane są przez kompilator lub linker. Błędy wykonania wykrywane są przez środowisko uruchomieniowe (*runtime*). Na wstępnych kursach programowania nie uczy się na ogół wykorzystania debuggera.

Rysunek 1. Cykl tworzenia kodu programu



Źródło: opracowanie własne.

Błędy wykrywane przez powyższe narzędzia są jednak frustrujące dla studentów⁵. Po części może być za to odpowiedzialne środowisko szkoły, w którym błędzenie nie jest na ogół rozpatrywane jako naturalny efekt uboczny dążenia do celu i rozwoju, lecz jest karane. Dodatkowymi źródłami frustracji są jednak na pewno:

- lakoniczność komunikatów o błędach składniowych,
- złożoność błędów wykonania i logicznych.

Drugi z wymienionych czynników jest o wiele bardziej złożony niż pierwszy, zaś do jego zniwelowania konieczne jest trudne do werbalnego przekazania studentom *know-how*.

Obecny stan uczenia programowania na błędach

Uczenie studentów podstaw rozpoznawania i usuwania błędów ma stosunkowo niewielką bibliografię. Dokonano kilku prób stworzenia taksonomii lub przynajmniej statystyk błędów popełnianych przez adeptów programowania⁶, ujmując w nich nawet

⁵ S.M. Thompson, *An Exploratory Study of Novice Programming Experiences and Errors*, praca magisterska, University of Victoria, 2004.

⁶ E.M. Nalaka, S. Edirisinghe, *Teaching Students to Identify Common Programming Errors Using a Game*, [w:] *SIGITE'08 Proceedings of the 9th ACM SIGITE Conference on Information Technology Education*, 2008, s. 95–98; M. Hristova, A. Misra, M. Rutter, R. Mercuri, *Identifying and Correcting Java Programming Errors for Introductory Computer Science Students*, [w:] *Proceedings of the 34th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, ACM Press, Reno 2005, s. 153–156; I. Tuugalei, Ch. Mow, *Analyses of Student Programming Errors In Java Programming Courses*, „Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences” 2012, Vol. 3, No. 5, s. 739–749; M. Ahmadzadeh, D. Elliman, C. Higgins, *An analysis of patterns of debugging among novice computer science students*, [w:] *Proceeding ITiCSE '05 Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, s. 84–88, New York 2005.

błędy występujące w bardziej zaawansowanych konstrukcjach, takich jak zagnieżdżone pętle, wywołania rekurencyjne, tablice⁷. W pracy pt. *Teaching Students to Identify Common Programming Errors Using a Game*⁸ opisano próbę nauczania komunikatów o błędach składniowych typowych dla programów zapisanych w języku Java. W tym celu opracowano grę komputerową, w której krótkie błędne fragmenty kodu opadają z góry na dół ekranu, niczym klocki w grze Tetris. Zadaniem grającego studenta jest kliknięcie w ograniczonym czasie na właściwy komunikat o błędzie znajdujący się u dołu ekranu, tj. na ten komunikat, który byłby wywołany danym fragmentem kodu. Wydaje się, że autor gry próbował w ten sposób zainteresować studentów i skupić ich uwagę na fragmentach kodu. Jednak metodycznie rzecz biorąc, odtwarzanie z pamięci komunikatów o błędach nie jest kluczowym elementem programowania, a przesuwanie się kodu przed oczami nie stanowi realnego doświadczenia programistycznego. Ponadto podczas usuwania błędów kierunek myślenia jest odwrotny, tj. na podstawie komunikatu o błędzie wyszukuje się wadliwy kod, a nie odwrotnie. Korzystnym efektem zastosowania gry z perspektywy studentów było stworzenie przyjaznego środowiska do identyfikowania błędów – dużo łatwiejszego w obsłudze niż narzędzia IDE.

M. Hristova, A. Misra, M. Rutter i R. Mercuri⁹ oraz Y. Morimoto, K. Kurasawa, S. Yokoyama, M. Ueno i Y. Miyadera¹⁰ opisują opracowanie oprogramowania, które rozpoznawało w kodzie studentów typowe błędy, zebrane wcześniej przez autorów w katalogu, i udzielało programującym studentom porad na temat znaczenia i sposobów usunięcia tych błędów. Porady były obszerniejsze niż te oferowane przez IDE. Efektywność narzędzia nie była mierzona.

Badania opisane w pracy pt. *Analyses of Student Programming Errors In Java Programming Courses*¹¹ pozwoliły zidentyfikować najczęstsze błędy składniowe oraz niektóre błędy wykonania typowe dla studentów programujących w języku Java przez kilka kolejnych semestrów nauki. Autorka wskazanego opracowania wyraża opinię, że większość zidentyfikowanych błędów to błędy składniowe, które wynikają z niestarannego pisania kodu, a jednocześnie przyznaje, że nie uwzględniła czasu na poprawienie kodu – co wskazuje na to, że pominęła kwestię rozpoznawania

i poprawiania błędów, która jest istotnym elementem nauki programowania.

Pewną próbę wykorzystania informacji diagnostycznej o błędach w nauczaniu studentów opisano w opracowaniu pt. *Compiler error messages: what can help novices?*¹². W tym przypadku rozważono kilka języków programowania oraz kilka IDE w celu dobrania narzędzi generujących komunikaty o błędach, które przyczyniają się do skuteczniejszego usuwania błędów przez studentów. Badanie przeprowadzono na dwóch grupach studentów w dwóch różnych ośrodkach, nie uzyskując potwierdzenia, że dłuższe komunikaty są korzystniejsze dla początkujących programistów. Autorzy omawianego opracowania sugerują, że istnieje potrzeba doprecyzowania ankiet badawczych i skupienia się na zróżnicowanej charakterystyce (zawartości) komunikatów o błędach, a nie na ich długości. Wydają się tym samym pomijać inne niż tylko rozumienie komunikatów aspekty wyszukiwania błędów w kodzie.

Z kolei system działający w czasie rzeczywistym, opisany w opracowaniu pt. *Analysis of Errors – A Support System for Teachers to Analyze the Error Occurring to a Novice Programmer*¹³, automatycznie analizuje komunikaty o błędach w kodzie studentów i udziela programującym poszerzonych informacji na temat możliwego rozwiązania problemów, zaś nauczycielowi oferuje podsumowanie błędów popełnianych przez studentów. Artykuł nie zawiera oceny efektywności rozwiązania; można się spodziewać, że ułatwia ono nauczycielowi wspomaganie dużej grupy uczniów, jednak samo dostarczenie poszerzonych komunikatów może nie stanowić skutecznej pomocy, podobnie jak to opisali M.H. Nienaltowski, M. Pedroni i B. Meyer¹⁴.

C-Teacher – nowa metoda uczenia programowania na błędach

Wyniki badań¹⁵ sugerują, że efektywną metodą uczenia programowania na podstawie błędów może być prezentowanie niewielkich, kompletnych, lecz zawierających błędy programów, które studenci muszą poprawić. Taki system nauki programowania autor nazwał C-Teacher, ze względu na zastosowanie do nauki języka C. Program do poprawienia zawiera kontrolowaną liczbę (do 5, przyjęte arbitralnie w zależności od poziomu trudności) błędów:

⁷ D. Kopec, G. Yarmish, *Revisiting Novice Programmer Errors*, „ACM SIGCSE Bulletin” 2007, Vol. 39, No. 2, s. 131–137.

⁸ E.M. Nalaka, S. Edirisinghe, dz.cyt.

⁹ M. Hristova, A. Misra, M. Rutter, R. Mercuri, dz.cyt.

¹⁰ Y. Morimoto, K. Kurasawa, S. Yokoyama, M. Ueno, Y. Miyadera, *A Support System for Teaching Computer Programming Based on the Analysis of Compilation Errors*, Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06), materiały konferencyjne, Kerkrade, 5–7.07.2006, s. 103–105.

¹¹ I. Tuugalei, Ch. Mow, *Analyses of Student Programming Errors In Java Programming Courses*, „Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences” 2012, Vol. 3, No. 5, s. 739–749.

¹² M.H. Nienaltowski, M. Pedroni, B. Meyer, dz.cyt.

¹³ A. Bhawkar, R. Belsare, F. Gandhi, P. Somani, *Analysis of Errors – A Support System for Teachers to Analyze the Error Occurring to a Novice Programmer*, „International Journal of Computer Science and Network” 2013, Vol. 2, No. 5, s. 37–40.

¹⁴ M.H. Nienaltowski, M. Pedroni, B. Meyer, dz.cyt.

¹⁵ M. McCracken i in., dz.cyt.; R. Lister i in., dz.cyt.; M. Ahmadzadeh, D. Elliman, C. Higgins, dz.cyt.

- składniowych, obejmujących brak średników kończących instrukcje, brak nawiasów do pary, nadmiarowe nawiasy niepasujące do pary, nazwy standardowych funkcji języka C zawierające literówki, brakujące deklaracje zmiennych, niewłaściwy typ zmiennych w wyrażeniach;
- wykonania, obejmujących błędne operatory, błędny priorytet działań, niewłaściwe typy danych liczbowych powodujące zaokrąglenia, nadmiarowe średniki powodujące nieefektywność instrukcji warunkowych i pętli, użycie niezainicjalizowanych zmiennych;
- logicznych, obejmujących niewłaściwą kolejność dwóch sąsiadujących instrukcji, niewłaściwe wyrażenia, użycie dwóch zmiennych w zamienionych rolach.

Każdy nietrywialny program wymagający poprawy zawiera w komentarzu opis pożądanego działania oraz propozycję przypadków testowych, tj. zestawu danych, dla którego powinien być przetestowany. Przypadki testowe są dobrane tak, aby powodowały uwidocznienie błędów i tym samym zapobiegały ich opóźnionemu ujawnianiu czy zupełnemu niedostrzeżeniu. Rozwiązując zadanie, student ma do dyspozycji standardowe IDE, z którym na co dzień pracuje na zajęciach i w domu.

Takie postawienie problemu powoduje, że student ma do czynienia z sytuacją bardzo realną, a jednocześnie kontrolowaną. Realny jest zestaw narzędzi i ich komunikaty o błędach, realne jest także poprawianie istniejącego już programu o oczywistych założeniach; wymaga to czytania i rozumienia kodu oraz umiejętności jego uruchamiania i testowania. Jednocześnie sytuacja jest uproszczona w stosunku do przypadku pisania własnego programu od podstaw: student nie wymyśla rozwiązania problemu, stopień komplikacji kodu jest ograniczony, ograniczone są także liczba i rodzaj błędów. Jednocześnie wyklucza się przypadkowe napisanie bardzo prostego programu od razu bez błędu, co mogłoby przynieść studentowi fałszywe poczucie, że umie programować.

IDE spełnia tu do pewnego stopnia korygującą rolę nauczyciela, gdyż – choć stosuje wspomniane lakoniczne komunikaty – pozwala nawet słabemu studentowi samodzielnie przynajmniej weryfikować wyniki własnej pracy w zakresie poprawności bądź jej braku, zanim zostaną one przekazane do sprawdzenia nauczycielowi. Dzięki komunikatom IDE student może także w trakcie zajęć zadawać nauczycielowi precyzyjniejsze pytania.

Możliwości weryfikacji w systemie nauczania C-Teacher

Weryfikacja w systemie nauczania C-Teacher polega na sprawdzeniu, czy program poprawiony przez studenta nie zawiera błędów składniowych (czy możliwa jest jego kompilacja i konsolidacja w IDE) oraz błędów wykonania i logicznych (czy działa poprawnie dla opisanych i nieopisanych przypadków testowych).

Testowanie na nieopisanych, czyli nieznanym studentowi przypadkach testowych jest konieczne, aby zapobiec przedstawianiu rozwiązań, które działają poprawnie wyłącznie dla przypadków testowych. Ponieważ poprawiany prosty program służy np. do dodawania liczb lub do znalezienia najmniejszej z liczb, potencjalne przypadki testowe są liczne i poprawny sposób działania jest oczywisty dla studenta.

Weryfikacja dużej liczby programów zawierających czasami bardzo drobne literówki lub subtelne błędy logiczne byłaby trudna dla nauczyciela, nawet przy wykorzystaniu IDE, ze względu na znaczną liczbę przypadków testowych i konieczność precyzyjnego porównywania wyników uzyskanych z oczekiwanymi.

Do automatyzacji tego typu zadań służą webowe systemy typu *Online Judge* (OJ, sędzia internetowy)¹⁶. Systemy te umożliwiają studentom zakładanie indywidualnych kont i przekazywanie rozwiązań zadań, które są następnie automatycznie kompilowane, uruchamiane dla zdefiniowanych przypadków testowych i oceniane. Systemy typu OJ przeznaczone są jednak raczej do przeprowadzania konkursów niż do nauki i dlatego nie odpowiadają wszystkim wymaganiom nauczania, w szczególności zakładane na nich konta nie są powiązane z uczelnianymi kontami studentów w elektronicznych systemach zarządzania kształceniem i nie pozwalają na weryfikację kont. Same systemy OJ nie oferują również bogatych możliwości prezentowania treści czy weryfikacji wiedzy jak systemy LMS.

W Harbińskim Instytucie Techniki powstał zintegrowany moduł OJ¹⁷ dla platformy Moodle. Niestety od 2012 r. moduł ten nie jest już rozwijany¹⁸ i nie współpracuje z aktualnymi wersjami Moodle, poczynając od wersji 2.3¹⁹. Nie jest także świadczona pomoc instytucjom, które chciałyby go wykorzystywać²⁰. Wszystkie te czynniki podważają możliwości wykorzystania tego modułu do oceniania studentów.

¹⁶ Systemy typu *Online Judge*: UVA Online Judge, <http://uva.onlinejudge.org>; ACM International Collegiate Programming Contest, <http://icpc.baylor.edu>; International Olympiad in Informatics, <http://www.ioi2013.org>, SPOJ, Sphere Online Judge, URL: <http://pl.spoj.com>, [16.06.2014].

¹⁷ S. Zhigang, S. Xiaohong, Z. Ning, Ch. Yanyu, *Moodle Plugins for Highly Efficient Programming Courses*, 1st Moodle Research Conference, materiały konferencyjne, Heraklion, 14–15.09.2012, s. 157–163.

¹⁸ Strona projektu *Moodle Online Judge* ze statystykami prowadzonych prac, <http://www.ohloh.net/p/moodle-online-judge>, [16.06.2014].

¹⁹ S. Zhigang, S. Xiaohong, Z. Ning, Ch. Yanyu, dz.cyt.

²⁰ A. Tashakor, post o problemach w *Moodle Online Judge*, <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=193880>; Karthikeya Acharya, post o problemach w *Moodle Online Judge*, <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=206571>.

Weryfikacja z oprogramowaniem ECOLS

Wiele przydatnych cech pozwalających na weryfikację umiejętności poprawiania błędów programistycznych przez studentów posiada moduł Quizz w Moodle, który na dodatek można wykorzystywać w ramach zajęć komplementarnych na uczelni, w celu kontroli samodzielności pracy studenta. Moduł ten oferuje:

- zbiór pytań z możliwością losowania odmiennych zestawów dla poszczególnych uczestników quizu,
- limitowany czas realizacji zadania,
- dostęp do zadania ograniczony czasowo i za pomocą hasła oraz adresu IP.

Nadzór nauczyciela, zapewniający kontrolę samodzielności pracy studenta, jest tu dość istotny, gdyż po poprawieniu programy składane przez studentów nie wykazują wielkich różnic, co nie pozwala na efektywnie ich porównywanie w ramach automatycznej kontroli antyplagiatowej.

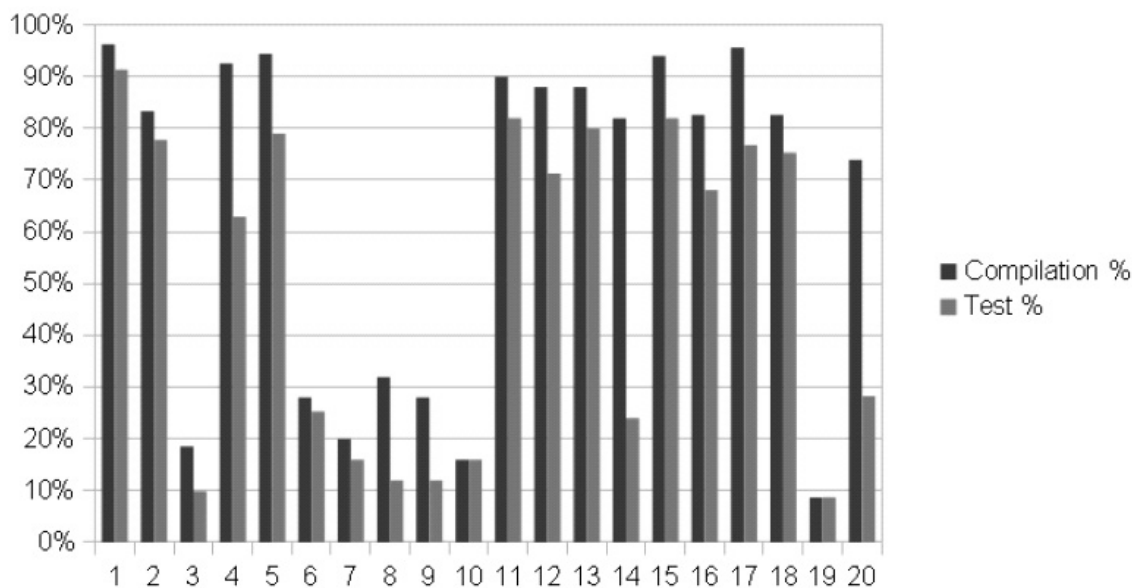
Stosując pytania typu „esej”, można w treści pytania podawać kod zawierający błędy i opis wymagań czy przypadków testowych. Kod ten użytkownik może skopiować i wkleić do swojego IDE, zaś poprawioną wersję programu wkleić jako odpowiedź na to pytanie.

Niestety, pytania typu „esej” nie są w Moodle oceniane automatycznie, a w szczególności nie można się spodziewać, że oceniona zostanie poprawność kodu zawartego w odpowiedzi. Autor opracował

w związku z tym własne oprogramowanie ECOLS²¹, które zapewnia automatyczne ocenianie kodu. Oprogramowanie to kolejno:

- pobiera z serwera Moodle zawartość bazy użytkowników zapisanych na kurs;
- pobiera z serwera Moodle zawartość pytań oraz odpowiedzi z podanego quizu i dzieli je na odrębne pliki;
- przyporządkowuje powstałe pliki do użytkowników z bazy;
- wylicza skrót (*hash*) z pliku zawierającego pytanie;
- posługując się powyższym skrótem, odnajduje w bazie C-Teacher opisy przypadków testowych oraz poprawny kod wzorcowy;
- poprzez kompilację i konsolidację sprawdza, czy nie ma błędów składniowych w kodzie złożonym przez studenta;
- uruchamia skompilowany program złożony przez studenta, kontrolując czas jego wykonania; zbyt długi czas wykonania interpretowany jest jako zawieszenie się programu i dyskwalifikuje rozwiązanie;
- uruchamia program wzorcowy, podając na jego standardowe wejście dane z tych samych przypadków testowych, które są wprowadzane do programu złożonego przez studenta, i porównuje wyniki na ich standardowych wyjściach;
- sumuje wyniki uzyskane za poprawne wykonanie poszczególnych przypadków testowych, tworząc ostateczną ocenę pracy studenta.

Wykres 1. Wyniki uzyskane przez studentów. Na osi poziomej – numery zadań. Na osi pionowej – odsetek programów poprawnych składniowo (Compilation%) oraz poprawnych logicznie (Test%)



Źródło: opracowanie własne.

²¹ A. Opalinski, *Integrating web site services into application through user interface*, III Konferencja TEWI, materiały konferencyjne, Politechnika Łódzka, Łódź, 03.07.2012.

Uczenie na błędach w nauczaniu programowania...

Po połowie pierwszego semestru nauczania programowania w języku C 160 studentów w ciągu jednego tygodnia pisało test, w czterech różnych terminach, pod nadzorem nauczyciela. Grupa studentów w każdym terminie dostawała odmienny zestaw pięciu pytań. Każdy indywidualnie rozwiązywał zadania z zestawu przypisanego do jego grupy. Kolejność prezentowania zadań z zestawu była losowana oddzielnie dla każdego uczestnika.

Cała przygotowana pula liczyła zatem 20 zadań, w postaci odmiennych fragmentów kodu zawierającego błędy. Dla każdego zadania odnotowano odsetek poprawnych kompilacji i konsolidacji, tj. rozwiązań, w których nie występowały błędy składniowe, oraz odsetek poprawnie działających przypadków testowych. Rezultaty przedstawia wykres 1. Wynika z niego, że odsetek programów bez błędów składniowych zawsze jest nie niższy niż odsetek poprawnie rozwiązanych przypadków testowych. Jest to poprawne, gdyż brak błędów składniowych jest warunkiem koniecznym uruchomienia programu.

Studenci rozwiązujący zadania 6–10 uzyskali słabsze wyniki, co pokrywa się z innymi składnikami ich oceny końcowej z przedmiotu (podczas realizacji przedmiotu oceniane były także: rozwiązywanie wejściówek, rozwiązywanie testów podczas sprawdzianów zaliczających, aktywność na zajęciach, liczba i jakość prac domowych, umiejętność zakodowania algorytmu schematu blokowego w języku programowania podczas testu). Nie prowadzono jednak analizy tego, czy przypisany do ich terminu zestaw pytań charakteryzował się odmiennym poziomem trudności od pozostałych zestawów. Losowa próbka 10 proc. studentów została dodatkowo oceniona przez nauczyciela z użyciem IDE, w celu weryfikacji programu ECOLS. Nie zaobserwowano różnic między ocenianiem „ręcznym” z użyciem IDE a ocenianiem automatycznym.

Podsumowanie

W artykule autor wyróżnił pewną grupę umiejętności w ramach nauki programowania i zdefiniował ją jako nauczany element, poprzez określenie:

- założeń wstępnych dotyczących znajomości składni i rozumienia pojęcia programowania,
- zadania służącego do rozwijania wybranej umiejętności, którym było poprawianie istniejących przykładów kodu zawierającego błędy, w typowym środowisku IDE,
- zadania weryfikującego i sposobu jego realizacji w środowisku nauczania na odległość, zapewniającym kontrolę samodzielnej pracy studenta,
- metody i narzędzia do oceny zadania weryfikującego, zapewniających jednolitość sprawdzania i sprawdzanie prac w masowej skali.

Autor wykazał w praktyce dydaktycznej, że pomysł nauczania wybranych umiejętności programistycznych poprzez poprawianie błędów w istniejącym kodzie jest wykonalny, opracowując konfigurację

quizu Moodle, zestaw pytań oraz narzędzie do automatycznego oceniania.

Przyszłe badania mogą dotyczyć analizy błędów najczęściej popełnianych przez studentów w systemie C-Teacher, być może z podziałem na nieoceniany okres treningowy oraz na pisanie testu na ocenę. Ponadto wartościowe będzie poznanie opinii studentów na temat systemu C-Teacher.

Bibliografia

M. Ahmadzadeh, D. Elliman, C. Higgins, *An analysis of patterns of debugging among novice computer science students*, [w:] *Proceeding ITiCSE '05 Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, s. 84–88, New York 2005.

K. Ala-Mutka, *Problem in Learning and Teaching Programming – a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project*, Institute of Software Systems, Tampere University of Technology, 2003, www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf.

B. Beizer, *Software Testing Techniques*, wyd. 2, International Thomson Computer Press, 1990.

B. Bereza-Jarociński, B. Szomański, *Inżynieria oprogramowania. Jak zapewnić jakość tworzonemu aplikacjom*, Helion, Gliwice 2009.

A. Bhawkar, R. Belsare, F. Gandhi, P. Somani, *Analysis of Errors – A Support System for Teachers to Analyze the Error Occurring to a Novice Programmer*, „International Journal of Computer Science and Network” 2013, Vol. 2, No. 5, s. 37–40.

M. Hristova, A. Misra, M. Rutter, R. Mercuri, *Identifying and Correcting Java Programming Errors for Introductory Computer Science Students*, [w:] *Proceedings of the 34th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, ACM Press, Reno 2005, s. 153–156.

Know Your Bugs: Three Kinds of Programming Errors, Visual Studio 2008, Visual Basic Guided Tour, <http://e-mentor.pl/2254>.

D. Kopec, G. Yarmish, *Revisiting Novice Programmer Errors*, „ACM SIGCSE Bulletin” 2007, Vol. 39, No. 2, s. 131–137.

H. Krawczyk, B. Wiszniewski, *Classification of software defects in parallel programs*, Technical Report, 1994.

C.E. Landwehr, A.R. Bull, J.P. McDermott, W.S. Choi, *A Taxonomy of Computer Program Security Flaws*, „ACM Computing Surveys” 1994, Vol. 26, No. 3, s. 211–254.

R. Lister i in., *A multi-national study of reading and tracing skills in novice programmers*, [w:] *Proceeding of the ITiCSE-WGR '04 Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*, New York 2004, s. 119–150.

M. McCracken i in., *A multi-national, multi-institutional study of assessment of programming skills of first-year CS students*, [w:] *Proceeding of ITiCSE-WGR '01 Working group reports from ITiCSE on Innovation and technology in computer science education*, New York 2001, s. 125–180.

Y. Morimoto, K. Kurasawa, S. Yokoyama, M. Ueno, Y. Miyadera, *A Support System for Teaching Computer Programming Based on the Analysis of Compilation Errors*, Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06), materiały konferencyjne, Kerkrade, 5–7.07.2006, s. 103–105.

E.M. Nalaka, S. Edirisinghe, *Teaching Students to Identify Common Programming Errors Using a Game*, [w:] SIGITE '08 Proceedings of the 9th ACM SIGITE Conference on Information Technology Education, 2008, s. 95–98.

M.H. Nienaltowski, M. Pedroni, B. Meyer, *Compiler error messages: what can help novices?*, [w:] SIGCSE '08 Proceedings of the 39th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, New York 2008, s. 168–172.

A. Opalinski, *Integrating web site services into application through user interface*, III Konferencja TEWI, materiały konferencyjne, Politechnika Łódzka, Łódź, 03.07.2012.

A. Robins, J. Rountree, N. Rountree, *Learning and teaching programming: A review and discussion*, „Computer Science Education” 2003, Vol. 13, No. 2, s. 137–172.

E. Soloway, J. Spohrer, *Studying the Novice Programmer*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989.

S.M. Thompson, *An Exploratory Study of Novice Programming Experiences and Errors*, praca magisterska, University of Victoria, 2004.

K. Tsipenyuk, B. Chess, G. McGraw, *Seven pernicious kingdoms: a taxonomy of software security errors*, „IEEE Transactions on Security & Privacy” 2005, Vol. 3, No. 6, s. 81–84.

I. Tuugalei, Ch. Mow, *Analyses of Student Programming Errors In Java Programming Courses*, „Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences” 2012, Vol. 3, No. 5, s. 739–749.

V. Vipindeep, Pankaj Jalote, *List of Common Bugs and Programming Practices to avoid them*, 2005.

S. Zhigang, S. Xiaohong, Z. Ning, Ch. Yanyu, *Moodle Plugins for Highly Efficient Programming Courses*, 1st Moodle Research Conference, materiały konferencyjne, Heraklion, 14–15.09.2012, s. 157–163.

Learning by mistakes in teaching programming through distance learning

Despite employing various programming languages on different course majors, teaching novice programmers on technical departments is a complex issue in many countries worldwide. References have been given to the analyses of the most common programming errors encountered by students, and to the attempts to aid students in eradicating these errors. Aiding students was based each time on automatic teacher's advices to common errors, so it encompassed easing teacher's efforts as well.

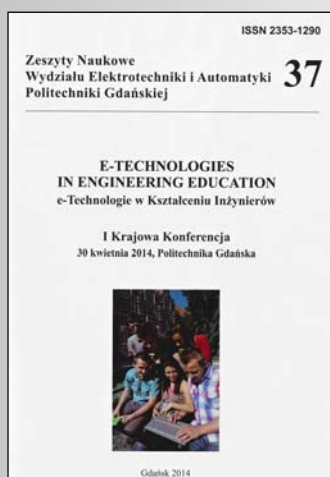
One of the key skill that novice programmers have to master is to independently correct errors in code. While this is only a part of the required skills, it requires the knowledge of language syntax and testing rules as well as the understanding of code semantics and algorithm.

The author proposes in the paper a new method of teaching the skills of correcting code, which is based on correcting ready-made code samples which contain purposely-made errors. The supporting tool is the typical IDE that students use in their everyday work. In this way a controlled learning environment is created, where the number and the type of errors, as well as the error messages generated by IDE are predefined. Such an environment is much better defined than during a typical assignment where the student is supposed to write a program from scratch.

The author suggests using distance learning tools for teaching and for skills verification with the above described method. The new method has been applied to the Computer Science course taught in the Process Control and Robotics major.

Autor jest doktorem inżynierem w dziedzinie elektrotechniki, adiunktem na Politechnice Gdańskiej. Narzędzia nauczania na odległość stosuje od 4 lat we wszystkich prowadzonych przez siebie kursach z zakresu programowania. Jego zainteresowania naukowe dotyczą agentów programowych oraz sztucznej inteligencji.

POLECAMY



E-technologies in Engineering Education

„Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” 2014, nr 37

Zapraszamy do zapoznania się z „Zeszytami Naukowymi Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” zawierającymi zestaw referatów z I Krajowej Konferencji pt. *e-Technologie w Kształceniu Inżynierów*, która odbyła się 30 kwietnia 2014 roku. Poruszane zagadnienia to m.in. kursy online na platformie edX, kwestia ochrony danych osobowych w e-learningu, nowe rozwiązania informatyczne, wykorzystanie programów na licencji GNU, podejście studentów do e-ocenia.

Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie:

<http://www.ely.pg.gda.pl/zn/?artykul=500>.

Przysposobienie biblioteczne online w bibliotekach uniwersyteckich – próba oceny



Ewa Jadwiga Kurkowska

Wiele polskich bibliotek uniwersyteckich przygotowuje kursy e-learningowe – zwłaszcza z zakresu przysposobienia bibliotecznego. Opracowując je, biblioteki stosują różne rozwiązania. W artykule przedstawiono wyniki analizy pięciu kursów o charakterze otwartym realizowanych w bibliotekach uniwersyteckich. Podjęto się oceny tych kursów z punktu widzenia użytkownika, biorąc pod uwagę aspekt dydaktyczny, treściowy i technologiczny oraz ich dostępność. Wskazano te elementy, które warte są uwagi i naśladowania, oraz problemy i niedoskonałości. Badania miały na celu nie tylko ocenę wybranych kursów, ale także zidentyfikowanie elementów, które należy wziąć pod uwagę podczas projektowania i doskonalenia tego rodzaju szkoleń online.

W ostatnich latach w bibliotekach akademickich coraz częściej wykorzystuje się różne formy e-learningu. Wzbogacając one ofertę dydaktyczną tych instytucji i zastępują tradycyjne szkolenia bądź stanowią dla nich alternatywę. Dzięki nim eliminuje się pewne ograniczenia organizacyjne. Kursy e-learningowe wychodzą także naprzeciw oczekiwaniom użytkowników szukających informacji głównie w internecie i coraz lepiej przygotowanych do korzystania z narzędzi e-edukacji.

Kursy czy inne materiały o charakterze edukacyjnym dostępne w serwisach WWW bibliotek akademickich dotyczą różnych problemów. Zastępują tzw. przysposobienie biblioteczne, ale także zajęcia dotyczące wyszukiwania informacji czy szkolenia rozwijające inne kompetencje informacyjne. W polskich bibliotekach akademickich w postaci kursów e-lear-

ningowych najczęściej przygotowywane są zajęcia z zakresu przysposobienia bibliotecznego¹.

W niniejszym artykule przedstawione zostały wyniki badania zrealizowanego w marcu 2014 r. dotyczącego oceny jakości i funkcjonalności kursów internetowych wybranych bibliotek uniwersyteckich. Celem badania było zidentyfikowanie stosowanych rozwiązań technologicznych i dydaktycznych, a także zawartości treściowej szkoleń. Jednocześnie zwrócono uwagę na braki, które pojawiają się w tym zakresie.

W badaniu posłużono się metodą analityczną (ekspercką, heurystyczną) stosowaną m.in. do oceny jakości serwisów WWW. Pozwala ona określić cechy zarówno formalne, jak i treściowe serwisów oraz zdefiniować – z uwzględnieniem konkretnych potrzeb – najważniejsze spośród nich. Konieczne jest w tym przypadku określenie katalogu kryteriów oceny. W badaniu wykorzystano także elementy benchmarkingu (analizy porównawczej), dzięki czemu udało się zidentyfikować najlepsze rozwiązania oraz słabości badanych kursów. Przedstawiono także, w jakim stopniu każda z cech jest obecna w badanych kursach poprzez określenie tzw. natężenia cechy, czyli wyrażonego w procentach stosunku ocen uzyskanych przez wszystkie kursy w odniesieniu do danej cechy do sumy ocen maksymalnych przyznawanych za tę cechę².

Badaniem objęto szkolenia z przysposobienia bibliotecznego. Uwzględniono tylko biblioteki uniwersyteckie, zakładając, że ich oferta jest podobna z uwagi na funkcje i zasady działania tych instytucji, a także obsługiwana przez nie grupę odbiorców.

¹ Por. E.J. Kurkowska, *Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej bibliotek publicznych uczelni akademickich*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 66, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/954>.

² B. Bednarek-Michalska, *Ocena jakości bibliotekarskich serwisów informacyjnych udostępnianych w Internecie*, „Biuletyn EBIB” 2002, nr 2 (31), http://www.ebib.pl/biuletyn-ebib/31/a.php?bednarek_michalska, [14.03.2014]; B. Bednarek-Michalska, *Ocena jakości informacji elektronicznej. Pułapki sieci*, „Biuletyn EBIB” 2007, nr 5 (86), <http://www.ebib.pl/2007/86/a.php?bednarek>, [14.03.2014]; M. Kowalska, *Analiza porównawcza jakości serwisów WWW bibliotek wyższych szkół niepaństwowych województwa kujawsko-pomorskiego*, „Folia Toruniensia” 2008, vol. 8, s. 117–135; R. Sapa, *Benchmarking w doskonaleniu serwisów www bibliotek akademickich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 37–53.

Spośród 18 bibliotek uniwersyteckich 12 przygotowało szkolenia e-learningowe. Większość z nich udostępnia treści tych szkoleń wszystkim zainteresowanym, jednak części sprawdzające dostępne są zazwyczaj tylko dla studentów konkretnej uczelni. Bibliotek, które przygotowały kursy w pełni otwarte (tzn. całość dostępna dla każdego), jest pięć, to: Biblioteka Uniwersytecka w Toruniu (BUT), Biblioteka Jagiellońska w Krakowie (BJ), Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego (BUR), Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu (BUWr) oraz Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (BUS). W badaniu uwzględniono zatem tylko ich ofertę.

Oceny kursów dokonywano z punktu widzenia użytkownika – zwracano więc uwagę przede wszystkim na te aspekty funkcjonowania kursów, które są szczególnie ważne dla odbiorcy. Kryteria oceny kursów e-learningowych opracowano w oparciu o zestaw przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego³ i dostosowano do potrzeb badania szkoleń bibliotecznych, które nie są typowymi szkoleniami realizowanymi w środowisku akademickim – przede wszystkim ze względu na to, że grupa odbiorców jest bardzo duża, mają one charakter samokształceniowy i nie przewiduje się w nich pomocy nauczyciela. Z tego też względu nie uwzględniono m.in. kryteriów odnoszących się do kwestii organizacyjnych czy sposobu prowadzenia kursu. Przygotowując zestaw kryteriów oceny kursów, wykorzystano także kryteria stosowane do oceny użyteczności stron internetowych proponowane m.in. przez J. Nielsena, A. Smitha, H. Clausena i R. Sapę⁴.

W ostatecznej wersji opracowana lista kryteriów wyglądała następująco:

1. Aspekt dydaktyczny (cele kursu, metody dydaktyczne, środki dydaktyczne, ocena wiedzy i umiejętności użytkowników, interakcje);
2. Treść (kompletność, aktualność, struktura kursu, prezentacja treści, poprawność edytorska i językowa, autorstwo i określenie praw autorskich, zasoby dodatkowe);
3. Technologie (interfejs i nawigacja, funkcjonalność oprogramowania, spójność i konsekwencja);
4. Dostępność (dostęp ze strony WWW, dostęp dla użytkowników z dysfunkcjami, bariery kompetencyjne, istnienie wersji obcojęzycznych).

Uwzględniając powyższe kryteria, każde szkolenie oceniano w skali 0–3.

Aspekt dydaktyczny

Rozpatrując aspekt dydaktyczny, zaznaczyć trzeba, że wszystkie analizowane kursy zostały zaprojektowane jako samokształceniowe – osoby uczące się nie mają opiekuna czuwającego nad procesem uczenia się. Ze względu na liczbę potencjalnych użytkowników, a także możliwość korzystania z kursów przez każdego i w dowolnym czasie, przygotowanie szkolenia z opiekunem byłoby bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe.

We wszystkich kursach zostały przedstawione ich ogólne cele, chociaż w przypadku BUR i BUWr były to tylko bardzo krótkie informacje, ograniczone do jednego zdania. W pozostałych przypadkach cele ogólne zaprezentowano w części wstępnej, a cele szczegółowe – przed każdym modulem. Bardzo dokładnie tego typu informacje zostały przygotowane w BUT – podano tu cele ogólne oraz szczegółowe z podziałem na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. W przypadku wszystkich kursów zakłada się łączenie wiedzy teoretycznej z praktycznymi umiejętnościami.

Jeśli chodzi o metody dydaktyczne – przyjęto metodę podającą, chociaż umożliwia ona integrację wiedzy teoretycznej z praktycznym jej zastosowaniem tylko w ograniczonym stopniu. Zastosowane techniki motywacyjne są bardzo ograniczone – za takie można uznać jedynie komentarze typu „dobra robota” po ukończeniu lekcji bądź komentarze do rozwiązywanego quizu.

Zastosowane środki przekazu to prezentacje multimedialne, tekst wzbogacony grafiką i filmy. Zawierają sporą liczbę przykładów, a także wypunktowania i graficzne wyróżnienia najważniejszych informacji (zwłaszcza w kursie UJ), co z pewnością ułatwia przyswajanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Nie są przeładowane elementami, które utrudniałyby koncentrację, natomiast pozwalają swobodnie zapoznać się z nowymi partiami materiału. We wszystkich bibliotekach założono, że możliwa jest dowolna kolejność realizowania lekcji (modułów, części), aczkolwiek załączane spisy treści sugerują określony porządek. Dowolne jest również tempo realizowania poszczególnych partii materiału.

W niemal wszystkich kursach przewiduje się także weryfikację zdobytych umiejętności i wiedzy. Takiego rozwiązania nie wprowadziła jedynie BUWr. Jest to olbrzymia słabość tego kursu. W wielu publikacjach

³ Kryteria oceny kursu internetowego w zakresie „opracowania kursu”, Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, <http://www.sea.edu.pl/kryteria/?page=obszary>, [15.09.2012].

⁴ J. Nielsen, *10 Usability Heuristics for User Interface Design*, <http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics> [14.03.2014]; B. Bednarek-Michalska, *Ocena jakości bibliotekarskich*, dz.cyt.; R. Sapa, *Benchmarking w doskonaleniu...*, dz.cyt., s. 49 oraz 101–110.

⁵ Por.: M. Dąbrowski, *Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6), s. 13–18 <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/70>; M. Zając, *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów online*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6), s. 10–12, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/69>, [18.06.2014].

Przysposobienie biblioteczne online w bibliotekach...

Tabela 1. Ocena aspektu dydaktycznego kursów (kursywą zaznaczono oceny najwyższe; pismem półgrubym – najniższe natężenie cechy)

	Cele kursu	Metody dydaktyczne	Środki dydaktyczne	Ocena wiedzy i umiejętności	Interakcje	Średnia ocen
BJ	2	2	2,5	0	2	1,70
BUR	1	2	2	1	0	1,20
<i>BUS</i>	2	2	2,5	2	2	2,10
<i>BUT</i>	3	2	2,5	1	2	2,10
BUWr	1	1	2	0	1	1,00
Natężenie cechy	60%	60%	76,6%	26,6%	46,6%	1,62

Źródło: opracowanie własne.

na temat tworzenia kursów e-learningowych zwraca się uwagę, że do podstawowych ich elementów należy część oceniająca⁵. Dlatego można się zastanawiać, czy wobec braku jakiegokolwiek formy oceny postępów w nauce materiał dostępny w BUWr powinno się nazywać kursem.

Jeśli chodzi o propozycję Biblioteki Jagiellońskiej – pojawia się pewien problem. Otóż użytkownik w wykazie elementów kursu widzi testy, lecz gdy chce je rozwiązać, pojawia się informacja, że opcja ta jest niedostępna z powodu braku odpowiednich uprawnień. Na pewno sytuacja taka nie jest korzystna, gdyż użytkownik oprócz tego, że nie ma możliwości sprawdzenia stanu postępów w nauce, jest wprowadzany w błąd.

W propozycjach BUT, BUS i BUR weryfikacja zdobytych umiejętności i wiedzy polega na rozwiązywaniu quizów. W szkoleniu biblioteki toruńskiej testy znajdują się po każdej z części kursu, a użytkownik w razie niepowodzenia ma możliwość powtórzenia zadań. Podobne rozwiązanie zastosowano w BUS. Do kursu BUR dołączono test sprawdzający umieszczony na końcu całego szkolenia. Warto zwrócić uwagę na to, że pytania testowe odnoszą się przede wszystkim do zdobytej wiedzy. Tylko w kursie BUS użytkownik musi się wykazać także praktycznymi umiejętnościami. Dzieje się tak, ponieważ pytania testowe mają charakter kwerend, które należy rozwiązać. Przypominają zadania, które są wykonywane w ramach tradycyjnych zajęć z przysposobienia bibliotecznego. Użytkownik ma więc możliwość choćby w niewielkim zakresie sprawdzić, do jakiego stopnia nabył umiejętności istotne podczas korzystania z biblioteki. Nie znaczy to, że pytania innego rodzaju nie są potrzebne – sprawdzają wiedzę, która umożliwia sprawne korzystanie z biblioteki czy jej katalogów. Niewątpliwie jednak wykonanie konkretnych zadań jest dużo bardziej atrakcyjne dla użytkownika, aktywizuje go, a tym samym uczenie się jest bardziej efektywne.

Biorąc pod uwagę aspekt dydaktyczny, wydaje się, że najlepiej przygotowane zostały kursy w BUT i BUS. Na ich wysoką ocenę w dużej mierze wpłynęły dobrze opracowane cele kursu, zastosowane metody dydaktyczne oraz wprowadzenie części weryfikujących wiedzę i umiejętności. Okazuje się, że ten ostatni

element – w skali wszystkich przebadanych kursów – jest najniższy. Szczegółowe informacje zostały przedstawione w tabeli 1.

Treść

Kolejnym ważnym elementem brany pod uwagę przy ocenie bibliotecznego kursu e-learningowego jest treść. Wszystkie są odpowiednikami tradycyjnych szkoleń bibliotecznego, z tego też względu ich zakres treściowy jest podobny.

W BUR są to trzy części: *Biblioteka*, *OPAC* i *e-źródła*. Podobne rozwiązanie zastosowano w BUS – tu również są trzy moduły: *Sieć bibliotek Uniwersytetu Śląskiego*, *Katalog Elektroniczny*, *Źródła elektroniczne*. W BUT całość została podzielona na pięć części: *Podstawowe informacje o bibliotece i jej zbiorach*, *Katalog komputerowy i komputerowe katalogi kartkowe*, *Wypożyczalnia*, *Korzystanie z e-zasobów* oraz *Agendy*. Biblioteka Jagiellońska z kolei przygotowała aż osiem modułów: *Poznajmy się*, *Korzystanie ze zbiorów Biblioteki Jagiellońskiej*, *Katalogi Biblioteki Jagiellońskiej*, *Zamawianie wyszukanych pozycji*, *Czytelnie Biblioteki Jagiellońskiej*, *Zbiory specjalne Biblioteki Jagiellońskiej*, *Dzieła w wersji cyfrowej* i *Pomoc*. W BUWr kurs składa się z siedmiu części: *Podstawowe informacje o bibliotece*, *Zapisy*, *Katalogi*, *Czytelnie*, *Wypożyczalnia*, *Sprawdzanie stanu konta* i *Biblioteka Cyfrowa Uniwersytetu Wrocławskiego*.

Już analizując tytuły części kursów, można zauważyć, że tematyka szkoleń we wszystkich bibliotekach jest podobna. Niektóre zagadnienia w poszczególnych przypadkach są bardziej rozwinięte (np. w BJ odrębny moduł poświęcono zbiorom specjalnym, co nie powinno dziwić ze względu na specyfikę tej biblioteki). Stopień dokładności i kompletności informacji z pewnością zależy również od tego, czy biblioteka proponuje jakieś inne kursy, dzięki którym można uzupełnić swoją wiedzę i umiejętności. Np. BUWr przygotowała kurs: *Zbiory specjalne Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu*, więc w przysposobieniu bibliotecznym nie było potrzeby rozwijania tego tematu.

Realizując poszczególne kursy, można się przekonać, że tytuły modułów rzeczywiście odpowiadają zawartości i że we wszystkich przypadkach treść odpowiada celom, które zaplanowano w szkoleniu.

Tabela 2. Ocena treści kursów (kursywą zaznaczono oceny najwyższe; pismem półgrubym – najniższe natężenie cechy)

	Kompletność	Aktualność	Struktura	Prezentacja	Poprawność edytorska i językowa	Autorstwo i prawa autorskie	Zasoby dodatkowe	Średnia ocen
BJ	3	3	3	2	3	3	3	2,86
BUR	3	1	3	3	3	0	1	2,00
<i>BUS</i>	3	3	3	3	3	3	3	3,00
<i>BUT</i>	3	3	3	3	3	3	3	3,00
BWr	3	1	3	3	3	0	0	1,86
Natężenie cechy	100%	73,3%	100%	93,3%	100%	60%	66,6%	2,54

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z elementów branych pod uwagę w ocenie kursów była aktualność treści. Duża część materiału odnosi się do organizacji biblioteki i jej usług, a także zasobów i informacji udostępnianych w internecie. Są one aktualne. Ponadto BJ, BUS i BUT podają datę ostatniej aktualizacji kursu.

Struktura każdego z kursów – odzwierciedlona w spisach treści – jest czytelna i logicznie uporządkowana. Moduły podzielone są na części, co ułatwia ich realizację. W BUS, BJ, BUT zostały też uzupełnione o zasoby dodatkowe, takie jak słownik czy „wirtualny spacer po bibliotece”. Ze względu na problematykę kursów, w ograniczonym stopniu stymulują one do samodzielnego poszukiwania wiedzy, chociaż podawanie hiperłącza do ciekawych elementów, których kurs dotyczy, może stanowić rodzaj zachęty do samodzielnej pracy.

Oceniając treść kursu, należy także zastanowić się nad sposobem jej prezentacji – od niej bowiem w dużym stopniu zależy atrakcyjność materiałów dla osób uczących się. We wszystkich przypadkach wykorzystuje się tekst pisany. W kursach zaproponowanych przez biblioteki we Wrocławiu, Katowicach, Krakowie i Rzeszowie dominuje tekst wzbogacony obrazami – najczęściej zrzutami ekranów z objaśnieniami. Czyta się go dobrze, a użytkownik może sam ustalić tempo zapoznawania się z kolejnymi problemami. W BJ na początku, obok programu szkolenia, podano orientacyjny czas trwania realizacji poszczególnych części, co wydaje się bardzo przydatnym rozwiązaniem. W niektórych przypadkach razi zbyt duża ilość tekstu na stronie. Przeczytanie go wymaga używania pionowego paska przewijania, co nie jest zbyt wygodne. Czasami wystarczyłoby nieco inaczej podzielić tekst. Natomiast w przypadku BJ warto byłoby w większym stopniu wykorzystać szerokość strony. W BUT treść zasadnicza została przedstawiona przy pomocy prezentacji multimedialnych, które wykorzystują tekst pisany, lektora, a także bogaty materiał ilustracyjny. Dzięki takiemu rozwiązaniu użytkownik nie musi używać pasków przewijania. W kursach bibliotek z Katowic, Krakowa, Rzeszowa oraz Torunia pojawiają się też filmy instruktażowe, które zdecydowanie uatrakcyjniają ofertę. Można mieć jednak zastrzeżenia do filmu prezentującego Bibliotekę Jagiellońską – obraz

miejscami jest niewyraźny, odbiorca ma wrażenie, że wszystko „skacze”, co wynika z pewnością ze zbyt szybkich ruchów kamerą. Film ten jest także nieco za długi. Dla porównania – podobny film przygotowano w BUS, ale tutaj obraz jest płynny i czytelny. Twórcy, przygotowując treści kursów, zadbali o ich poprawność językową i edytorską – w tym zakresie nie pojawiają się błędy.

Nie we wszystkich kursach możliwe jest ustalenie ich autorstwa. Taka informacja została podana w kursie BUT, BJ i BUS. W tych przypadkach jest też możliwość skontaktowania się z osobami odpowiedzialnymi za kurs. W BUWr tylko przy łączu prowadzącym z platformy do kursu podano nazwisko osoby za niego odpowiedzialnej. W Rzeszowie nie podano żadnej informacji na temat autorstwa. Istotną sprawą jest też oznaczenie kwestii praw autorskich. W BUT kurs jest udostępniany na licencji Creative Commons (CC BY-NC-SA 3.0), w BJ – prawa autorskie posiada Centrum Zdalnego Nauczania, w BUS – Uniwersytet Śląski w Katowicach; we Wrocławiu i Rzeszowie nie podano żadnych informacji na ten temat.

Pod względem opracowania treści kursy można ocenić stosunkowo dobrze – zwłaszcza takie ich cechy jak: kompletność, struktura, poprawność edytorska, a także prezentacja. Ogólną ocenę obniża brak informacji o autorstwie (tabela 2).

Technologia

Nawet najlepiej opracowane szkolenie może być nieefektywne, jeśli zastosowane rozwiązania technologiczne będą nieadekwatne do potrzeb i możliwości uczących się. Dlatego, oceniając cały kurs, należy wziąć pod uwagę również i ten aspekt.

Śród pięciu analizowanych propozycji tylko w BUR kurs został przygotowany jako część serwisu tejże biblioteki. W pozostałych przypadkach wykorzystuje się platformę e-learningową Moodle. Pomimo zastosowania tego samego narzędzia kursy różnią się między sobą, ze względu na sposób prezentacji treści i sprawdzania wiadomości.

Jeśli chodzi o materiał przygotowany przez BUT – niewygodna dla użytkownika jest konieczność przechodzenia do prezentacji wykonanej w Adobe-

Przysposobienie biblioteczne online w bibliotekach...

Tabela 3. Ocena aspektu technologicznego kursów (kursywą zaznaczono oceny najwyższe; pismem półgrubym – najniższe natężenie cechy)

	Spójność i konsekwencja	Interfejs i nawigacja	Funkcjonalność oprogramowania	Średnia ocen
BJ	3	1	2	2,00
BUR	3	3	3	3,00
BUŚ	3	2	3	2,66
BUT	3	2	3	2,66
BUWr	3	3	3	3,00
Natężenie cechy	100%	73,3%	93,3%	2,66

Źródło: opracowanie własne.

Captivate – tego wymaga jednak oprogramowanie. Niezależnie od tego utrudnienia, wszystkie elementy działają poprawnie i – co jest istotne dla użytkownika – pobieranie prezentacji nie trwa zbyt długo. Nawigacja jest prosta i intuicyjna – opiera się na strzałkach oraz spisie treści. Użytkownik wie, w którym miejscu kursu się znajduje.

W kursie BJ nawigacja również nie jest skomplikowana – do kolejnych części przechodzi się strzałkami lub wykorzystując spis treści, dostępna jest także opcja identyfikacji położenia. Mankament stanowi natomiast umieszczenie przycisku przejścia do następnej strony na górze ekranu. Z punktu widzenia użytkownika jest to niewygodne – po zapoznaniu się z materiałem musi on wrócić na górę strony, by następnie przejść do kolejnej. Elementy graficzne kursu zostały dobrze przygotowane, lecz niestety w kilku przypadkach nie wyświetlają się na stronie. Kurs Biblioteki Jagiellońskiej ma jeszcze jeden mankament – ze wszystkich przebadanych propozycji czas oczekiwania na wyświetlenie się kolejnych części jest najdłuższy.

W kursie BUŚ jako narzędzia nawigacji zastosowano spis treści oraz przycisk „następna strona” znajdujący się u dołu ekranu. Dodatkowo w miejscu tym jest także strzałka przenosząca użytkownika na początek strony. Aby się cofnąć, należy skorzystać z narzędzi przeglądarki bądź spisu treści – w kursie brakuje odpowiedniego przycisku. Twórcy kursu zadbali, by użytkownik widział swoje położenie, a także tzw. barometr postępów – narzędzie pokazujące stopień, w jakim zrealizowano kurs. Wszystkie elementy szybko się ładują – także dobrze przygotowany materiał ilustracyjny.

Intuicyjną nawigację zaproponowano także w kursach BUWr i BUR – służą jej odpowiednie przyciski u dołu strony oraz spis treści. Elementy ilustracyjne są poprawnie wyświetlane na stronach. Przechodzenie do kolejnych części nie wymaga oczekiwania.

W przypadku każdej z ofert odnośniki do innych zasobów internetowych działają poprawnie. Żaden z kursów nie posiada wersji do wydruku. Wszystkie natomiast odznacza spójność i konsekwencja stosowanych rozwiązań – jeśli chodzi o aspekt technologiczny kursów, jest to najwyżej oceniona cecha (tabela 3).

Dostępność

Ostatni aspekt brany pod uwagę w ocenie jakości kursów bibliotecznych to ich dostępność. Wszystkie są dostępne z serwisu biblioteki, ale tylko w BUR odpowiedni przycisk przekierowujący do kursu znajduje się na stronie głównej. We Wrocławiu na stronie głównej znajduje się łącze do wszystkich kursów biblioteki, a jest ich kilka. W tych dwóch przypadkach użytkownik nie ma żadnego problemu ze znalezieniem kursu – nawet, jeśli korzysta z wirtualnej bibliotecznej po raz pierwszy. W pozostałych przypadkach kurs trzeba odnaleźć w odpowiednich działach serwisu biblioteki. W BJ jest to część „Działalność” i „Edukacja”, w BUT – „Szkolenia” w części „Usługi”, w BUŚ trzeba przejść do części „Przewodnik” i tu do „E-learningu”. Lepiej byłoby informacje o tego typu kursie umieścić już na stronie głównej serwisu bibliotecznego, tak jak to zrobiono w BUR i BUWr. W BUŚ i BJ korzystanie z kursu wymaga założenia konta, ale nie jest to proces skomplikowany. W pozostałych bibliotekach nie ma takiego wymogu.

Oceniając dostępność, trzeba wziąć pod uwagę także to, czy i na ile kursy są dostosowane do potrzeb osób z dysfunkcjami – zwłaszcza wzroku. W żadnym z analizowanych kursów nie było możliwości powiększenia czcionki czy zmiany tła. Natomiast rozwiązanie zastosowane w BUT, tzn. podawanie przez lektora najważniejszych informacji zawartych w poszczególnych prezentacjach, może być ułatwieniem dla osób z dysfunkcjami wzroku.

We wszystkich kursach zastosowano prosty język, który nie powinien stanowić żadnej bariery dla początkujących użytkowników. Gdyby tak się jednak zdarzyło, BUT, BJ i BUŚ dołączyły do szkoleń słownik. Obsługa oprogramowania nie wymaga dodatkowych kompetencji informatycznych.

Ostatnim elementem badania było sprawdzenie, czy kursy posiadają wersje w innych językach. Tak jest w przypadku BUT i BUWr. Są to odrębne kursy – w języku angielskim, chociaż ich treści zostały okrojone w stosunku do wersji polskojęzycznej.

Ze względu na kryterium dostępności kursy zostały ocenione najniżej (tabela 4). Duży wpływ na to miał brak wersji dla osób z dysfunkcjami.

Tabela 4. Ocena dostępności kursów (kursywą zaznaczono oceny najwyższe; pismem półgrubym – najniższe natężenie cechy)

	Dostęp z WWW	Dostęp dla użytkowników z dysfunkcjami	Bariery kompetencyjne	Wersje obcojęzyczne	Średnia ocen
Bj	2	0	3	0	1,25
BUR	3	0	2	0	1,25
BUŚ	2	0	3	0	1,25
<i>BUT</i>	2	1	3	3	2,25
BUWr	3	0	2	3	2,00
Natężenie cechy	80%	6,6%	86,6%	40%	1,6

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Podjmując się analizy i oceny jakości otwartych szkoleń e-learningowych proponowanych przez biblioteki uniwersyteckie, starano się zidentyfikować stosowane rozwiązania zarówno w odniesieniu do treści i sposobu jej prezentacji, jak i aspektów dydaktycznych oraz technologicznych. Uwzględniając wszystkie kryteria oceny, najlepiej prezentują się oferty BUŚ i BUT (uzyskały średnią ocen odpowiednio: 2,5 i 2,3). Kursy te zostały najlepiej przygotowane zarówno pod względem treściowym, jak i technicznym oraz dydaktycznym, chociaż w odniesieniu do każdej z cech nie zawsze uzyskiwały najwyższą ocenę.

Otwarte kursy online z zakresu przysposobienia bibliotecznego generalnie obejmują ten sam zakres tematyczny – różnice są tu stosunkowo niewielkie i wynikają głównie z organizacji biblioteki, a także jej zasobów i realizowanych usług. Kursy bazują na metodzie podawczej – materiał dydaktyczny stanowią głównie teksty, prezentacje i filmy, które są przygotowywane w zadowalający sposób. Elementem kursów pozostawiającym sporo do życzenia jest ocena uzyskanych umiejętności i wiedzy przez uczącego się. Nie każdy kurs jest w taką opcję wyposażony, natomiast te posiadające część sprawdzającą bazują na quizach, przy rozwiązaniu których trzeba się wykazać zazwyczaj wiedzą, a nie umiejętnościami. Dobrym rozwiązaniem byłoby stosowanie zadań, przy których wykonywaniu uczestnicy mogliby zastosować w praktyce pozyskaną wiedzę. Taki zabieg wprowadziła tylko jedna biblioteka. Z pewnością przygotowanie np. niewielkiego zestawu kwerend wymagających znajomości różnych katalogów jest pracochłonne, także ze względu na potrzebę ich aktualizacji, niemniej mogłoby przynieść dobre efekty.

Dopracowania wymaga także dostępność kursów – zwłaszcza dla osób z dysfunkcjami wzroku. Aspekt ten został oceniony najniżej. Z kolei na dobrym poziomie przygotowano treści kursu, zadbano o właści-

wy sposób ich prezentacji, spójność i konsekwencję, a także o poprawność językową i edytorską. Nie ma też poważnych zastrzeżeń do strony technologicznej analizowanych kursów. Niezależnie od tego, czy biblioteka dysponuje platformą e-learningową, czy nie, może realizować szkolenia online, o czym świadczy przypadek Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Na podstawie wyników przeprowadzonego badania można wnioskować, że osoby opracowujące kursy były dobrze przygotowane, jeśli chodzi o stronę merytoryczną. Także kwestie technologiczne nie stanowiły dla nich większego problemu. Natomiast nieco zaniedbano aspekt dydaktyczny podczas projektowania kursów. Osoba ucząca się musi otrzymać dokładną informację o tym, jaki jest cel kursu i jakiego rodzaju wiedzę i umiejętności może dzięki niemu pozyskać. Szkolenie online to nie tylko zaprezentowanie odpowiednich treści w internecie, ale także wykorzystanie różnych metod pobudzających zainteresowanie i zaangażowanie uczącego się oraz wspomagających utrwalenie materiału. Kluczowym elementem – zwłaszcza w kursach samokształceniowych – wydaje się wprowadzenie narzędzi kontroli oraz oceny wiedzy i umiejętności uczestnika kursu. Nie ma on możliwości indywidualnej pracy z prowadzącym, więc musi sam zidentyfikować swoje ewentualne braki. Osoby opracowujące kursy e-learningowe w bibliotekach powinny wziąć te elementy pod uwagę.

Wyniki badań wskazują też, że biblioteki przygotowują kursy przede wszystkim z myślą o osobach posługujących się językiem polskim. Zważywszy na to, że na polskich uczelniach studiuje coraz więcej osób spoza granic naszego kraju, wydaje się, że przygotowanie dla nich oferty szkolenia online byłoby celowe. Warto również zwrócić uwagę na potrzeby osób niepełnosprawnych (z dysfunkcją wzroku, słuchu czy narządów ruchu). Powinny one mieć możliwość korzystania z podobnych usług, jak pozostali członkowie społeczności uniwersyteckiej⁶. Wyników badania nie można traktować jako

⁶ Por. art. 13 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2012 r. poz. 572 j.t.

reprezentatywnych dla wszystkich kursów z zakresu przysposobienia bibliotecznego, niemniej wydaje się, że zidentyfikowanie pewnych problemów może pomóc w doskonaleniu szkoleń online realizowanych w bibliotekach akademickich. Przy budowaniu kursu e-learningowego warto przeanalizować najwyżej ocenione szkolenia, uwzględniając najlepiej oceniane elementy i jednocześnie unikając najczęściej występujących błędów i niedociągnięć.

Kontynuacja tego typu badań uwzględniających wszystkie e-learningowe kursy przysposobienia bibliotecznego w polskich bibliotekach uniwersyteckich, a także w wybranych zagranicznych bibliotekach akademickich z pewnością pozwoli lepiej zdiagnozować wszelkie problemy i wyłonić przykłady najlepszych praktyk.

Bibliografia

B. Bednarek-Michalska, *Ocena jakości bibliotekarskich serwisów informacyjnych udostępnianych w Internecie*, „Biuletyn EBIB” 2002, nr 2 (31), http://www.ebib.pl/biuletyn-ebib/31/a.php?bednarek_michalska.

B. Bednarek-Michalska, *Ocena jakości informacji elektronicznej. Pułapki sieci*, „Biuletyn EBIB” 2007, nr 5 (86), <http://www.ebib.pl/2007/86/a.php?bednarek>.

M. Dąbrowski, *Standardy tworzenia i prowadzenia zajęć online*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6), s. 13–18, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/70>.

M. Kowalska, *Analiza porównawcza jakości serwisów WWW bibliotek wyższych szkół niepaństwowych województwa kujawsko-pomorskiego*, „Folia Toruniensia” 2008, t. 8, s. 117–135.

Kryteria oceny kursu internetowego w zakresie „opracowania kursu” Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, <http://www.sea.edu.pl/kryteria/?page=obszary>.

E.J. Kurkowska, *Platformy e-learningowe w działalności dydaktycznej bibliotek publicznych uczelni akademickich*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 64–67, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/954>.

J. Nielsen, *10 Usability Heuristics for User Interface Design*, <http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics>.

R. Sapa, *Benchmarking w doskonaleniu serwisów www bibliotek akademickich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

M. Zając, *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów online*, „e-mentor” 2004, nr 4 (6), s. 10–12, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/69>.

Library orientation online in university libraries – the attempt to evaluate

A lot of Polish university libraries prepare e-learning courses – especially in the field of library orientation. They use different approaches in the e-learning courses development but not every solution is good. The article presents results of researches of open e-learning courses implemented in five university libraries: Biblioteka Uniwersytecka w Toruniu, Biblioteka Jagiellońska w Krakowie, Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego, Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu, Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. The evaluation was done from users point of view and takes into account the educational aspect, content, technology and availability. Through these researches one can identify at least some problems, and at the same time determine those items that are prepared properly. The results show that some efforts should be made especially with availability for people with disabilities. Another weak point of these courses is insufficient degree of interactivity and only few tools for self-assessment. Some educational aspects need to be improved. The strengths of the courses are: very well prepared content, consistency and presentation.

Autorka jest adiunktem w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień edukacji informacyjnej oraz zastosowania e-learningu w działalności bibliotek. Pracowała przy realizacji kursów e-learningowych *Bibweb* oraz *Login: BIBLIOTEKA*.

POLECAMY



Mark Fidelman

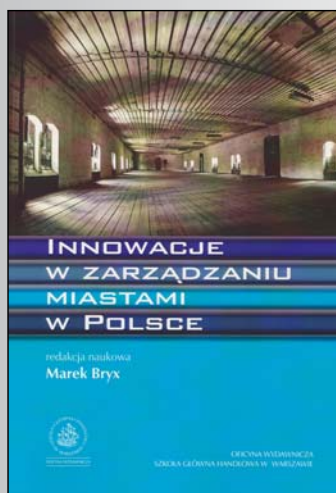
SOCIALIZED! W jaki sposób najskuteczniej wykorzystać społeczność internetową. Biznes społecznościowy

CeDeWu, Warszawa 2014

W książce opisano, w jaki sposób – wzorem najlepszych firm – korzystać z technologii społecznościowych i mobilnych, technologii chmury i analizy danych. Dzięki zastosowaniu podanych strategii działań oraz rozwiązań taktycznych można stworzyć konkurencyjną firmę o wysokich zdolnościach adaptacyjnych. W poszczególnych rozdziałach omawiane są m.in. takie zagadnienia jak: kultura biznesowa, wewnętrzny i zewnętrzny biznes społecznościowy, taktyka biznesu społecznościowego, budowanie zespołów i rola menedżera oraz pomiar ROI. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<https://cedewu.pl>.

POLECAMY



Marek Bryx (red.), *Innowacje w zarządzaniu miastami w Polsce*
 Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2014

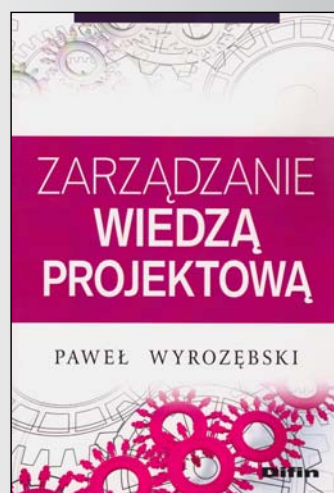
Prezentujemy publikację podsumowującą wyniki badań nad innowacjami w zarządzaniu miastami, prowadzonych przez pracowników Katedry Inwestycji i Nieruchomości oraz Katedry Logistyki Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Książka rozpoczyna się od omówienia rozwoju pojęcia innowacji i ukazania miasta jako akceleratora innowacji. W kolejnych rozdziałach zaprezentowano rozważania teoretyczne oraz wyniki badań w zakresie: zarządzania transportem, zarządzania rewitalizacją miast, świadczenia usług publicznych oraz konsultowania społecznych przedsięwzięć inwestycyjnych. Na zakończenie poruszono tematykę *slow city* jako innowacyjnej koncepcji rozwoju miast.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.wydawnictwo.sgh.waw.pl>

Paweł Wyrozębki
Zarządzanie wiedzą projektową
 Difin, Warszawa 2014

Polecamy publikację poświęconą zarządzaniu wiedzą w projektach. Książka zawiera zarówno przegląd podstawowych zagadnień dotyczących zarządzania wiedzą oraz zarządzania projektami, jak i wyniki badań autora dotyczących stanu zarządzania wiedzą projektową w Polsce. Materiał badawczy gromadzony był w latach 2011–2013, a grupa badawcza liczyła 631 respondentów. W ostatniej części książki przedstawiono autorski model zastosowania metod zarządzania wiedzą w realizacji projektów.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.ksiegarnia.difin.pl>



Paddy Miller, Thomas Wedell-Wedellsborg
Architekci innowacyjności. Jak pomagać pracownikom wdrażać wartościowe pomysły
 Studio EMKA, Warszawa 2014

Koncentracja, kontakt, ulepszanie, selekcja, dyplomacja oraz wytrwałość – to według autorów działania i cechy, które pomagają liderom wzbudzać i utrzymywać innowacyjność wśród pracowników. Każdy z tych elementów został omówiony w odrębnym rozdziale publikacji wraz z przykładami z działalności światowych korporacji, strategiami do zastosowania w miejscu pracy i dodatkowymi rozważaniami nad pojawiającymi się barierami czy problemami.

Książkę polecamy menedżerom, liderom zespołów oraz studentom kierunku zarządzanie.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.studioemka.com.pl>

Potrzeba uczestnictwa uczelnii wyższej w kreowaniu umiejętności samokształcenia



Małgorzata
Striker



Katarzyna
Wojtaszczyk

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę zmian w systemie edukacji na poziomie wyższym, które wydają się niezbędne, by rodzime uniwersytety mogły zyskać miano instytucji kształcących *lifelong learnerów*, świadomych własnych możliwości autoedukacyjnych, a także zdolnych do samodzielnego ustalania celów rozwojowych oraz wyboru metod i technik tegoż rozwoju. W pierwszej części opracowania przedstawiono istotę samokształcenia¹ oraz zadania systemu oświaty w kształtowaniu kompetencji autoedukacyjnych. Następnie skoncentrowano się na ocenie umiejętności studentów w zakresie samokształcenia i praktyce kształtowania tych umiejętności przez rodzime uczelnie wyższe.

Zawarte w artykule informacje pozyskano drogą studiów literaturowych oraz badań empirycznych. Analizie poddano książkowe, czasopiśmiennicze i internetowe opracowania dotyczące samokształcenia oraz działalności edukacyjnej polskich uczelni wyższych. Przedstawione rezultaty badań empirycznych pochodzą z analiz prowadzonych przez autorki w latach 2008–2012.

Samokształcenie – idea i rola we współczesnym świecie

Kapitał intelektualny uznawany jest obecnie za jeden z ważniejszych czynników przesądzających o konkurencyjności organizacji oraz za źródło rozwoju gospodarek i społeczeństw. Podstawą tegoż kapitału jest szeroko rozumiana wiedza, do której gromadzenia i wykorzystywania, zgodnie z założeniami idei edukacji ustawicznej, człowiek powinien zostać

przygotowywany już na etapie edukacji w szkole podstawowej.

Tematyka uczenia się przez całe życie była wielokrotnie podejmowana na łamach „e-mentora”. W. Wróblewska² i J. Pólturzycki³ dość szczegółowo scharakteryzowali genezę i rozwój koncepcji edukacji ustawicznej oraz główne jej założenia z punktu widzenia nauk pedagogicznych. Autorzy zauważają, że rozumienie pojęcia *lifelong learning* jest otwarte na interpretacje i stale wzbogacane o nowe aspekty. Podkreślają też, iż uczenie się przez całe życie opiera się na trzech rodzajach aktywności: kształceniu szkolnym, oświacie pozaszkolnej i samokształceniu. Fundamentalne znaczenie dla możliwości implementacji idei uczenia się przez całe życie przypisują edukacji szkolnej. Edukacja ta ma za zadanie rozwinąć umiejętności w zakresie samokształcenia⁴, jak pisał bowiem F. Znaniecki: *jednostka rozwija się w pełni tylko przez kształcenie samej siebie, w tym więc przede wszystkim społeczeństwo dopomagać jej winno*⁵. Jednocześnie, na co zwraca uwagę między innymi Cz. Kupisiewicz⁶, edukacja szkolna coraz częściej opiera się na doktrynie generatywnej, która wymaga od uczniów samodzielnego zdobywania wiedzy i operatywnego posługiwania się nią w działalności teoretycznej i praktycznej.

W polskiej literaturze znaleźć można wiele definicji samokształcenia. Pojęcie to interpretowali, prócz wspomnianego już F. Znanieckiego, także znani pedagogicy, jak A. Kamiński⁷ czy W. Okoń⁸. Większość definicji samokształcenia odwołuje się nie tylko do samodzielności ucznia w zakresie ustalania celów,

¹ W artykule pojęcia samokształcenie, samoedukacja, autokształcenie i autoedukacja traktowane są jako synonimy.

² W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji*, „e-mentor” 2006, nr 5 (17), s. 47–52, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/17/id/356>, [05.05.2014].

³ J. Pólturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2004, nr 5 (7), s. 47–50, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/97>, [05.05.2014].

⁴ Tenże, *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2006, nr 1 (13), s. 39, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/13/id/244>, [05.05.2014].

⁵ F. Znaniecki, *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 42.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005, s. 26–27.

⁷ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 320–321.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 269.

treści, form, źródeł i metod uczenia się⁹, ale również do rezultatów tego procesu, które wyrażać się mogą w zmianach wartości, cech czy osobowości człowieka, prowadzących z kolei do ewolucji jego postaw i zachowań.

Istotną rolę w samoedukacji pełni obecnie nieformalne uczenie się, w którego toku wiedza i umiejętności są zdobywane bądź pogłębiane poprzez kontakty międzyludzkie, oglądanie telewizji, gry i zabawy. Nieformalne samokształcenie przyjmuje coraz częściej formę szeroko rozumianego kształcenia się na odległość, w którym od kilku lat zauważalny jest zwrot w kierunku *social i collaborative learningu*¹⁰. Nowe rozwiązania technologiczne dają człowiekowi praktycznie nieograniczone możliwości rozwoju. Jednak by móc z nich korzystać, trzeba zmienić postawę edukacyjną z pasywnej na aktywną, na którą składa się przede wszystkim umiejętność docierania do informacji, ich oceny i selekcji¹¹. Jak zauważa M.S. Knowles, jeden z twórców amerykańskiej andragogiki, samo sięganie do internetu nie jest równoznaczne z uczeniem się, wymagającym zdolności do samokształcenia¹².

Aktywność w zakresie samokształcenia determinowana jest przez szereg czynników, z których część ma charakter wewnętrzny, czyli podmiotowy. Przede wszystkim znaczenie mają tu postawy jednostki wobec samego procesu zdobywania wiedzy, nastawienie do samodzielnego bądź kierowanego uczenia się, stopień wewnątrzsterowności jednostki. Z kolei sposób określania i wyboru celów, treści oraz metod uczenia się zależy od wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, a także indywidualnych upodobań jednostki dotyczących stosowanych technik, tempa i intensywności nauki. Na wykorzystywanie samokształcenia wpływ mają też samodyscyplina oraz umiejętności: wnikliwej obserwacji, właściwej interpretacji wyników, systematyzowania i strukturyzowania treści, a także organizacji czasu.

Wyniki badań dotyczących czynników kształtujących poziom samodzielności edukacyjnej wskazują też na istotną rolę kultury, a zwłaszcza jednego z jej komponentów, jakim jest umiejscowienie kontroli. W kulturach wewnątrzsterownych, w których dominuje przekonanie, że to, co spotyka człowieka, zależy od niego samego, ludzie w większym stopniu wykorzystują elementy samokształcenia, nie oczekują

dokładnych wskazówek, samodzielnie chcą zdobywać wiedzę i cenią sobie własną autonomię w określaniu celów nauki. Z kolei osoby ukształtowane w kulturze zewnątrzsterownej potrzebują większej pomocy nauczyciela zarówno w określaniu celów i sposobów nauki oraz motywowania do uczenia się, jak i kontroli osiągniętych rezultatów¹³.

Dorastanie do samokształcenia – od ucznia do dorosłego

W tradycyjnym modelu pedagogicznym dominuje edukacja kierowana przez nauczyciela, który ponosi pełną odpowiedzialność za proces i efekty kształcenia. Stosowane w procesie nauki techniki koncentrują się na przekazywaniu wiedzy w kierunku nauczyciel-uczeń. Uczeń szkoły podstawowej i średniej uczy się głównie tego, co przekazuje i czego wymaga nauczyciel. Dlatego też ważnymi umiejętnościami w przypadku najmłodszych uczniów są zapamiętywanie i odtwarzanie¹⁴. Celem ucznia jest zaliczenie przedmiotu lub otrzymanie jak najwyższej oceny. Motywacja pobudzana jest zewnątrz przez pochwały lub krytykę nauczycieli oraz rodziców. Dorosli postrzegają ucznia jako osobę zależną, co przekłada się także na sposób postrzegania samego siebie przez uczącego się¹⁵.

Między 10 a 20–23 rokiem życia człowiek przechodzi przez etap adolescencji (dorastania), który cechuje się intensywnym rozwojem funkcji umysłowych. Rozwijają się pamięć i uwaga, zmianie ulega przebieg procesów myślowych. Wszystko to wpływa na zwiększenie możliwości poznawczych oraz na sposób uczenia się, który przechodzi transformację od mechanicznego zapamiętywania treści do przyswajania opartego na zrozumieniu¹⁶.

W okresie adolescencji rośnie także potrzeba niezależności i samodzielności uczącego się. Oprócz tego, kiedy wchodzi on w etap wczesnej dorosłości (od około 20 do 30–40 roku życia), jego zdolności przyswajania i stosowania wiedzy osiągają najwyższy poziom. Młody człowiek potrafi świadomie rozwiązywać problemy i twórczo myśleć. Cechuje go giętkość umysłowa i łatwość przystosowywania się¹⁷. Dorosłych, którzy już w coraz młodszym wieku rozpoczynają pracę zawodową, do nauki pobudzają motywy poznawcze. Dlatego nauka w przypadku

⁹ J. Pólturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 14.

¹⁰ J. Bersin, *From E-Learning to We-Learning*, 2009, <http://www.bersin.com/blog/post/from-e-learning-to-we-learning.aspx>, [30.01.2014].

¹¹ W. Wróblewska, dz.cyt., s. 51.

¹² M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 214.

¹³ Tamże, s. 172–173.

¹⁴ M. Cieciera, *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2007, s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 63–65.

¹⁶ R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006, s. 317–322; B. Harwas-Napierała, J. Trepała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2010, s. 128.

¹⁷ M. Łąguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 26–27.

dorosłych nie jest celem samym w sobie, lecz instrumentem osiągnięcia określonych rezultatów¹⁸. Dorosli stale porównują nowe informacje z doświadczeniami z własnego życia i chcą, aby zdobyte umiejętności od razu przydały im się w praktyce.

Podkreśla się, że dorośli potrafią sami określać cele uczenia się oraz planować zadania i treści, których będą się uczyć. W procesie uczenia się dokonują samokontroli i autooceny. Cechuje ich zatem podejście do nauki specyficzne dla samokształcenia¹⁹. W efekcie nie akceptują sytuacji, w której nauczyciel próbuje narzucać im swoją wolę. Nie mają zewnętrznego przymusu nauki, mogą zatem w każdej chwili zarówno rozpocząć działalność edukacyjną, jak i wycofać się z niej. Kształcenie się nie jest dla nich główną formą aktywności życiowej, dlatego czas poświęcony na naukę jest cenny i dorośli uczniowie mają silne pragnienie konstruktywnego wykorzystania go²⁰.

Charakteryzując podejście dorosłych do uczenia się, można stwierdzić, że²¹: posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane; uczą się tego, czego chcą się uczyć; niezbyt chętnie natomiast uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają wartości.

Jednak proces przejścia od ucznia zależnego do zdolnego do samokształcenia odbywa się etapami²². Zgodnie z modelem G.O. Growa²³, zainspirowanym ewolucyjną teorią przywództwa, który powstał w latach 90. XX wieku, wyróżnia się cztery stadia dojrzałości ucznia i odpowiadające im właściwe style nauczania: uczeń zależny – nauczyciel przewodzący, uczeń zainteresowany – nauczyciel motywujący, uczeń zaangażowany – nauczyciel ułatwiający, uczeń samodzielny – nauczyciel konsultujący. W modelu tym punkt wyjścia stanowi dostosowanie sposobów nauczania do stopnia dojrzałości uczącego się. U podstaw modelu leży także pięć podstawowych założeń dotyczących systemu edukacji:

- 1) celem edukacji jest wykształcenie ucznia dorosłego – *lifelong learnera*;
- 2) nie ma jednego najlepszego sposobu uczenia, nauczanie jest sytuacyjne i zależy od stopnia dojrzałości uczniów;

- 3) umiejętność samokształcenia jest sytuacyjna – ta sama osoba może być w jednym obszarze uczniem zależnym, a w innym w pełni samodzielnym;
- 4) dojrzałość edukacyjną można osiągnąć w procesie uczenia się;
- 5) umiejętność samokształcenia jest zaletą i wartością, ale nie ma nic złego w byciu uczniem zależnym od nauczyciela.

Studiowanie – aktywność samokształceniowa

Zgodnie z danymi GUS obecnie w Polsce studiuje ponad 1,7 mln osób, a współczynnik skolaryzacji (netto) dla poziomu studiów wynosi około 40 procent²⁴. Nauka w szkołach wyższych jest zatem zajęciem niemal połowy osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości.

Studiowanie, jako działalność edukacyjna, odznacza się tymi samymi cechami, co uczenie się dorosłych. Podstawę stanowić tu powinna samodzielność, czyli podejście uczącego się zgodne z zasadami samokształcenia. Uczelnia wymaga bowiem rozumienia koncepcji i rozwiązywania problemów²⁵, a studiowanie oznacza badanie, śledzenie, analizowanie czegoś w celach poznawczych²⁶. Istotne jest, by poszerzając i pogłębiając wiedzę, studenci stosowali się do zasad właściwych dla edukacji dorosłych. Do najważniejszych z nich, uwzględnianych także w dydaktyce studiów wyższych, zaliczyć trzeba zasady²⁷: świadomości i aktywności, systematyczności, wiązania teorii z praktyką, stopniowania trudności oraz trwałości wyników nauczania. Jednak w przypadku studiowania istotne są przynajmniej jeszcze dwie zasady: samodzielności oraz wdrożenia się do umiejętności uczenia się²⁸. Dlatego też, zgodnie z ideą uniwersytetu liberalnego W. von Humboldta, studia polegają przede wszystkim na stwarzaniu studentom warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności oraz podejmowania odpowiedzialności. Zakłada się, że celem studiowania jest ćwiczenie umysłu, które prowadzić ma do nabywania przez uczącego się kompetencji badawczej

¹⁸ A. Rozmus (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 27.

¹⁹ R. Gerlach, *Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2011, nr 2, s. 17.

²⁰ Tamże, s. 23.

²¹ K. Illeris, *O specyfice uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1, s. 88.

²² A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „e-mentor” 2005, nr 5 (12), s. 65–67, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/12/id/225>, [05.05.2014].

²³ G.O. Grow, *Teaching learners to be self-directed*, „Adult Education Quarterly” 1991, No 41, s. 144.

²⁴ *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, s. 5, <http://e-mentor.pl/6647>, [03.02.2014].

²⁵ M. Ciecuiura, dz.cyt., s. 9.

²⁶ B. Dunaj (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 2000, s. 674.

²⁷ J. Osmelak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1995, s. 130–131; M. Sidor-Rządkowska, *Na przekór metryce. Kilka uwag na temat uczenia się osób dorosłych*, „Szkolenia Pracownicze” 1999, nr 6, s. 18.

²⁸ J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 16.

i rekonstrukcyjnej²⁹. Wykłady, ćwiczenia i inne zajęcia ułatwiają tę pracę, ale mogą tylko wówczas spełniać swoje zadania, gdy studenci przygotowują się do nich. Zadania te należą do obowiązku samego studenta, który nie tylko jest uczniem, ale i nauczycielem samego siebie jako organizator przyswajania wiedzy, który wyznacza zadania, sprawdza poziom przyswojenia, wprowadza korekty³⁰.

Z powyżej przedstawionych przesłanek wynika, że w uczelniach wyższych upatruje się pomost łączący szkolnictwo na niższych poziomach z dalszą edukacją³¹. Niezmiernie ważną funkcją uczelni jest zatem kształtowanie umiejętności uczenia się studentów tak, by potrafili samodzielnie zdobywać wiedzę w toku kształcenia ustawicznego. Uczelnia powinna być także miejscem doskonalenia technik uczenia się w kierunku samodzielnego planowania pracy umysłowej i usprawniania metod nabywania oraz rejestrowania informacji³².

Istotną rolę w procesie kształtowania umiejętności samodzielnego studiowania pełnią nauczyciele akademicy. Celem ich działań powinno być *doprowadzenie studentów do momentu, w którym będą oni zdolni do samodzielnej refleksji nad własnymi działaniami*³³. Służyć ma temu właściwe określanie celów kształcenia, dobieranie metod i technik kształcenia oraz przygotowywanie (pod względem metodycznym, merytorycznym i organizacyjnym) zajęć dydaktycznych. Nauczyciele akademicy powinni traktować studentów w kategoriach podmiotowych – powinni być zorientowani nie na pełnienie roli medium w procesie transmisji wiedzy, lecz funkcji wspierających studentów w procesie uczenia się³⁴.

Umiejętność samokształcenia ważna jest nie tylko w przypadku tradycyjnego studiowania, lecz także w sytuacji korzystania z kursów e-learningowych. A. Clark³⁵, wskazując na kompetencje niezbędne w e-learningu, zaleca rozwijanie następujących umiejętności: planowania działań i zarządzania czasem, samooceny, rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie ze stresem. Autor zauważa ponadto, że każdego uczącego się na odległość cechować powinny odpo-

wiedzialność za własne działania oraz wysoki poziom motywacji do nauki.

Umiejętności studentów w zakresie samokształcenia – wyniki badań

Od 2008 roku autorki niniejszego artykułu regularnie prowadzą badania empiryczne dotyczące barier wdrażania e-learningu na uczelni wyższej³⁶. Choć tylko fragment badanych zagadnień związany jest z umiejętnościami studentów w zakresie uczenia się i ich postawami wobec tej aktywności, wydaje się, że przedstawienie rezultatów analiz stanowić może punkt wyjścia do refleksji nad doskonaleniem praktyk edukacyjnych uczelni.

Ostatnie z omawianych badań przeprowadzono w grudniu 2012 roku. Ankiety audytoryjną wypełniło 256 osób uczących się stacjonarnie na studiach II stopnia na kierunku *zarządzanie* na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Badaną grupę wybrano celowo – przyjęto, że studenci kierunku zarządzania mają wiedzę na temat e-learningu, co ułatwić im mogło wyrażenie opinii na temat problematyki badania. W kwestionariuszu zamieszczono pytania z skalą Likerta, nadano następujące rangi: zdecydowanie tak – 5, raczej tak – 4, nie mam zdania – 3, raczej nie – 2, zdecydowanie nie – 1.

Podobnie jak w latach ubiegłych, tak i w roku 2012, spośród trzech wyróżnionych grup barier wprowadzania e-learningu (związanych z możliwym obniżeniem jakości studiowania, o charakterze technicznym oraz dotyczących umiejętności uczenia się studentów), respondenci za główną przeszkodę uczenia się na odległość uznają własne niedostatki w obszarze samodzielnego wzbogacania wiedzy i umiejętności (tabela 1).

W odniesieniu do najsilniej akcentowanych trudnień największy odsetek ankietowanych przyznaje, że: brak im systematyczności (68,4 proc.), woli pracować twarzą w twarz z nauczycielem (56,6 proc.), preferu-

²⁹ T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, [w:] A. Szerlag, *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 179.

³⁰ J. Półturzycki, *Jak studiować...*, dz. cyt., s. 7.

³¹ Tenże, *Szkolnictwo wyższe a idea edukacji ustawicznej*, [w:] R. Góralaska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Płock–Toruń 2004, s. 52.

³² D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996, s. 133.

³³ T. Prymak, *Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego studentów*, „e-mentor” 2010, nr 2 (34), s. 77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/34/id/740>, [05.05.2014].

³⁴ W. Żłobiński, *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej*, [w:] A. Szerlag (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 199.

³⁵ A. Clark, *E-learning – nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007, s. 98–119.

³⁶ M. Striker, K. Wojtaszczyk, *E-learning w uczelni wyższej. Przesłanki i bariery stosowania*, [w:] W. Pawnik, L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Organizacje w gospodarce innowacyjnej – aspekty społeczne, prawne, psychologiczne*, AGH Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2008, s. 525–539; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. I)*, „e-mentor” 2009, nr 4 (31), s. 56–60, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/676>; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. II)*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32), s. 46–50, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/693>; M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów*, „e-mentor” 2011, nr 4 (41), s. 42–47, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/862>, [05.05.2014].

Tabela 1. Bariery wdrażania e-learningu – ocena studentów UŁ

Typ barier:	Średnia ocen (skala 1–5)
Dotyczące umiejętności uczenia się	3,21
Związane z jakością studiowania	3,14
Techniczne	1,28
Średnia	2,54

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych w roku 2012.

je naukę w obecności innych uczniów (50,4 proc.), ma niewystarczającą motywację do samodzielnego studiowania (49,2 procent). W efekcie obniża się chęć badanych studentów do studiowania opartego na e-learningu. Analiza korelacyjna pokazuje, że w badanej próbie występuje umiarkowana lub słaba współzależność pomiędzy chęcią do nauki na odległość a potrzebą pracy w bezpośrednim kontakcie z wykładowcą (wsp. korelacji $r=0,53$) oraz z innymi uczącymi się ($r=0,27$).

Analizując rezultaty dotyczące kompetencji studentów w zakresie uczenia się w kontekście wyników wcześniejszych badań empirycznych (tabela 2), zauważyć należy pewne niepokojące tendencje dotyczące ich umiejętności studiowania. Widać, że:

- (1) studenci są coraz bardziej niesystematyczni i pracują „zrywami”;
- (2) narasta potrzeba kontaktów z nauczycielami akademickimi;
- (3) obniża się poziom motywacji młodych ludzi do samodzielnej nauki.

Przedstawione wyniki pozwalają sformułować wniosek, że badani studenci nie są przygotowani do studiowania, a tym samym – samokształcenia na dalszych etapach swojego życia, przy czym na przestrzeni ostatnich czterech lat odsetek studentów,

którzy zauważają u siebie niedostatek umiejętności charakterystycznych dla samokształcenia, wzrósł.

Na niedobór umiejętności studentów w zakresie pracy własnej uwagę zwraca także S. Rudolf³⁷, który zauważa, że współczesna polska uczelnia nie sprzyja studiowaniu rozumianemu jako świadome i samodzielne uczenie się. W odniesieniu do kształcenia ekonomicznego stawia on tezę, że polski system edukacji jest anachroniczny, niedostosowany do istniejących potrzeb, bardzo kosztowny, przeładowany, dostarcza niepotrzebnej wiedzy. Autor dowodzi między innymi, iż polskie studia ekonomiczne przypominają raczej szkołę, w której studenci stosunkowo rzadko korzystają z bibliotek oraz czytelni. Choć jedną z kompetencji absolwenta kierunku ekonomicznego lub menedżerskiego powinna być *meta-zdolność efektywnego samokształcenia*³⁸, uczelnie nie kształtują umiejętności indywidualnego uzupełniania wiedzy, a samodzielna praca studentów jest rzadkością.

J. Półturzycki³⁹ podkreśla, że w polskim podejściu do edukacji ustawicznej zbyt często pomija się kwestie kształtowania umiejętności samoedukacji, które stanowią podstawę rozwoju człowieka dorosłego. Sprzyja to ugruntowaniu tradycyjnego postrzegania roli nauczyciela i preferowania metod podających w kształceniu zarówno na poziomie akademickim, jak i zawodowym osób dorosłych.

Dyskusja wyników przeprowadzonych badań teoretycznych i empirycznych

Przeprowadzone studia literaturowe pozwalają wnioskować, że wszystkie podmioty tworzące system szkolnictwa odgrywają istotną rolę w procesie nabywania przez uczącego się kompetencji samoedukacji. Także i uczelnia wyższa, w której studiują nie tylko ci, którzy potrafią praktycznie wykorzystać ideę samokształcenia, lecz i osoby nie

Tabela 2. Bariery dotyczące umiejętności uczenia się studentów – wyniki analiz prowadzonych w latach 2008–2012

Bariera	Edycja badania Rok badania	I edycja badania 2008/2009	II edycja badania 2010/2011	III edycja badania 2012
	Odsetek wskazań			
Niedostatek systematyczności		43,8	61,9	68,4
Preferowana nauka w obecności nauczyciela		46,9	51,6	56,6
Preferowana nauka w obecności innych studentów		46,9	55,3	50,4
Brak motywacji do samodzielnego uczenia się		36,0	47,3	49,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych prowadzonych w latach 2008–2012.

³⁷ S. Rudolf, *Pożądanie kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej*, [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 11–19.

³⁸ S. Konarski, *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów*, [w:] S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006, s. 16.

³⁹ J. Półturzycki, *Aktualność problemów...*, dz.cyt., s. 41.

w pełni w tym zakresie ukształtowane, powinna podejmować działania mające na celu wykształcenie dojrzałego absolwenta, zdolnego do samorozwoju, który w trakcie dalszego życia osobistego i zawodowego będzie samodzielnym organizatorem procesu przyswajania wiedzy.

Motywowanie dorosłych studentów do samodzielności edukacyjnej wydaje się być szczególnie istotne z punktu widzenia rezultatów badawczych F. Trompenaarsa i Ch. Hampdena-Turnera⁴⁰, które umiejscawiają Polskę w grupie krajów o kulturze zewnątrzsterownej (w przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych i większości państw Europy Zachodniej, m.in. Wielkiej Brytanii, Norwegii, Francji, Szwajcarii). Ta zewnątrzsterowność może stanowić barierę rozwoju w przyszłości. Jak bowiem pokazuje praktyka zarządzania, nie zawsze w swoim dalszym życiu zawodowym obecni studenci będą mogli liczyć na wsparcie w zakresie rozwoju ze strony zatrudniających ich organizacji.

Konieczność posiadania przez studentów i absolwentów umiejętności autokształcenia wynika ponadto z metatrendów w edukacji XXI wieku. Zgodnie z raportem ekspertów z The New Media Consortium oraz Educase Learning Initiative⁴¹ do głównych kierunków rozwoju globalnej edukacji zalicza się obecnie między innymi współtworzenie wiedzy i dzielenie się nią oraz coraz większe zaangażowanie uczących się w proces nauczania i przekazywanie im odpowiedzialności za wynik kształcenia.

Przedstawione w tekście argumenty przemawiają za koniecznością świadomego zaangażowania się polskich uczelni w budowanie umiejętności samokształcenia wśród studentów. Choć w wykazie obszarowych efektów kształcenia dla studiów II stopnia przynajmniej trzy kompetencje społeczne bezpośrednio lub pośrednio nawiązują do koncepcji *lifelong learning*⁴²:

- *student rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych osób,*
- *potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role,*
- *potrafi samodzielnie i krytycznie uzupełniać wiedzę i umiejętności, rozszerzone o wymiar interdyscyplinarny,*

to, zadaniem autorek, sam zapis jest niewystarczający. W praktyce działalności szkoły wyższej nacisk powinien być położony na osiąganie tych efektów. Warto zastanowić się nad zadaniem o zmianę postaw nauczycieli akademickich w stosunku do studentów i włączyć w realizację każdego przedmiotu aktywności kształtujące umiejętności samoedukacyjne studentów.

W kwestii zachowań wykładowców istotne wydaje się, by umieli oni rozpoznawać, na jakim etapie dojrzałości edukacyjnej znajdują się ich studenci i do stopnia tej dojrzałości dostosowywali metody oraz techniki dydaktyczne. Oczywiście nie zawsze jest to zadanie łatwe, tym bardziej, że stosowane obecnie rozwiązania, które wymagają dokładnego określenia celu zajęć i planowanych metod edukacyjnych przynajmniej na rok przed rozpoczęciem kursu, wykluczają studentów jako aktywnych i świadomych uczestników procesu edukacyjnego. Jeśli nauczyciel rozpozna w grupie osoby dojrzałe do samokształcenia, powinien w stosunku do nich stosować najbardziej aktywizujące techniki rozwojowe. Jednak w przypadku zbyt licznych grup studenckich oraz dużej liczby godzin ponadwymiarowych możliwość wykorzystania przez nauczyciela akademickiego coachingu, mentoringu, facylitacji, realizacji własnych projektów i inicjatyw w trakcie zajęć, uczenia się poprzez uczenie innych, kłóci się z koniecznością równania do przeciętnego poziomu grupy i bazowania na tych samych technikach szkoleniowych w stosunku do każdego studenta.

Ponadto uczelnie powinny zadbać o motywowanie studentów do samokształcenia. Chociaż ważną umiejętnością studenta jest wyrażanie nabytej wiedzy (odpowiadanie na pytania wykładowców, rozwiązywanie zadań, pisanie samodzielnych opracowań, wygłaszanie referatów, uczestnictwo w dyskusjach⁴³), to wiedza ta nie powinna się odnosić tylko do treści i celów zawartych w opisach przedmiotów (sylabusach, kartach przedmiotów). W ramach pracy własnej student powinien mieć możliwość samodzielnego określania celów edukacyjnych, zakresu i źródeł zdobywanych kompetencji oraz sposobu, w jaki będzie je uzupełniał. Dopiero na podstawie tak pozyskanej wiedzy i umiejętności nauczyciel akademicki, podczas zajęć realizowanych w klasie i z wykorzystaniem możliwości internetu, powinien stosować w pracy ze studentami narzędzia *we-learningu*, czyli wzajemnego uczenia się od siebie. Wykładowca może wtedy przyjmować rolę konsultanta wskazującego możliwości, którego zadaniem nie jest nauczanie określonych treści, ale poszerzanie umiejętności samokształceniowych studentów.

Podsumowanie

Samokształcenie uważane jest za jedną z ważniejszych składowych edukacji ustawicznej. Do aktywności w tym zakresie człowiek powinien być przygotowywany na wszystkich etapach nauki, od

⁴⁰ F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Riding the Waves Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Nicholas Brealey Publishing, London 2000, eBook (AN 54316), Database: eBook Academic Collection (EBSCOhost), s. 144.

⁴¹ *The Horizon Report. 2008 Edition*, The New Media Consortium, Stanford 2008, s. 7.

⁴² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253 poz.1520.

⁴³ J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, dz.cyt., Toruń 1997, s. 15.

szkoły podstawowej aż do studiów wyższych. Choć studiowanie wymaga posiadania już pewnych umiejętności w zakresie samoedukacji, to jednym z zadań uczelni wyższej powinno być stworzenie studentom warunków do doskonalenia tych umiejętności oraz jak najpełniejsze przygotowanie do samorozwoju na dalszych etapach życia osobistego i zawodowego.

Poruszone w opracowaniu problemy są bliskie autorom artykułu, które w swojej działalności zawodowej, jako nauczycielki akademickie, napotykać na szereg barier uniemożliwiających im stosowanie zasad samokształcenia w pracy ze studentami. Jednak sam fakt występowania przeszkód nie zwalnia żadnego wykładowcy z obowiązku aktywizowania studentów i pobudzania ich motywacji do samokształcenia. Wymaga to, podobnie jak dzieje się w organizacjach kierowanych przez superliderów⁴⁴, rezygnacji z władzy, usunięcia się w cień, nieingerowania w procesy operacyjne. W pracy edukacyjnej wykładowców oznacza to wykorzystywanie kompetencji z zakresu nauczania dorosłych oraz stałe doskonalenie warsztatu andragogicznego, czyli samokształcenie nauczycieli akademickich.

Bibliografia

- T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, [w:] A. Szerląg, *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- J. Bersin, *From E-Learning to We-Learning*, 2009, <http://www.bersin.com/blog/post/from-e-learning-to-we-learning.aspx>.
- M. Cieciora, *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2007.
- A. Clark, *E-learning – nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007.
- B. Dunaj (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 2000.
- A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „e-mentor” 2005, nr 5 (12), s. 65–69, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/225>.
- R. Gerlach, *Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2011, nr 2, s. 15–23.
- R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006.
- G.O. Grow, *Teaching learners to be self-directed*, „Adult Education Quarterly” 1991, No. 41, s. 125–149.
- B. Harwas-Napierała, J. Trepala, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2010.
- K. Illeris, *O specyfice uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1, s. 85–89.
- D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- S. Konarski, *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów*, [w:] tegoż (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.
- Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
- M. Łaguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- J. Osmelak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1995.
- J. Półturzycki, *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2006, nr 1 (13), s. 36–42, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/244>.
- J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- J. Półturzycki, *Szkolnictwo wyższe a idea edukacji ustawicznej*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Płock–Toruń 2004.
- J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983.
- J. Półturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2004, nr 5 (7), s. 47–50, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97>.
- T. Prymak, *Nauczyciel jako współautor sukcesu autoedukacyjnego studentów*, „e-mentor” 2010, nr 2 (34), s. 73–77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/34/id/740>.
- A. Rozmus (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.
- S. Rudolf, *Pożądane kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej*, [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- M. Sidor-Rządkowska, *Na przekór metryce. Kilka uwag na temat uczenia się osób dorosłych*, „Szkolenia Pracowni-cze” 1999, nr 6.
- E. Sieńko, *Uwagi na temat uczenia się i nauczania dorosłych*, http://cen.bialystok.pl/asp/artykuly/1_25_2005/art02.htm.
- Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, PWN, Warszawa 1999.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2013, <http://e-mentor.pl/6647>.
- The Horizon Report. 2008 Edition*, The New Media Consortium, Stanford 2008.
- M. Striker, K. Wojtaszczyk, *E-learning w uczelni wyższej. Przesłanki i bariery stosowania*, [w:] W. Pawniak, L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Organizacje w gospodarce innowacyjnej – aspekty społeczne, prawne, psychologiczne*, AGH Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2008, s. 525–539.
- M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. I)*, „e-mentor” 2009, nr 4 (31), s. 56–60, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/676>.

⁴⁴ W naukach o zarządzaniu pod pojęciem superlidera (superprzywódcy) rozumie się osobę, która rezygnując z władzy na rzecz podwładnych, sama usuwa się w cień, staje się członkiem naczelnego kierownictwa, nie ingeruje w procesy operacyjne. Korzystając z większej autonomii pracowników oraz kontroli społecznej, która jest bardziej skuteczna od kierowniczej, daje pracownikom poczucie wpływu na funkcjonowanie organizacji oraz podnosi poziom ich motywacji. Por. Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, PWN, Warszawa 1999, s. 87–88.

M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. II)*, „e-mentor” 2009, nr 5 (32), s. 46–50, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/32/id/693>.

M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów*, „e-mentor” 2011, nr 4 (41), s. 42–47, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/41/id/862>.

F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Riding the Waves Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Nicholas Brearey Publishing, London 2000.

W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji*, „e-mentor” 2006, nr 5 (17), s. 47–52, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/17/id/356>.

F. Znaniecki, *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930.

W. Żłobicki, *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej*, [w:] A. Szerląg, *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

The need for higher education institutions to participate the creation of self-education skills

The ability to self-learning should be shaped from the very beginning of school education. It is a very important skill, because it is used in higher education, where the learner explores and analyzes the problems in cognitive purposes.

According to the results of empirical research, conducted by the authors among the students of University of Lodz since 2008, students are becoming more and more erratic, need contacts with academics, have a lower level of motivation to self-study. The research also shows that the percentage of students who don't have the ability to self-learning is rising. Students are neither prepared to study at university nor to be active self-educators in the later stages of life.

The purpose of the paper is to indicate the need for changes in the system of higher education, which are necessary to make students active self-learners who will be ready to develop goals, methods and techniques of learning. Those changes should be about creating conditions for students to develop their ability to self-learning and preparing them to self-development in later stages of life.

The theoretical part of the article was based on literature studies. The authors used books, articles and internet publications about self-learning and Polish universities. The empirical part of the paper contains the results of empirical research conducted by the survey technique. These research were carried out between 2008 and 2012. The respondents were students of the Faculty of Management, University of Lodz.

Małgorzata Striker jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania koncentrują się wokół dwóch głównych zagadnień: wykorzystania instrumentów controllingu personalnego w praktyce oraz zarządzania w ochronie zdrowia. Dodatkowo uczestniczy w prowadzonych w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi badaniach naukowych z zakresu wykorzystania e-learningu w edukacji dorosłych oraz zmian zachodzących na rynku pracy związanych z pokoleniem Y.

Katarzyna Wojtaszczyk jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Ludzkimi Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół tematyki zarządzania zasobami ludzkimi, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z rozwojem i szkoleniami, dysfunkcjami w zakresie realizacji funkcji personalnej oraz kierunków rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi.

POLECAMY



Piotr Modzelewski, Krzysztof Opolski (red.)

Metodologia pomiaru funkcjonowania sieci administracji publicznej
CeDeWu, Warszawa 2014

W ostatnich latach zyskuje na znaczeniu koncepcja sieci współzrządzenia (*governance network*), opierająca się na idei sieci administracji publicznej. Zagadnienie to zostało przebadane przez zespół autorów niniejszej publikacji, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym. W publikacji Czytelnik odnajdzie wyjaśnienie pojęcia i genezy sieci współzrządzenia, jak również szereg inspirujących przykładów, a także wyniki badań różnych typów sieci w polskich urzędach (gminy, miasta, marszałkowskim i wojewódzkim) oraz starostwach powiatowych.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<https://cedewu.pl>.

POLECAMY



Marta Juchnowicz

Satysfakcja zawodowa pracowników. Kreator kapitału ludzkiego
Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014

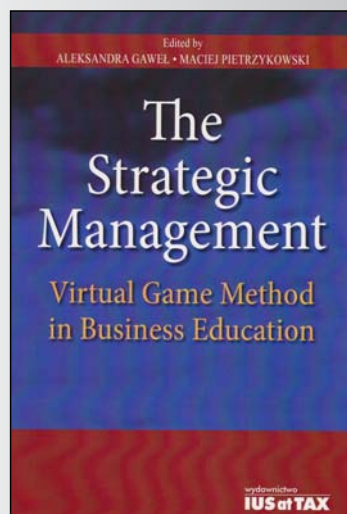
Książkę otwiera omówienie istoty zadowolenia z pracy oraz satysfakcji zawodowej. Następnie opisano ewolucję w podejściu do roli satysfakcji w procesie zarządzania. Kolejny rozdział poświęcony jest charakterystyce satysfakcji zawodowej pracowników jako kategorii zarządzania, przedstawionej na tle kontraktu psychologicznego z istotną rolą „zdrowia organizacji” i poziomem dobrostanu pracowników. Rozdział czwarty zawiera przegląd metod badania satysfakcji z pracy, a piąty – autorską propozycję metody badania satysfakcji zawodowej zweryfikowaną w badaniach własnych. W ostatnim rozdziale przedstawiono rozważania dotyczące wpływu organizacji na poziom zadowolenia z pracy i satysfakcji zawodowej.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.pwe.com.pl>.

Aleksandra Gawel, Maciej Pietrzykowski (red.)
The Strategic Management. Virtual Game Method
in Business Education
IUS at TAX, Warszawa 2014

Książka poświęcona jest tematyce gier edukacyjnych, które mogą być wykorzystywane jako narzędzie dydaktyczne i szkoleniowe m.in. dla menedżerów oraz osób prowadzących działalność gospodarczą. Publikacja jest również podręcznikiem użytkownika gry edukacyjnej VSMG, która została stworzona w ramach realizacji międzynarodowego projektu *Strategic Management Games – innovative teaching method for business education (SMGBE)* współfinansowanego z programu Leonardo da Vinci. W projekt zaangażowanych było czterech partnerów z trzech krajów: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wielkopolska Izba Przemysłowo-Handlowa, ISM University of Management and Economics (Litwa) oraz Universität Graz (Austria).

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://iusattax.net.pl>.



Mary Scannell, Mike Mulvihill

Zbiór gier doskonalących burzę mózgu
Wolters Kluwer, Warszawa 2014

Burza mózgu to znana od lat technika generowania nowych pomysłów i poszukiwania rozwiązań problemów. Nie zawsze jednak przebiega ona w oczekiwany sposób i przynosi zamierzone efekty. W polecanej publikacji zaprezentowano porady dotyczące skutecznego przeprowadzania burzy mózgu oraz kilkadziesiąt gier ruchowych i umysłowych, które podniosą jej jakość. Każda gra jest szczegółowo opisana pod względem celów, liczby uczestników, materiałów, zasad i czasu realizacji. Uwzględniono także przykładowe polecenia i modyfikacje oraz pytania do dyskusji.

Książka adresowana jest głównie do szkoleniowców, trenerów, liderów zespołów oraz menedżerów.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.profinfo.pl>.

Kształtowanie relacji między elementami sieci innowacyjnych

Danuta Surówka-Marszałek

Jednym z najczęściej spotykanych przejawów współpracy firm jest kreowanie sieci innowacyjnych. Udział w nich może przynosić wiele korzyści. Obejmują one dostęp do różnych, uzupełniających się zbiorów wiedzy, zmniejszanie ryzyka poprzez dzielenie się nim, wchodzenie na nowe rynki i odkrywanie nowych technologii, a także korzystanie z różnego rodzaju uzupełniających się umiejętności i aktywów. Są to główne powody, dla których firmy coraz bardziej skłaniają się ku wzajemnej współpracy i współdziałaniu – by móc zwiększyć swój dostęp do zasobów pozwalających na dalszy rozwój. Zewnętrzne wymiary sieci są ukształtowane przez relacje, w jakich pozostają firmy z własnymi klientami, dostawcami, a także partnerami rynkowymi. W wyniku tych oddziaływań dochodzi do procesu kreowania nowych wartości na rzecz uczestniczących w nim podmiotów.

Obecnie innowacje uznaje się za istotny czynnik determinujący prawidłowe funkcjonowanie przedsiębiorstw w gospodarce rynkowej – pozwalający na osiągnięcie przez nie znaczących korzyści. Uważa się, że skłonność do tworzenia i wdrażania innowacji to jeden z głównych atrybutów konkurencyjności firm. Można postawić pytanie: dlaczego tak się dzieje? Powodem tego stanu rzeczy jest postępująca globalizacja oraz dokonująca się komercjalizacja działalności badawczo-rozwojowej prowadzona przez przedsiębiorstwa. Dzięki stałemu postępowi w dziedzinie produkcji, logistyki i informatyki niemożliwe stałoby się utrzymanie przewagi konkurencyjnej bez zastosowania działań innowacyjnych.

Innowacja może być definiowana na wiele sposobów¹. Częściowo wynika to z obowiązującej terminologii, bowiem często innowacja bywa mylona z odkryciem, czyli stworzeniem nowej myśli, pomysłu, oraz jego realizacją w praktyce. Innowacja definiowana jako efektywny sposób wykorzystania nowych myśli jest pojęciem dużo szerszym niż samo kreowanie nowych pomysłów – pojęciem, które po-

winno obejmować również metody rozwoju tych pomysłów, uwzględniać wszelkie niejasności powstające w trakcie tego procesu oraz wskazywać możliwości efektywnego zastosowania nowych idei.

Innowacja powstaje jako rezultat pewnych działań, może więc dotyczyć produktu, usługi bądź procesu ich wytwarzania. Towarzyszy jej proces podejmowania decyzji organizacyjnych dotyczący połączeń (kombinacji) zasobów firmy. Należy pamiętać, że te dwa wyżej wymienione podejścia nie są równoznaczne, gdyż nie zawsze zmiana produktu bądź usługi pociąga za sobą zmianę procesu ich wytwarzania.

Wśród innowacji znaczącą rolę odgrywają innowacje technologiczne, pod którym to pojęciem rozumie się wprowadzanie nowych technologii i odpowiadających im nowych technik². Celem takich innowacji jest obniżenie kosztów wytwarzania produktu, poprawa jakości wyrobów oraz warunków pracy i podnoszenie poziomu obsługi klienta, co w efekcie skutkuje wzrostem dostarczanych mu wartości.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na zagadnieniach związanych z technologicznym rozwojem organizacji, bazując na wynikach badań przeprowadzonych przez J. Tidda, J. Bessanta oraz K. Pavitta, które pozwalają na wytypowanie głównych kierunków rozwoju technologii. Nasilająca się obecnie konkurencja na rynkach globalnych, która wymusza obniżenie kosztów prowadzenia działalności (w tym obciążonej dużym ryzykiem działalności inwestycyjnej), kieruje zainteresowaniem firm w stronę współpracy. Najczęściej spotykaną jej formą jest sieć międzyorganizacyjna, która przyjmuje postać sieci innowacyjnej. Efektywne działanie nowo powstałej struktury sieciowej zapewniają prawidłowo ukształtowane wzajemne relacje między jej elementami. Analiza tych ostatnich, dokonywana w kontekście procesu kreowania nowych wartości przez sieć innowacyjną, jest głównym celem prezentowanych rozważań.

¹ Por. M. Dolińska, *Innowacje w gospodarce opartej na wiedzy*, PWE, Warszawa 2010; A. Pomykański, *Zarządzanie innowacjami*, PWN, Warszawa–Łódź 2001.

² M. Brzeziński (red.), *Zarządzanie innowacjami technicznymi i organizacyjnymi*, Difin, Warszawa 2001, s. 35.

Główne kierunki rozwoju technologii

Tworzące sektor przemysłowy przedsiębiorstwa różnią się od siebie znacznie pod względem wykorzystywanych technologii. Dlatego też ważne wydaje się stworzenie ram pozwalających na zintegrowanie zmian technologicznych w ramach sektorowej różnorodności.

Przeprowadzone analizy dotyczące powstawania w ciągu ostatnich 150 lat nowych ważnych technologii pokazały wyraźne i trwałe różnice pomiędzy zmianami dokonywanymi się w sektorze przedsiębiorstw a ogólnym kierunkiem zmian technologicznych³. Poniższe wybrane przykłady wskazują, iż – biorąc pod uwagę doświadczenia firm i sektorów produkcyjnych – mamy do czynienia z różnorodnością zaobserwowanych kierunków zmian dotyczącą natury, źródeł i strategicznych implikacji innowacji⁴.

- *Rozmiar firm wprowadzających innowacje*: duże – w przemyśle chemicznym, samochodowym, przetwórstwa materiałowego, w lotnictwie, w produkcji urządzeń elektronicznych; małe – w przemyśle maszynowym i narzędziowym oraz w oprogramowaniach.
- *Cel innowacji*: *innowacja produktowa* – w lekach sprzedawanych na receptę oraz w maszynach i urządzeniach; *innowacja procesowa* – w produkcji stali; *innowacja zarówno produktowa, jak i procesowa* – w przemyśle samochodowym.
- *Źródła innowacji*: *dostawcy wyposażenia i innych środków produkcji* – w rolnictwie i w produkcji tradycyjnej (np. włókienniczej); *klienci* – narzędzia, maszyny i oprogramowanie; *własne (wewnętrzne)* – aktywność technologiczna w przemyśle chemicznym, elektronicznym, transportowym, maszynowym, narzędzi i oprogramowania; *badania podstawowe* – w lekach na receptę.
- *Lokalizacja innowacji*: *działy badań i rozwoju* w przemyśle chemicznym i elektronicznym, *działy technologii* w przemyśle samochodowym; *biura konstrukcyjne* w budownictwie maszyn i urządzeń, *centra obsługi* w usługach (np. banki, sieci supermarketów).

Powyższe ujęcie wskazuje, że nie można przyjąć żadnych uogólnień dla wszystkich firm i sektorów. Dlatego też J. Tidd, J. Bessant i K. Pavitt podjęli próbę wyodrębnienia pięciu głównych kierunków rozwoju technologii, dla każdego z nich wyróżniając istotę i źródło innowacji, a także jej znaczenie dla strategii przedsiębiorstw i procesu zarządzania nimi. Podstawę tej kategoryzacji stanowiły zebrane informacje o ponad dwóch tysiącach innowacji zastosowanych w Wielkiej Brytanii oraz analiza przypadków z prze-

szłości. W tabeli 1 dla każdego kierunku rozwoju technologii zidentyfikowano rdzenne sektory, znaczące źródła wzrostu technologicznego i główne zadania strategiczne kadry zarządzającej.

W przedsiębiorstwach, które są zależne od swoich dostawców, zmiany techniczne i technologiczne inicjują zawsze dostawcy maszyn i pozostałych środków produkcji. Jest to sytuacja typowa dla rolnictwa i przemysłu tekstylnego, w których większość nowych technologii powstaje w oparciu o przemysł maszynowy i chemiczny (np. innowacyjny sposób pozyskiwania surowców dla przemysłu tekstylnego czy konserwowanie szerokiej gamy produktów mleczarskich). Wybór odpowiedniej technologii przez firmę jest uwarunkowany wysokością ponoszonych kosztów materialnych, a korzyści płynące ze specyficznych rozwiązań są relatywnie niskie – najczęściej dotyczą poprawy i modyfikacji metod produkcji w połączeniu z racjonalnym wykorzystaniem środków produkcji. W tym przypadku głównym celem realizacji strategii innowacji powinno być znalezienie innego niż dotychczas zastosowania technologii, aby efektywnie konkurować na rynku. Zmiany, które zaszły w ciągu ostatnich 10 lat w technologiach informatycznych, pozwoliły na zwiększenie efektywności procesów projektowania, dystrybucji, logistyki i wymiany, dzięki czemu możliwe było dostosowanie produkcji do ciągle rosnących potrzeb zgłaszanych przez klientów. Gdyby wyspecjalizowani dostawcy zastosowali te rewolucyjne zmiany w kanałach dystrybucji, można by wówczas oczekiwać, iż przyniosą one trwałe korzyści wszystkim podmiotom funkcjonującym w sektorze zdominowanym przez dostawców. Chodzi tu o technologie informacyjne wykorzystywane w łańcuchach dostaw, takie jak: technologie baz danych, komputerowe wspomaganie pracy zespołowej, zintegrowane systemy informatyczne czy informatyczne wspomaganie zarządzania łańcuchem dostaw. Natomiast systemy automatycznej identyfikacji zrewolucjonizowały funkcjonowanie kanałów dystrybucji towarów i usług, podobnie jak systemy łączności bezprzewodowej⁵.

W organizacjach skoncentrowanych na skali produkcji wzrost technologiczny jest generowany w wyniku procesów projektowania, budowania i obsługi systemów produkcyjnych i (lub) wytwarzania wyrobów. Za typowe sektory, w których można zaobserwować te prawidłowości, uważa się m.in. produkcję samochodów czy projektowanie obiektów budownictwa lądowego prowadzone na szeroką skalę. Połączenie potencjalnych korzyści ekonomicznych osiąganych dzięki wzrostowi skali działalności z poziomem złożoności produktów i (lub) systemów produkcyjnych pociąga za sobą ryzyko niepowodzenia, a trudne do

³ D. Mowery, N. Rosenberg, *Technology and the Pursuit of Economic Growth*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

⁴ J. Tidd, J. Bessant, K. Pavitt, *Managing Innovation. Integrating Technological, Market and Organizational Change*, John Wiley & Sons, Chichester 2005, s. 170–171.

⁵ Por. J. Długosz (red.), *Nowoczesne technologie w logistyce*, PWE, Warszawa 2009.

Tabela 1. Pięć najważniejszych kierunków rozwoju technologii oraz główne zadania strategii innowacyjnej firm

Pięć najważniejszych kierunków rozwoju technologii					
	Zdominowany przez dostawców	Skoncentrowany na skali produkcji	Oparty na osiągnięciach naukowych	Skoncentrowany na informacjach	Wyspecjalizowani dostawcy
Typowe rdzenne produkty	<ul style="list-style-type: none"> • Rolnictwo • Usługi • Produkcja tradycyjna 	<ul style="list-style-type: none"> • Artykuły sprzedawane na wagę • Dobra konsumpcyjne trwałego użytku • Samochody • Budownictwo lądowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Elektronika • Produkty chemiczne 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanse • Sprzedaż detaliczna • Działalność wydawnicza • Podróże 	<ul style="list-style-type: none"> • Maszyny • Narzędzia • Oprogramowanie
Główne źródła technologii	<ul style="list-style-type: none"> • Dostawcy • Uczenie się w procesie produkcji 	<ul style="list-style-type: none"> • Technologia produkcji • Uczenie się w procesie produkcji • Dostawcy • Biura konstrukcyjne 	<ul style="list-style-type: none"> • Prace badawczo-rozwojowe • Badania podstawowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Działy oprogramowania i systemów • Dostawcy 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektowanie • Zaawansowani użytkownicy
Główne zadania strategii innowacji					
Założenie	<ul style="list-style-type: none"> • Oparta na przewadze nie technologicznej 	<ul style="list-style-type: none"> • Efektywne pod względem kosztowym i bezpieczne kompleksowe produkty i procesy 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie technicznie spokrewnionych produktów 	<ul style="list-style-type: none"> • Nowe produkty i usługi 	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja i reagowanie na potrzeby użytkownika
Ścieżki dojścia	<ul style="list-style-type: none"> • Użycie IT w finansach i dystrybucji 	<ul style="list-style-type: none"> • Integracja przyrostowa nowej wiedzy (np. wirtualne prototypy, nowe materiały, B2B) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystywanie nauk podstawowych (np. biologia molekularna) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektowanie i operacjonalizacja kompleksowej informacji w systemach zarządzania procesem 	<ul style="list-style-type: none"> • Dopasowywanie zmian technologicznych do potrzeb użytkowników
Proces	<ul style="list-style-type: none"> • Łatwo przystosowujący się do użytkownika 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpowszechnianie najlepszych procedur w projektowaniu, produkcji i dystrybucji 	<ul style="list-style-type: none"> • Pozyskiwanie uzupełniających aktywów. Ponowne zdefiniowanie granic podziałów 	<ul style="list-style-type: none"> • Dopasowanie możliwości technologii informacyjnych (IT) do potrzeb użytkownika 	<ul style="list-style-type: none"> • Silne więzi z wiodącymi użytkownikami

Źródło: J. Tidd, J. Bessant, K. Pavitt, *Managing Innovation. Integrating Technological, Market and Organizational Change*, John Wiley & Sons, Chichester 2005, s. 172.

przewidzenia zmiany są bardzo kosztowne. Dlatego też procesy i technologie produktów w wymienionych sektorach rozwijają się na bazie wcześniej zdobytych doświadczeń, udoskonalień poszczególnych części składowych, mechanizmów czy podsystemów. Istotnymi źródłami technologii są projekty sporządzane w firmie, działy technologii organizacji oraz dostawcy wyposażenia i komponentów. W tej sytuacji głównym celem strategii innowacji jest ciągle doskonalenie wprowadzanych ulepszeń technologicznych w złożonych produktach lub systemach produkcyjnych, a także rozpowszechnianie w firmie najlepszych, pod względem praktycznym, metod projektowania i produkcji.

W przedsiębiorstwach bazujących na osiągnięciach naukowych wzrost technologiczny ma swoje

źródło w pracach zbiorowych prowadzonych przez laboratoria badawczo-rozwojowe (B+R) i jest oparty na wiedzy, umiejętnościach członków zespołów projektowych oraz na technologiach wykreowanych w badaniach uniwersyteckich. Typowe sektory charakteryzujące się tego rodzaju działalnością tworzą firmy dostarczające produkty chemiczne i elektroniczne. Odkrycia naukowe w takich dziedzinach jak np. biologia molekularna otwierają szerokie możliwości potencjalnych zastosowań na nowych rynkach przemysłowych. Głównym zadaniem strategii innowacji jest monitorowanie i wykorzystywanie wcześniejszych odkryć pochodzących z badań podstawowych. Na ich bazie rozwija się spokrewnione pod względem technicznym produkty i pozyskuje komplementarne zasoby (np. zaangażowane w produkcję i marketing).

Kształtowanie relacji między elementami sieci...

Celem tych poczynań jest modyfikacja działalności funkcjonujących działów i jednostek biznesu, by dostosować je do zmieniających się możliwości technologicznych i rynkowych.

Instytucje skoncentrowane na pozyskiwaniu jak największej ilości informacji pojawiły się w ciągu ostatnich 20 lat i związane były w szczególności z sektorami: usług finansowych, sprzedaży detalicznej, działalności wydawniczej, telekomunikacyjnym i turystycznym. Istotnymi źródłami technologii dla tych instytucji są ich działy wewnętrzne, tworzące oprogramowanie i systemy informatyczne, a także dostawcy zewnętrzni sprzętu komputerowego oraz systemów i oprogramowania wraz z informacjami na temat zastosowania owych rozwiązań. Podstawowym celem tych instytucji jest zaprojektowanie kompleksowych systemów służących do przetwarzania informacji – w szczególności systemów dystrybucji, które zabezpieczają odpowiedni poziom świadczenia usług i pomagają lepiej sprostać wymaganiom klientów – oraz zarządzanie takimi systemami. Głównym zadaniem strategii innowacji jest w tym przypadku ustawiczne rozwijanie kompleksowych systemów przetwarzania danych i zarządzanie nimi oraz poszerzanie zakresu świadczonych usług, w tym również oferowanie usług zupełnie nowych.

Firmy posiadające status wyspecjalizowanych dostawców są zazwyczaj małe i dostarczają komponenty o wysokim stopniu przetworzenia do kompleksowych systemów produkcji czy systemów przetwarzania informacji. Te niestandardowe nakłady inwestycyjne skierowane na rozwój produktów przyjmują postać maszyn, urządzeń, narzędzi i coraz częściej także oprogramowania. Wzrost technologiczny ma miejsce począwszy od etapu projektowania, poprzez budowanie, aż po sprawne użycie wspomnianych czynników wytwórczych. Wyspecjalizowani dostawcy czerpią z doświadczenia wiodących użytkowników tych dóbr, przejmując ich umiejętności oraz identyfikując możliwe modyfikacje i ulepszenia, które stwarzają warunki do zastosowań odmiennych od dotychczasowych. Zdobywają oni umiejętności, które pozwalają im spełniać oczekiwania klientów za pomocą zaawansowanych technologii. Technologie te generują koszty i sprawiają, że procesy produkcyjne stają się złożone i współzależne. Klienci funkcjonujący na rynkach przemysłowych częściej za kryterium wyboru produktu uznają solidność i precyzję jego wykonania niż cenę. Za główne zadania strategii innowacji w tym sektorze uważa się uczenie się od bardziej zaawansowanych, wiodących użytkowników, nadążanie za ich potrzebami oraz tworzenie nowych technologii jako odpowiedź na potrzeby klientów.

Obecna praktyka gospodarcza potwierdza, iż możemy mówić o dominujących firmach – dostawcach nowych technologii w przemyśle elektronicznym i chemicznym. Należy także zauważyć, że działalność przedsiębiorstwa może bazować na więcej niż jednej trajektorii technologicznej, wyznaczającej kierunek jej rozwoju. Dotyczy to szczególnie dużych organizacji, wywodzących się z większości sektorów gospodarki, które mają możliwość wykorzystania technologii wielkiej skali, zapewniającej wzrost wydajności produkcji (przemysł maszynowy i narzędziowy). Natomiast technologia związana z oprogramowaniem zaczyna odgrywać podobną rolę we wszystkich sektorach gospodarki, nie tworząc specyficznych uwarunkowań ich rozwoju.

Istota sieci innowacyjnych i ich cykl życia

W ostatnich latach zamysł kreowania sieci innowacyjnej stał się bardzo popularny. Uważano bowiem, że oferuje ona dużo korzyści zapewniających wewnętrzny rozwój, choć wskazywano również ujemne aspekty tej współpracy. Część autorów twierdziła, że sieć jest nową hybrydową formą organizacji, która dysponuje potencjałem mającym postać „wirtualnej korporacji” zastępującej zarówno firmę, jak i rynki. Natomiast inni badacze uważali ją za krótkotrwałą formę organizacji lokującą się pomiędzy wewnętrzną hierarchią i zewnętrznym mechanizmem rynkowym⁶.

Funkcjonujące w literaturze pojęcia „organizacja sieciowa” lub „sieć międzyorganizacyjna” odzwierciedlają dwa aspekty działania. Po pierwsze, tworzą je struktury wykorzystujące specyficzną formę działania bądź współdziałania podmiotów prywatnych i/lub publicznych, nieprowadzące do powstania nowego podmiotu prawa, lecz do zawarcia umowy o wspólnym przedsięwzięciu (np. sieci partnerskie). Po drugie, stanowią je formy będące nowymi strukturami wykreowanymi przez wymienione powyżej podmioty dążące do realizacji wytyczonego wspólnego celu. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z utworzeniem nowej formy działalności – dla której literatura rezerwuje pojęcie organizacji (struktury) sieciowej⁷.

W literaturze trudno jest znaleźć wyczerpującą definicję sieci innowacyjnej. Spotyka się raczej rozmaite jej modele, z których każdy akcentuje jej różne aspekty, zależnie od przedmiotu badań. Nie można znaleźć również zbyt wielu informacji odnoszących się do istotnego problemu dynamiki sieci innowacyjnej, charakteryzującej proces jej rozwoju i wzrostu, a także ukazującego sposób, w jaki dochodzi do jej zaniku lub łączenia się z innymi obiektami⁸.

⁶ O.E. Williamson, *Ekonomiczne instytucje kapitalizmu. Firmy, rynki, relacje kontraktowe*, PWN, Warszawa 1998, s. 166–167.

⁷ J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, B. Jasiński (red.), *Sieci międzyorganizacyjne. Współczesne wyzwanie dla teorii i praktyki zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 9.

⁸ Por. D. Surówka-Marszałek, *Rola organizacji sieciowych w kreowaniu technologii innowacyjnych*, [w:] M. Trocki (red.), *Innowacyjne systemy, procesy i metody zarządzania międzynarodowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2008, s. 51–59.

Najczęściej sieci powstawały na bazie istniejących, wieloletnich relacji biznesowych. Każda firma pozostaje w kontaktach z pewną grupą interesariuszy, do których zalicza się m.in. dostawców, dystrybutorów, klientów i konkurentów. Przez lata wzajemna wiedza oraz więzi społeczne rozwijają się w wyniku renegegowania umów, zwiększania zaufania i redukcji kosztów transakcji. Dlatego firma jest bardziej skłonna nabywać lub sprzedawać technologie członkom sieci, do której należy. Firmy mogą mieć dostęp do źródeł informacji pozostających w dyspozycji innej organizacji poprzez bezpośrednie i pośrednie stosunki, angażując różne kanały komunikacji i pokonując różne stopnie formalizacji. Zazwyczaj zaczyna się to od kontaktów firmy z niewielką liczbą głównych dostawców, którzy dzielą się wiedzą w początkowej fazie rozwoju projektu. W wielu przypadkach połączenia organizacyjne mogą zostać przekształcone w silne relacje osobowe pomiędzy kluczowymi pracownikami przedsiębiorstw. Te więzi mogą w efekcie doprowadzić do powstania pełnej sieci drugo- i trzeciorzędnych dostawców, z których każdy przyczynia się do rozwoju podsystemu lub składnika technologicznego, ale połączenia między tymi organizacjami są słabsze i monitorowane przez głównego dostawcę⁹. Połączenia między drugorzędnymi dostawcami mogą jednak być silne w zakresie wymiany informacji.

Omawiany proces ma charakter współzależny – relacje, jakie miały miejsce w przeszłości, mogą zostać

powtórzone w przyszłości, co może spowodować inercję przez wymuszanie pewnych zachowań. Większość badań nad funkcjonowaniem sieci koncentrowała się właśnie na wpływie dokonywania wymuszeń sieci na jej członków, co prowadziło do wszelkiego rodzaju ograniczeń we wprowadzaniu zaawansowanych technologii lub innowacyjnych produktów przez kontrolowanie sieci dostaw i dystrybucji.

Sieci posiadają dwie charakterystyczne cechy wpływające na proces innowacyjny: cykle aktywności oraz niestabilność¹⁰. Istnienie cykli aktywności i łańcuchów transakcyjnych powoduje powstanie wymuszeń wewnątrz sieci. Różne rodzaje aktywności są systematycznie ze sobą łączone i poprzez tę sekwencyjność tworzą łańcuchy transakcyjne. Ta powtarzalność jest podstawą efektywności. Z kolei niezależność elementów tworzących system powoduje konieczność wprowadzania zmian, prowadząc w konsekwencji do jego niestabilności.

Istotnym problemem, jaki pojawia się w związku z funkcjonowaniem sieci innowacyjnych, jest zarządzanie nimi. Stawia ono przed ich uczestnikami wiele wyzwań, które można sprowadzić do następujących kwestii:

- jak zarządzać czymś, czego sami nie kontrolujemy,
- jak postrzegać efekty ukształtowanego systemu nie w ograniczonym i tylko własnym interesie,

Tabela 2. Podstawowe wyzwania stojące przed zarządzającymi sieciami innowacyjnymi

Etap zakładania	Etap operacyjny	Etap podtrzymujący (albo zamykający)
Działania koncentrują się tutaj wokół zdiagnozowania odpowiedniego momentu pozwalającego na utworzenie sieci i określenie jej celów. Moment ten może nastąpić na skutek ujawnienia się kryzysu (np. wystąpi wówczas konieczność nadrobienia strat, co będzie możliwe dzięki wdrożeniu innowacji) albo okazji/szansy (np. możliwość wejścia na nowe rynki lub wykorzystania nowych technologii). Kluczową rolę odgrywają tutaj aktorzy trzecioplanowi, np. brokerzy sieci, strażnicy czy agenci polityczni.	Kluczowym problemem jest tutaj próba stworzenia pewnego rodzaju dla procesów operacyjnych, co do których występuje zgoda i formalne poparcie uczestników sieci. Istotnymi sprawami do rozstrzygnięcia pozostają: <ul style="list-style-type: none"> • zarządzanie granicami sieci – jak jest definiowane członkostwo w sieci, jakie kryteria należy spełnić, by je utrzymać, • proces podejmowania decyzji – jak (gdzie, kiedy, kto) podejmuje się decyzje i na jakim poziomie sieci, • rozwiązywanie konfliktów – jak skutecznie rozwiązywać konflikty, • przepływ informacji – w jaki sposób dokonuje się przepływ informacji pomiędzy członkami sieci i jak zarządza się tym procesem, • zarządzanie wiedzą – jak jest tworzona, pozyskiwana, rozprzestrzeniana i wdrażana wiedza, • motywacja – jak członkowie sieci są motywowani, by przystąpić i/lub pozostać wewnątrz sieci, • dzielenie zysków i strat – jak kształtuje się podział zysków i strat pomiędzy członków sieci, • koordynacja – jak operacje/działania wewnątrz sieci są integrowane i koordynowane. 	Sieci są powoływane dla spełnienia określonego celu. Niekiedy są one tworzone, by osiągnąć wysocy specjalistyczny cel (np. rozwój koncepcji nowego produktu), a gdy zostanie on zrealizowany, mogą zostać rozwiązane. Czasem występuje konieczność podtrzymywania relacji wewnątrz sieci tak długo, jak ich członkowie odnoszą korzyści. To może pociągać za sobą konieczność dokonywania okresowej oceny jej działalności i/lub ewentualnie modyfikowania celu, by móc podtrzymywać wysoki poziom motywacji wśród jej uczestników. Jako przykład niech posłuży tutaj <i>CRINE</i> . Jest to wdrożony w 1992 roku program rozwoju przemysłu ropy naftowej i gazu w państwach rozwijających się. Zainicjowany został przez kluczowe podmioty działające w tym sektorze, takie jak BP, Shell i innych dostawców wraz ze wsparciem DTI w celu redukcji kosztów. Dzięki wykorzystaniu modelu sieciowego możliwe było rozwinięcie innowacji produktowej/usługowej i procesowej. Po osiągnięciu zamierzonego celu (redukcja kosztów) program ewoluował ku drugiej fazie, gdzie nacisk położono na generowanie, dzięki innowacjom, większych udziałów z eksportu w przemyśle globalnym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji J. Bessant, J. Tidd, *Innovation and Entrepreneurship*, John Wiley & Sons Ltd., Chichester 2007, s. 97.

⁹ J. Tidd, J. Bessant, K. Pavitt, *Managing Innovation...*, dz.cyt., s. 311.

¹⁰ F. Bidault, W. Fischer, *Technology Transactions: Networks over Markets*, „R&D Management” 1994, Vol. 24, No. 4, s. 373–386.

Kształtowanie relacji między elementami sieci...

- jak budować zaufanie i dzielić się podejmowanym ryzykiem bez nakładania biurokratycznych ograniczeń,
- jak unikać „samotnych jeźdźców” i zalewu informacji?

Aby udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi na postawione powyżej pytania, należy spojrzeć na sieci innowacyjne przez pryzmat ich cykli życia, w których można wydzielić trzy etapy. W tabeli 2 ujęto wybrane, kluczowe problemy związane z zarządzaniem sieciami innowacyjnymi, które sekwencyjnie podlegają procesom.

Jak wynika z dotychczas zaprezentowanych rozważań, sieć innowacyjna umożliwia gromadzenie i wykorzystywanie wiedzy. Wyróżniają ją cechy określone mianem „uksztalowanych właściwości”, tworzące potencjał, który pozwala, by całość działała efektywniej niż suma jej części.

Wzajemne relacje między elementami sieci jako źródło generowania jej zasobów

Prowadząc rozważania nad istotą zasobów sieciowych, należy zauważyć, że składają się na nie dwa odmienne elementy. Pierwszy – składnik relacyjny – utworzony jest z bezpośrednich relacji, w których firma jest zakotwiczona. Drugi – składnik strukturalny – tworzy całą sieć społeczną, w której funkcjonuje firma¹¹. Składnik relacyjny struktury społecznej dostarcza opartej na doświadczeniu bezpośredniej wiedzy o aktualnych i wcześniejszych partnerach sojuszu; z kolei składnik strukturalny jest źródłem wiedzy pośredniej o potencjalnych partnerach, którą firmy uzyskują od wcześniejszych współpracowników lub też od partnerów ich partnerów. Owe bezpośrednie relacje powstają jako efekt współdziałania firmy z klientami, dostawcami oraz współpracującymi z nimi partnerami. W tym fragmencie opracowania uwaga

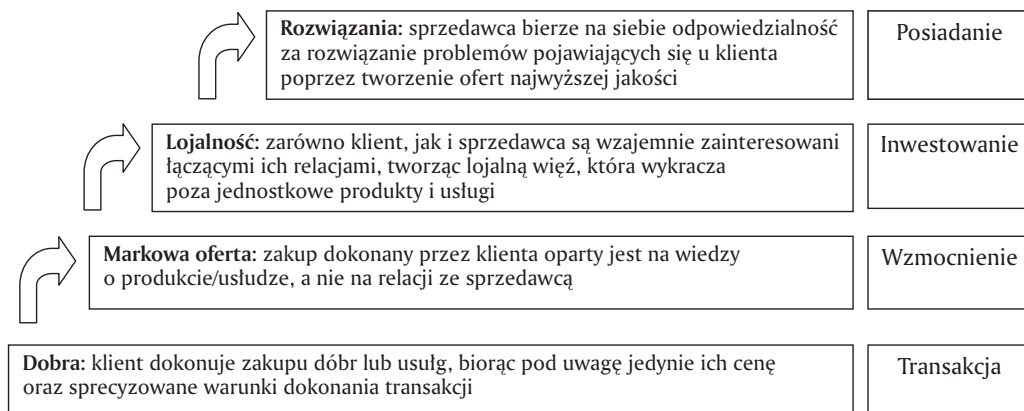
zostanie skoncentrowana na tych najistotniejszych zewnętrznych wymiarach zasobów sieciowych.

Obecnie ważnym wyzwaniem związanym z efektywną obsługą klienta jest rosnąca presja standaryzacji, a jednym z jej rezultatów: wzrost konkurencji cenowej. Wspólne oddziaływanie szeregu uwarunkowań, począwszy od rosnącej konkurencyjności międzynarodowej, poprzez wzrost udziału technologii pozostających w stadium dojrzałości, aż po ujawnione standardy rozwiązań technologicznych i spadek gotowości klientów do płacenia za dodatkowe produkty, powoduje, że wiele firm staje w obliczu wzrastającego nacisku na standaryzację przyjętych procedur postępowania. Może to być szczególnie niebezpieczne dla firm nastawionych na intensywne wykorzystywanie technologii, muszą one bowiem wygenerować wystarczająco dużą nadwyżkę na inwestycje w innowacje i rozwój¹². Tym, co skutecznie je wyróżnia, jest ich reakcja na rosnące wyzwania i oczekiwania rynków, co powoduje, że koncentrują się na rozwijaniu sieci zasobów poprzez mocne więzi z klientami.

Organizacje, które osiągnęły sukces, nie tylko rozwijają relacje z klientami, ale również inwestują w podnoszenie jakości tych więzi. Dlatego też najlepsze firmy budują nowe relacje i jednocześnie umacniają te, które już powstały, poprzez zwiększanie odpowiedzialności za zobowiązania związane z długotrwałą współpracą z klientem (por. rys. 1).

Na najniższym szczeblu hierarchii obrazującej relację z klientem znajduje się słaba więź pomiędzy kupującym i sprzedającym. Produkty nie są zróżnicowane i nabywa się je oraz sprzedaje w systemie transakcyjnym. By z tego poziomu przenieść się o szczebel wyżej, niezbędne jest ukształtowanie zbioru oczekiwań klienta względem produktu oraz stworzenie marki stanowiącej obietnicę dostarczenia w przyszłości wyrobu zgodnego z jego oczekiwaniami. Ta wzmocniona więź między klientem a produktem będzie coraz silniejsza

Rysunek 1. Hierarchia wartości formułowana na rzecz klienta



Źródło: R. Gulati, *Managing Network Resources. Alliances, Affiliations and Other Relational Assets*, Oxford University Press, New York 2007, s. 184.

¹¹ R. Gulati, *Managing Network Resources. Alliances, Affiliations and Other Relational Assets*, Oxford University Press, New York 2007, s. 155.

¹² R. Gulati i in., *How CEOs Manage Growth Agendas*, „Harvard Business Review” 2004, Vol. 82, No. 7–8, s. 124–132.

i można oczekiwać, że pojawi się także wówczas, gdy podstawą wyboru będzie marka wyrobu. Na trzecim poziomie hierarchii obydwie strony wspólnie inwestują w sukces poprzez tzw. „koszt zmiany”, który buduje więź lojalności między nimi. Może ona przybierać różne formy: fizyczną (umiejscowienie lub stworzenie pomieszczeń czy urzędzeń w bliskiej odległości), intelektualną (np. dzielenie lub licencjonowanie praw autorskich), opartą na personelu, pieniężną (np. wykorzystanie „reguł podziału zysków” lub innej nagrody finansowej przyznawanej za osiągnięcie wspólnego sukcesu). Na najwyższym szczeblu więź pomiędzy klientem a sprzedawcą jest najsilniejsza – przekracza tradycyjne granice tego układu. Tutaj sprzedawca proponuje rozwiązanie problemu, przed którym stoi klient, a w zamian otrzymuje rekompensatę za sprzedaż oferty o wyższej wartości.

Co istotne, firma może działać jednocześnie na różnych poziomach współpracy, kreując oferty dopasowane do wybranych grup klientów, z którymi łączą ją więzi o zdywersyfikowanym charakterze. W coraz bardziej konkurencyjnym i globalnym środowisku, gdzie oczekiwania klientów wzrastają, wiele firm ma trudności, by utrzymać dotychczasowy poziom zysku ze sprzedaży tradycyjnych produktów i usług. Doświadczeni gracze rynkowi podejmują walkę z zastanymi warunkami działania, w których wyróżnienie produktu bazujące wyłącznie na nim samym jest kosztowniejsze i trudniejsze do utrzymania niż kiedykolwiek wcześniej, a różnice między produktami są coraz mniej znaczące. Szukają więc oni okazji, by wprowadzić rozwiązania biznesowe generujące wyższą marżę za oferowaną zwiększoną wartość, tworząc tym samym produkty systemowe, zwane także sieciowymi¹³. Rozwiązanie stanowi zwykle kombinację produktów, usług i wiedzy (np. zarządzanie ryzykiem, gwarancja jakości, pomoc dla klienta) w postaci przygotowanej odpowiedzi na pilne biznesowe potrzeby zgłaszane przez klienta. Jest ono kolejnym logicznym krokiem na ścieżce wzrostu wartości dla klienta – krokiem, który daje nadzieję na wzrost zysków, wzmocnienie więzi z klientem i zwiększenie konkurencyjności tych dostawców, którzy wykonują go we właściwym kierunku.

Kolejną praktyką, dzięki której firmy mogą akumulować zasoby sieci, jest utrzymywanie silnych i trwałych więzi z kluczowymi dostawcami. Wiele firm uznaje budowanie współpracy w tym decydującym wertykalnym wymiarze łańcucha wartości za istotne dla odniesienia sukcesu. Tendencja do ograniczania kosztów na coraz bardziej konkurencyjnych rynkach wymusza działania firm zmierzające do przesuwania czynności postrzeganych jako rdzeń ich interesów do dostawców zewnętrznych. Firmy liczą, że postępując w ten sposób, osiągną korzyści wynikające z ekonomii skali bądź głębokiej specjalizacji. Rosnący zasięg działalności wytwórczej oraz usługowej pozwala na dotarcie do lokalnych umiejętności, z których dotychczas nie korzystano, a są one konkurencyjne. Przykładem może

być utrzymywanie wysoko efektywnej współpracy z wyselekcjonowanymi dostawcami i poddostawcami dóbr i usług, jak w przemyśle samochodowym czy komputerowym. W tej sytuacji dostawcy tworzą integralną część wartości, jaką oferują swoim własnym klientom. Kompletnie rozwiązania, jakie od nich pochodzą, wymagają większej liczby elementów od poddostawców, stanowiąc tym samym większy udział w ich ofercie.

Organizacje odnoszące sukcesy pną się po drabinie relacji – podobnie jak w przypadku klientów – także w kontaktach z dostawcami, z którymi chcieliby rozwijać bliższą współpracę (por. rys. 2). Z drugiej strony dostawcy również odczuwają potrzebę wspinania się po szczeblach hierarchii wraz z kluczowymi klientami, pokonując tym samym stopnie awansu analogicznie do zaprezentowanych wcześniej. Dzięki tym działaniom każdy z uczestników wzbogaca dostępne mu zasoby sieciowe. Podstawową formą relacji, którą firma może nawiązać ze swoimi dostawcami, jest relacja związana z zakupem każdego produktu lub usługi jako oddzielnej transakcji. W tym przypadku interakcja z dostawcą sprowadza się do złożenia zamówienia, przyjęcia przesyłki i uiszczenia za nią zapłaty. Przy coraz wyższym udziale handlu elektronicznego ograniczony zostaje zakres czynności osobowych na rzecz obsługi urzędzeń.

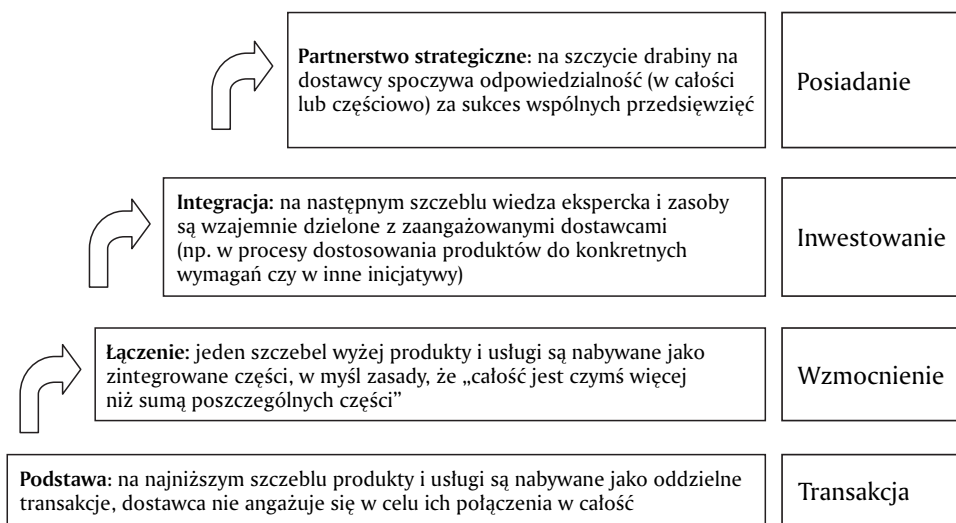
Przesuwając się z poziomu transakcyjnego o jeden szczebel wyżej, napotykamy sytuację, w której przedsiębiorstwa współpracują ze swoim dostawcą, aby spożytkować jego wiedzę i posiadane doświadczenie. Na tym szczeblu pojawia się szerszy dialog między stronami, włączając w to dyskusje na temat produktów i usług w kontekście celów firmy, poszukiwania alternatywnych rozwiązań czy konstruktywnych porozumień, które formalnie ustanawiają relację przekraczającą samą transakcję.

Na trzecim szczeblu – „inwestowanie” – pracownicy dostawcy są włączeni do działań i prac prowadzonych przez firmę jako część zespołu. Przedsięwzięcie może przyjąć postać porozumienia czasowego, być oparte na projekcie zakładającym rozwój produktu bądź wzrost przedsiębiorczości lub obejmować zestaw ciągłych działań monitorujących. Na wyższym szczeblu przedsiębiorstwo przekazuje część swojej działalności dostawcy, który nabywa prawo własności do wspólnie osiągniętych wyników biznesowych. Mogą to być zarówno prozaiczne prace biurowe, jak i rdzenne funkcje biznesowe, takie jak produkcja czy obsługa klienta. Na tym poziomie firmy koncentrują się na tych czynnościach, które wykonują najlepiej, podczas gdy wszystkie inne zadania są realizowane przez ich dostawców. W tego typu relacjach dostawca dysponuje dużą swobodą w wyborze terminów, w których przewidziane działania powinny być prowadzone. Sukces wymaga wypracowania nie tylko wzajemnego zaufania i wiary w posiadane kompetencje, ale także uruchomienia mechanizmów zarządzania zakładających ponoszenie odpowiedzialności za powierzone do realizacji zadania.

¹³ L. Żabiński (red.), *Marketing produktów systemowych*, PWE, Warszawa 2012.

Kształtowanie relacji między elementami sieci...

Rysunek 2. Hierarchia wartości formułowana na rzecz dostawcy



Źródło: R. Gulati, dz.cyt., s. 192.

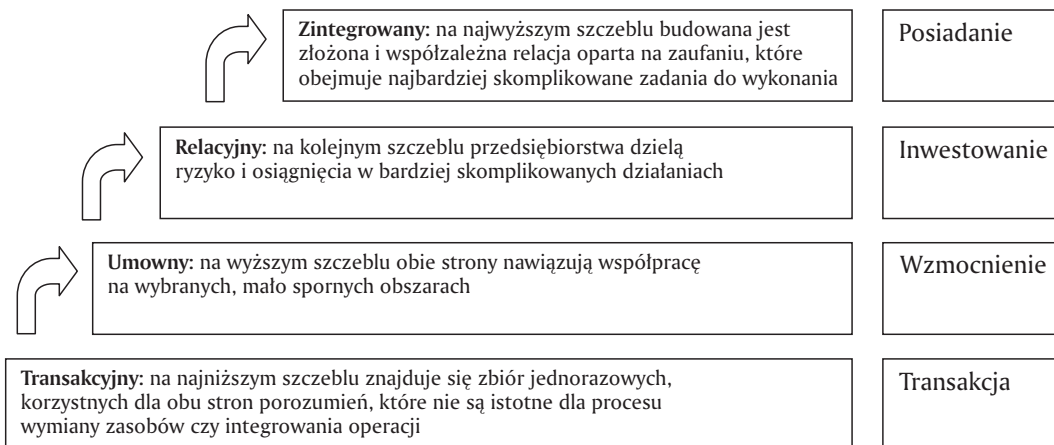
W końcowym efekcie dostawca może stać się oferentem zapewniającym gotowe rozwiązania problemów zgłaszanych przez klientów. Istotne jest zwrócenie uwagi, że organizacja nie utrzymuje takich samych relacji z każdym ze swoich dostawców. Dlatego wydaje się prawdopodobne, iż większość z nich utrzymuje portfel relacji, które plasują się na różnych szczeblach hierarchii. Stąd zasoby sieciowe firm mogą zawierać wielopoziomowe połączenia z indywidualnymi dostawcami, jak również z grupami dostawców. Zapewniają one szeroki wybór i wiele szans, które mogą być niedostępne dla innych podmiotów funkcjonujących w sieci. W miarę jak przedsiębiorstwa określają, w którym punkcie łańcucha wartości chcą odgrywać najistotniejszą rolę, i w związku z tym chwilowo delegują pewne działania, ich relacje z dostawcami stają się coraz bardziej znaczące; szczególnie gdy dotyczy to komponentów i komplementarnych ofert. Zwycięscy dostawcy identyfikują potrzeby wśród swoich kluczowych klientów i starają się pracować bardziej wydajnie, budując z nimi długookresowe relacje pozwalające na pokonywanie kolejnych szczebli odwzorowujących zakres ich wzajemnej współpracy. Budowanie zaufania, które ułatwia ten rodzaj działań, nie jest tylko dodatkiem do wypracowanych zasad i norm, ale koniecznością w biznesie.

Trzeci wymiar zasobów sieciowych wynika ze strategicznych aliansów firmy. Wraz z poszerzaniem wartości dla klientów przedsiębiorstwa w coraz większym stopniu polegają nie tylko na pionowych powiązaniach z dostawcami, ale także na związkach z partnerami tworzącymi alianse. Ci ostatni mogą dostarczać oferty komplementarne w stosunku do zgłaszanych propozycji, a tym samym zapełniać luki w produktach lub usługach oferowanych przez firmy zewnętrzne, a więc przekazywać na zewnątrz własne rozwiązania. Te relacje mogą być rozpatrywane nie tylko w wertykalnym i horyzontalnym ujęciu łańcucha wartości, ale również wielowymiarowo, gdy partnerzy

reprezentujący różne formy działalności gospodarczej współpracują ze sobą, aby zrealizować nowe przedsięwzięcia. Wyniki badań wskazują, że firmy oczekują wzrastającego udziału partnerów aliansu w rozwoju produktu i/lub usługi. Gdy w ten sposób rozwijają swoje sieci aliansów, przenoszą się w górę drabiny kształtującej wzajemne relacje, podobnej do tej opracowanej dla klientów i dostawców (rysunek 3).

Ten kontakt zaczyna się od jednej, korzystnej dla obu stron umowy, wynikającej często ze specyficznej potrzeby lub możliwości, ale niewymagającej większych nakładów. Przywołane związki transakcyjne są często bardzo proste i mogą nawet nie precyzować warunków finansowych. Na kolejnym poziomie firmy ewoluują w kierunku zawierania kontraktów, w których godzą się na koordynowanie między sobą wybranych, typowych działań. Te wzmocnione relacje mogą przyjmować wiele form, takich jak np. dystrybucja produktów jednej firmy przy wykorzystaniu kanałów innej organizacji. Na trzecim szczeblu związki między firmami przekształcają się ze zwykłej koordynacji zadań w aktywną kooperację, w której partnerzy zaczynają polegać na sobie nawzajem w przypadku zadań bardziej złożonych i obarczonych większym ryzykiem. Na szczycie drabiny w obszarze „zaufanych partnerów” tworzone są i utrzymywane prawdziwe związki, w których każda firma dzieli się swoimi zasobami z drugą. Te działania podejmowane są, ponieważ żadna z firm nie mogłaby samodzielnie osiągnąć zamierzonego celu. Dlatego postrzegają się one wzajemnie jako zaufani partnerzy. W trakcie dochodzenia do tego etapu firmy nie tylko wspinają się po kolejnych szczeblach hierarchii, pozostając w dwustronnych relacjach, ale także kreują i rozwijają sieć zależności utworzoną ze współpracujących jednostek. Każda z tych ostatnich ma swój udział w osiągnięciu sukcesu przez pozostałe ogniwa, jak i przez całą sieć. Niekiedy całe branże kształtują takie sieci zależności – przykładem może być branża lotnicza i Star Alliance, One World oraz

Rysunek 3. Hierarchia wartości aliansu



Źródło: R. Gulati, dz.cyt., s. 197.

Sky Team¹⁴. Na obu drabinach (klientów i dostawców) wiele firm operuje jednocześnie na kilku szczeblach, formując różnego rodzaju aliansy dla różnorodnych celów. Rezultatem owych działań jest konstelacja powiązań biznesowych z rosnącymi aliansami i sieciami, które odnoszą się do siebie w nowy, niestandardowy sposób. Alianse, które budują sieć zasobów firmy, są na ogół skierowane do konkretnych kategorii partnerów, przekraczających pionowe i poziome granice współpracy. Narzędzia współdziałania oparte na sieci przyspieszyły zatarcie się granic organizacyjnych firm i wzmocniły kanały komunikacji między partnerami. Dzięki dostępności nowych narzędzi komunikacji partnerzy aliansów funkcjonujących na rynkach globalnych mogą dzielić się informacjami w zakresie specyfiki produktów, nieoczekiwanymi możliwościami, planami, wynikami sprzedaży, ekspertyzami. Dzielenie się tą wiedzą przyspiesza kreowanie nowej wartości dla uczestników sieci. Działające w tej nowej konstelacji firmy polegają, w coraz większym stopniu, na partnerach zewnętrznych. Czynią tak nie tylko z powodu ponoszonych kosztów lub faktu rozszerzania działalności bądź niejasno określonych działań, które należy podjąć w przyszłości, ale także dla celów strategicznych, takich jak: zdobywanie nowych kompetencji, poprawa jakości i dzielenie się ryzykiem. Wylaniają się wówczas nowi i silni kooperanci działający w wysoce niezależnej sieci opartej na wspólnym celu. W sytuacjach ekstremalnych mamy do czynienia z bezprecedensowym poziomem kooperacji między bezpośrednimi konkurentami, którą określa się mianem koopetycji¹⁵.

W świecie, w którym zanikają bariery między firmami i wewnątrz firm, zdefiniowanie zasad zawierania aliansów staje się dosyć trudne. Biznes dawniej strzeżony teraz pozostaje otwarty – częściowo lub

całkowicie – dla partnerów zewnętrznych. Również przywództwo i odpowiedzialność powinny być ściślej sprecyzowane. W przeciwnym razie wielość kontaktów może ograniczyć efektywne funkcjonowanie aliansu. Partnerzy powinni zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności, która na nich ciąży z racji przypisanym im roli. Badania wskazują, że znaczna liczba aliansów upada. Analiza prawie 900 spółek typu *joint ventures* ujawniła, że tylko 45 proc. aliansów zostało uznanych przez wszystkich partnerów za skuteczne. Inne ekspertyzy dowodzą, że mniej niż 50 proc. związków partnerskich między firmami kończy się sukcesem¹⁶. Większość podmiotów nie jest na tyle elastyczna, aby brać w takim przedsięwzięciu udział. Wprowadzenie do praktyki takiej formuły funkcjonowania rodzi wiele trudności dla zainteresowanych firm, wymaga bowiem ostrożnej selekcji partnerów, obopólnie uzgodnionych oczekiwań, elastyczności zarządzania i stworzenia zespołu zachęt zaprojektowanych tak, aby umożliwiły one osiągnięcie relacji: wygrany – wygrany. Skuteczne organizacje wykraczają poza zdefiniowane jednym czy dwoma czynnikami postrzeganie klienta, dostawcy czy partnera strategicznego i rozwijają bardziej holistyczne, wielowymiarowe podejście do całej sieci relacji. Ta firma, która weźmie pod uwagę inne relacje, ma szansę uzyskać nowe, ekscytujące możliwości wpływu na otoczenie oraz osiągnąć korzyści ekonomii skali. Coraz więcej tych nowych perspektyw obejmuje szersze kontinuum zainteresowanych nim i oddziałujących na siebie graczy, którzy przychodzą do organizacji i odchodzą z niej z bezprecedensowym stopniem swobody i elastyczności. W tym nowym modelu relacje między trzema zewnętrznymi interesariuszami – klientem, dostawcą i partnerem strategicznym – nie są już wyraźne i oddzielone od

¹⁴ N. Nohria, C. Garcia-Pont, *Global Strategic Linkages and Industry Structure*, „Strategic Management Journal” 1991, Vol. 12, No. S1 (Special Issue), s. 105–124; B. Gomes-Casseres, *Group Versus Group: How Alliance Networks Compete*, „Harvard Business Review” 1994, Vol. 72, No. 4, s. 62–74.

¹⁵ E. Stańczyk-Hugiet, *Koopetycja, czyli dokąd zmierza konkurencja*, „Przegląd Organizacji” 2011, nr 5, s. 8–11.

¹⁶ R. Spekmen i in., *Creating Strategic Alliances Which Endure*, „Long Range Planning” 1996, Vol. 29, No. 3, s. 122–147.

organizacji. Są one raczej połączone i synergiczne. Co istotne, podczas gdy wiele firm próbuje w różnym stopniu wpływać na relacje jednostkowe, najlepsi budują wieloaspektowe powiązania, umożliwiające im osiągnięcie sukcesu na rynku.

Podsumowanie

To, że zasoby sieciowe pozwalają na intensyfikację i rozwój współpracy, nie podlega dyskusji. Współpracę operacyjną usprawniają nie tylko współdziałania wewnętrzne i pomiędzy zewnętrznymi interesariuszami, ale także inne formy działania, takie jak strategiczne połączenia outsourcingowe, sojusze i przejęcia. Pomagają one przedsiębiorstwom skuteczniej budować wartość aktywów, wkraczać na nowe rynki, łagodzić ryzyko i zwiększać sprawność organizacyjną.

Akumulacja zasobów sieciowych nie jest obecnie aktywnością jednowymiarową, ale raczej zintegrowaną. Obejmuje ona relacje z dostawcami, partnerami strategicznymi i oczywiście z klientami. Podczas gdy w ostatnich latach kładziono nacisk na kształtowanie relacji jednowymiarowych – takich jak porozumienia outsourcingowe z dostawcami, *joint ventures* z partnerami strategicznymi czy współpraca z klientami z wykorzystaniem narzędzi CRM – obecnie wiodące organizacje działają w wielu wymiarach, razem budując wspólną i stabilną całość dzięki alternatywnemu systemowi koordynacji, jaki zapewniają struktury sieciowe¹⁷.

Bibliografia

- T. Bal-Woźniak, *Innowacyjność w ujęciu podmiotowym. Uwarunkowania instytucjonalne*, PWE, Warszawa 2012.
- J. Bessant, J. Tidd, *Innovation and Entrepreneurship*, John Wiley & Sons Ltd., Chichester 2007.
- F. Bidault, W. Fischer, *Technology Transactions: Networks over Markets*, „R&D Management” 1994, Vol. 24, No. 4, s. 373–376.

- M. Brzeziński (red.), *Zarządzanie innowacjami technicznymi i organizacyjnymi*, Difin, Warszawa 2001.
- J. Długosz (red.), *Nowoczesne technologie w logistyce*, PWE, Warszawa 2009.
- M. Dolińska, *Innowacje w gospodarce opartej na wiedzy*, PWE, Warszawa 2010.
- B. Gomes-Casseres, *Group Versus Group: How Alliance Networks Compete*, „Harvard Business Review” 1994, Vol. 72, No. 4, s. 62–74.
- R. Gulati, *Managing Network Resources. Alliances, Affiliations and Other Relational Assets*, Oxford University Press, New York 2007.
- R. Gulati i in., *How CEOs Manage Growth Agendas*, „Harvard Business Review” 2004, Vol. 82, No. 7–8, s. 124–132.
- D. Mowery, N. Rosenberg, *Technology and the Pursuit of Economic Growth*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, B. Jasiński (red.), *Sieci międzyorganizacyjne. Współczesne wyzwanie dla teorii i praktyki zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2012.
- N. Nohria, C. Garcia-Pont, *Global Strategic Linkages and Industry Structure*, „Strategic Management Journal” 1991, Vol. 12, No. S1 (Special Issue), s. 105–124.
- A. Pomykański, *Zarządzanie innowacjami*, PWN, Warszawa – Łódź 2001.
- R. Spekmen i in., *Creating Strategic Alliances Which Endure*, „Long Range Planning” 1996, No. 29 (3), s. 122–147.
- E. Stańczyk-Hugiet, *Kooperacja, czyli dokąd zmierza konkurencja*, „Przegląd Organizacji” 2011, nr 5, s. 8–11.
- D. Surówka-Marszałek, *Rola organizacji sieciowych w kreowaniu technologii innowacyjnych*, [w:] M. Trocki (red.), *Innowacyjne systemy, procesy i metody zarządzania międzynarodowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2008, s. 51–59.
- J. Tidd, J. Bessant, K. Pavit, *Managing Innovation. Integrating Technological, Market and Organizational Change*, John Wiley & Sons, Chichester 2005.
- O.E. Williamson, *Ekonomiczne instytucje kapitalizmu. Firmy, rynki, relacje kontraktowe*, PWN, Warszawa 1998.
- L. Żabiński (red.), *Marketing produktów systemowych*, PWE, Warszawa 2012.

Creating relations within innovation networks elements

One of the most common determinants of the companies' mutual cooperation is creating the innovation networks. There are lots of benefits stemming from active participation within them. Such networks are, among others, having access to diverse but complementary knowledge resources, reducing risk through its sharing, entering new markets and discovering new technologies or making use of other complementary assets or competences. That is only one of the reasons for which companies are eager for mutual cooperation. It enables them broadening their access towards key assets creating innovations. Their external dimensions are shaped by companies' relations with their clients, suppliers or other market partners, which in effect can succeed in the process of creating new values.

¹⁷ T. Bal-Woźniak, *Innowacyjność w ujęciu podmiotowym...*, dz.cyt., s. 103–107.

Autorka jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Od lat zajmuje się problematyką związaną z partnerstwem i rozwiązaniami technologicznymi występującymi na rynkach przemysłowych. Jest autorką wielu monografii oraz artykułów naukowych z tego zakresu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą także polityki zakupu i sprzedaży na rynkach przedsiębiorstw, budowania relacji partnerskich w sieciach dostaw czy rozwoju organizacji sieciowych na rynkach zaawansowanych technologii i innowacji. W latach 1996–2002 była Prodziekanem Wydziału Zarządzania UE w Krakowie, a także pełniła wiele funkcji w komisjach wydziałowych. Obecnie jest członkiem Senackiej Komisji ds. Wydawnictw.

Pozarynkowa wartość dodana reklam komercyjnych



Aleksandra
Jasielska



Renata Anna
Maksymiuk

Powszechność reklam komercyjnych w życiu codziennym powoduje, że coraz więcej uwagi poświęca się reklamie jako zjawisku społeczno-kulturowemu. Wiąże się to także z faktem, że oprócz zamierzonych konsekwencji reklamy (odnoszących się głównie do sfery ekonomii i gospodarki), pojawiają się jej efekty niezamierzone, obejmujące zmiany w kulturze i zachowaniach społecznych. Warto podkreślić, że ów społeczny i kulturowy wymiar reklamy może mieć charakter zarówno negatywny (na co zwraca uwagę wielu krytyków reklamy), jak i pozytywny (zazwyczaj pomijany w publikacjach na ten temat). W artykule przedstawiono przykłady obu typów oddziaływań, aby zwrócić w ten sposób uwagę na potrzebę maksymalizowania konsekwencji korzystnych i minimalizowania niekorzystnych oraz konieczność edukacji w tym zakresie.

Reklama potocznie kojarzona jest głównie z wartością rynkową i ekonomiczną, ale czasy, gdy pełniła ona rolę jedynie „dźwigni handlu”, minęły. Obecnie można zaryzykować stwierdzenie, że stała się także „mechanizmem kultury”. Jej wpływ widoczny jest w wielu obszarach – od wspomnianego handlu, poprzez przestrzeń społeczną, polityczną i religijną, aż do relacji interpersonalnych, ze sferą intymną włącznie¹. Przyczyny skuteczności oddziaływania reklamy na społeczeństwo i kulturę upatrywać można w jej cechach formalnych – tych samych, które postrzegane są jako istotne korzyści, gdy występuje ona jako narzędzie promocji. Należą do nich m.in.: możliwość dotarcia do olbrzymich mas adresatów, wzmocnienie efektu działania reklamy dzięki wykorzystaniu różnych mediów, możliwość wielokrotnego powtarzania tego samego przekazu reklamowego oraz udramatyzowania przekazu poprzez wizualizację przedstawianego problemu lub potencjalnych efektów rekomendowanych działań². Jednak przekaz reklamowy może być skuteczny tylko wówczas, gdy zostanie zrozumiany – gdy nadawca i odbiorca będą posługiwać się podobnymi

kodami, symbolami, wzorcami. Dlatego też reklama czerpie inspiracje z typowych dla danej kultury źródeł. Są to pośrednie i bezpośrednie odwołania do Biblii, klasyczne toposy literackie, podstawowe symbole – czasem przywołane celowo a czasem nieświadomie³. W ten sposób reklama z jednej strony jest wytworem i składnikiem kultury, a z drugiej czynnikiem zwrotnie wpływającym na przemiany kulturowe⁴, co powoduje, że ma szerokie spektrum oddziaływania, któremu warto się przyjrzeć, analizując jego pozytywne i negatywne aspekty.

Reklama jako zjawisko

Reklamę komercyjną rozpatruje się w dwóch kontekstach: ekonomicznym i społecznym. Pierwszy z nich dotyczy zarówno wkładu działalności reklamowej w gospodarkę *per saldo*, jak i zysku dla pojedynczego konsumenta, który zostaje poinformowany o cenie, możliwości zakupu i cechach produktów pojawiających się na rynku. Z uwagi na tematykę niniejszego opracowania rola reklamy w gospodarce celowo zostanie pominięta, natomiast szczegółowo przedstawiona będzie jej rola społeczno-kulturowa. Zasadniczo społeczny wpływ reklamy można analizować w obszarach oddziaływania zamierzonego i niezamierzonego. Społeczny wpływ zamierzony reklamy komercyjnej obejmuje takie kampanie reklamowe, w których strategią promocyjną określonej marki czy produktu jest nawoływanie do zmiany postaw czy zachowań na bardziej prospołeczne lub kontestowanie obecnego w społeczeństwie systemu wartości. Jednak tego rodzaju przekazy, choć są motywem przewodnim określonych działań perswazyjnych, nie stanowią celu samego w sobie, ale towarzyszą promowaniu komercyjnych dóbr. Charakter taki miały na przykład kontrowersyjne realizacje reklamowe O. Toscaniego dla firmy Benetton. W zamierzeniu kampanie te miały być formą protestu przeciwko pokazywaniu

¹ Ł. Mikoda, *Reklama – metamorfozy przekazu*, [w:] M. Wierchoń, J. Orzechowski (red.), *Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2010, s. 197–198.

² J. Kall, *Reklama*, PWE, Warszawa 1998, s. 18–19.

³ J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, GWP, Gdańsk 2004, s. 136.

⁴ Tamże.

Pozarynkowa wartość dodana reklam komercyjnych

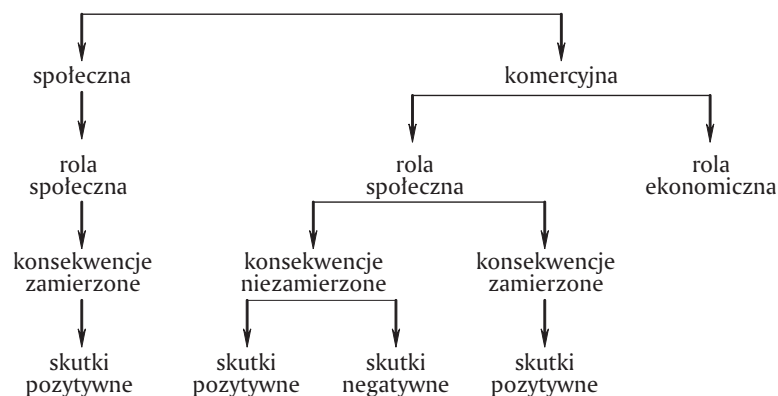
w reklamie odrealnionego, jałowego świata. Sam O. Toscani⁵ stwierdził, że *specjaliści od reklamy zapomnieli, co jest najważniejsze w ich rzemiośle. A tym czymś jest komunikacja społeczna. Brakuje im odwagi i poczucia odpowiedzialności. Nie zastanawiają się nad społeczną i wychowawczą rolą firmy, która powierza im środki na reklamę. Wolą wydać setki tysięcy dolarów, aby pokazać kilka galopujących za Citroënem koni, zamiast choć przez sekundę pomyśleć o szaleńcach, którzy urządzają na szosach swoje własne rodeo*. Zatem jednym z celów było zwrócenie uwagi na wybrane problemy społeczne poprzez wykorzystanie odważnych wizualizacji, ale celem było także stworzenie reklamy wizerunkowej firmy. Benetton zwiększał zyski, ponieważ część odbiorców była przekonana, że kupując firmowe produkty, wspiera finansowo działania mające na celu zwalczanie pokazywanych w kampaniach problemów. Innym przykładem wykorzystania w sposób zamierzony społecznej roli reklamy komercyjnej była kampania Dove „Prawdziwe piękno”. Firma, dedykując swoje produkty kobietom, lansowała przekaz, że nie zna podziałów wiekowych, etnicznych ani barier dotyczących kształtów i rozmiarów. Przekaz kampanii miał zachęcać do samoakceptacji i zerwania z obowiązującym kanonem kobiecej urody i sylwetki. Jednak Dove nie wprowadziło rewolucji w samoocenie kobiet, a jedynie wypromowało swoje produkty, ściągając jednocześnie na siebie branżową krytykę za symulowanie akcji społecznej⁶.

W przytoczonych powyżej przykładach, jak i w całym obszarze zamierzonego oddziaływania społecznego reklamy komercyjnej wykorzystywane

są środki znane z reklamy społecznej, będącej komunikatem perswazyjnym, której głównym celem jest wywołanie społecznie pożądanych postaw i zachowań⁷. Jednak reklama komercyjna tym różni się od społecznej, że bezpośrednie nawoływanie do zmian na rzecz społeczeństwa jest tutaj środkiem, a nie celem. Z kolei społeczne oddziaływanie zamierzone reklamy komercyjnej tym różni się od oddziaływania niezamierzonego (*inadvertent social role of advertising*)⁸, że w przypadku tego drugiego obserwowana zmiana społeczna jest efektem ubocznym przekazów reklamowych, zachodzi w długiej perspektywie czasowej, dzięki wielokrotnemu kontaktowi z różnymi reklamami, a jej konsekwencje mogą być korzystne lub szkodliwe. Opisaną powyżej taksonomię przedstawia rysunek 1, na którym – dla pełnego obrazu – uwzględniono także konsekwencje reklamy społecznej.

Spośród wszystkich zreferowanych zależności zjawiskiem budzącym najwięcej kontrowersji jest niepożądany wpływ reklamy na społeczeństwo, oznaczony na rys. 1 jako skutek negatywny. Jednocześnie wydaje się, że siła tego wpływu jest przez krytyków przekazów reklamowych przeszacowywana⁹. Warto bowiem zauważyć, że powszechna opinia o reklamie oraz wymagania wobec tej formy komunikacji ulegały ewolucji. D.T. Russell i W.R. Lane¹⁰ wskazują na istnienie trzech przełomowych okresów w historii reklamy i podkreślają, że w drugiej połowie XX wieku wkroczyła ona w epokę społecznej odpowiedzialności, która trwa do dziś i powoduje, iż coraz więcej uwagi poświęca się także niezamierzonym skutkom reklamy. W związku z tym, że w Polsce gospodarka wolno-

Rysunek 1. Konsekwencje reklamy komercyjnej i społecznej



Źródło: opracowanie własne.

⁵ O. Toscani, *Reklama. Uśmiechnięte ścierwo*, Agencja Wydawnicza DELTA, Warszawa 1997, s. 19.

⁶ A. Pielechaty, *Wielkie zero w kampanii Dove*, „Marketing & More” 2007, nr 5.

⁷ D. Maison, N. Maliszewski, *Co to jest reklama społeczna*, [w:] D. Maison, P. Wasilewski (red.), *Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, Agencja Wasilewski, Kraków 2002, s. 9–41.

⁸ J.Th. Russell, W.R. Lane, *Reklama według Ottona Kleppnera*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 2000, s. 760.

⁹ K. Haldys, *Reklama telewizyjna, i system ochrony nieletnich przed jej oddziaływaniem*, „Znaczenie – Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie” 2007, nr 1 (3), s. 198–221; E. Kasztelan, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa Alta 2, Wrocław 1999; J. Niewęglowski, *Dziecko a reklama. Edukacja czy manipulacja?*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2002, t. 18, s. 499–511.

¹⁰ D.Th. Russell, W.R. Lane, dz.cyt., s. 764.

rynkowa, której istotnym elementem jest reklama, pojawiła się po roku 1989, opisywana przez amerykańskich autorów ewolucja jest oczywiście przesunięta w czasie w stosunku do Stanów Zjednoczonych czy krajów Europy Zachodniej. Niemniej jednak i w Polsce można obserwować coraz większe zainteresowanie tym aspektem działań reklamowych.

Niezamierzone konsekwencje reklamy komercyjnej

W przeciwieństwie do zamierzonych, niezamierzone następstwa reklam komercyjnych mają charakter pośredni i często pozostają w tle. Niemniej *reklamy nie ograniczają się do informowania i nakłaniania. One przenoszą uczucia i opinie. Poprzez reklamę i media otrzymujemy ogromną ilość niewyraźnej wprost informacji o tym, jaki powinien być nasz stosunek do ludzi, własności i siebie samych*¹¹. Reklamy przekazują pewną hierarchię wartości, wzory postępowania, jednak nie zawsze promowana w nich wizja świata jest akceptowana przez odbiorców. Cytat ten zwraca uwagę na fakt, że przekazując wiedzę o rzeczywistości społecznej i upowszechniając kody społeczne, reklama bierze udział w kształtowaniu zachowań i może tym samym prowadzić do zmian społecznych i kulturowych¹². Wiąże się to z faktem, że pełni ona dwie funkcje: referencyjną – przy czym rzeczywistość społeczno-kulturowa przekazywana w reklamie nie jest rzeczywistością obiektywną – oraz integrującą, ponieważ dostarcza wiedzy o rytuałach czy stylach życia i sprzyja rozwojowi społecznej komunikacji¹³. W efekcie z jednej strony reklama porównywana jest do medialnej encyklopedii współczesności czy współczesnej praktycznej encyklopedii¹⁴, ponieważ dostarcza wiedzy potrzebnej odbiorcy, by mógł się odnaleźć w otaczającej go rzeczywistości, z drugiej zaś strony częstokroć wyprzedza rzeczywistość i pełni ważną rolę np. w procesie akulturacji. A skoro tak, zrozumiałe stają się obawy krytyków reklamy dotyczące jej wpływu negatywnego. Jednak analiza roli reklamy nie jest pełna, jeśli pomija się jej skutki pozytywne.

Dwukierunkowe oddziaływanie reklamy w wybranych obszarach

Omawiając niezamierzone następstwa reklamy, wiele uwagi poświęca się jej skutkom negatywnym, co może wynikać z faktu, że są one dość spektakularne.

Niezdrowe odżywianie, postawa materialistyczna czy konsumpcyjny styl życia to tylko kilka przykładów zjawisk, których przyczyną upatruje się m.in. właśnie we wpływie reklamy. Jednakże głębsza analiza pozwala dostrzec także jej skutki pozytywne. Warto przy tym podkreślić, że owe korzystne i niekorzystne efekty często obserwuje się w obrębie jednego obszaru. Poniżej przedstawione zostały wybrane przykłady takich właśnie dwubiegunowych oddziaływań związanych z kulturą i modelowaniem zachowań społecznych, zaczerpnięte w większości z reklamy telewizyjnej.

Wzorce estetyczne: promowanie piękna vs hipereksploatacja estetyki

Podobieństwo formalne reklamy do realizacji artystycznych¹⁵ powoduje, że jest ona często traktowana jako dzieło sztuki i analizowana w tych kategoriach¹⁶, a także postrzegana jako źródło informacji o współczesnej kulturze i wzorach piękna. Na przykład reklama telewizyjna to wszak krótki film i wiele cech decydujących o jakości filmu decyduje też o ocenie estetycznych walorów spotu reklamowego. Doborowa obsada członków ekip realizujących reklamy umożliwia często wydobycie piękna z banalnych przedmiotów¹⁷ i stworzenie produkcji najwyższej próby (por. np. reklama perfum Chanel No. 5, wyreżyserowana przez Jeana-Pierre'a Jeuneta, z udziałem Audrey Tautou). O związkach reklamy ze sztuką mogą także świadczyć festiwale filmów reklamowych podobne do festiwali filmowych (np. festiwal w Cannes czy Ogólnopolski Konkurs Reklamy „Kreatura”), mające na celu prezentowanie i nagradzanie prac najlepszych pod względem kreacji¹⁸.

Innym sposobem promowania sztuki w reklamie jest wspieranie potencjału twórczego i rozwijanie inwencji konsumentów w różnego rodzaju akcjach promocyjnych z konkursami plastycznymi, filmowymi itp. Nagradzane prace są często prezentowane szerszej publiczności, a ich twórcy mogą poczuć się docenieni. Wykorzystywanie potencjału konsumentów jest zresztą spójne z ideą prosumentyzmu, zgodnie z którą są oni traktowani jako współtwórcy produktów czy komunikacji marki¹⁹. Oznacza to, że mogą zmieniać lub współtworzyć produkt (tzw. produkty *customer made*), a w przypadku reklamy uczestniczyć w jej tworzeniu, składając w całość dostarczone im

¹¹ Tamże, s. 36.

¹² M. Bogunia-Borowska, *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 50 i 127.

¹³ Tamże, s. 63–64.

¹⁴ Tamże, s. 47–48.

¹⁵ R. Urbański, *Hyperspace Audi A8, reklama czy dzieło sztuki*, „Foto” 2011, nr 3, s. 22–27.

¹⁶ P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Gdańsk 1999; L. Spitzer, *Amerykańska reklama jako sztuka popularna*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 338–382.

¹⁷ D.A. Norman, *Emotional Design: Why we love (or hate) everyday things*, Basic Books, New York 2004.

¹⁸ D. Gunn, *Czy reklamy zdobywające nagrody wspomagają sprzedaż?*, [w:] J.Ph. Jones (red.), *Jak działa reklama*, GWP, Gdańsk 2004.

¹⁹ M. Samek, *Zmierzch ery konsumenckiej. Prosument w komunikacji marketingowej*, [w:] M. Wierchoń, J. Orzechowski (red.), *Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2010, s. 181; R.A. Maksymiuk, A. Jasielska, *Komunikacja marketingowa w Internecie. Między prosumentem, producentem i konsumentem*, [w:] G.E. Kwiatkowska, K. Markiewicz (red.), *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 35.

fragmenty lub kreując komunikat od początku do końca (*consumer-generated ads*).

Mimo wymienionych powyżej pozytywnych „kulturotwórczych” funkcji reklamy i działań promocyjnych możemy odnotować także jej oddziaływanie negatywne. Najbardziej niebezpieczne jest promowanie zagrażających zdrowiu wzorców urody, np. nierealnie szczupłej kobiecej sylwetki. Wizerunek ciała jest konstruktem elastycznym, podatnym na oddziaływanie zewnętrzne i presję medialną²⁰. Niestety, w reklamach bardzo często występują ultraszczupłe modelki. Po obejrzeniu reklam prezentujących taki ideał kobiety niżej oceniają swój wygląd niż wówczas, gdy widzą reklamy z osobami o wymiarach przeciętnych, przy czym 1/3 takich reklam ma długoterminowy wpływ na realną ocenę własnego ciała²¹. Przekazy, w których występują smukłe modelki, nie tylko promują „anoreksogenny”²² obraz ciała, ale także pośrednio piętnują osoby z nadwagą i otyłe. W związku z tym coraz częściej zwraca się uwagę, że reklamy, jako jeden z elementów oddziaływania mass mediów, przyczyniają się zarówno do otyłości, jak i anoreksji czy bulimii²³.

Innym niekorzystnym następstwem reklam jest wykorzystywanie w nich nagości i elementów erotycznych. M. Braun-Gałkowska²⁴ podkreśla, że ponad 1/3 reklam operuje obrazami erotycznymi pokazwanymi wprost, w formie aluzyjnej i symbolicznej lub jako komunikat nierejestrowany przez świadomość. Co więcej, tendencja do wykorzystywania w nich wizerunku kobiety jako elementu dekoracji czy obiektu seksualnego, rośnie²⁵, mimo że wyniki badań świadczą o braku pozytywnego wpływu wątków erotycznych na skuteczność reklamy²⁶ i budzą sprzeciw odbiorców (np. telewizyjne spoty operatora Mobilking, na które w roku 2008 wpłynęło 37 skarg do Rady Reklam). Wyniki badań wskazują, że takie przedmiotowe wykorzystywanie wizerunku kobiet kreuje sposób myślenia, w którym bycie kobietą staje się niemal synonimem bycia obiektem seksualnym²⁷. Z kolei zawarte w reklamie elementy erotyczne mogą wzbudzać latentne pobudzenie erotyczne²⁸.

Zmiany w języku: twórczość vs deprecjacja

Normotwórcza siła reklamy przejawia się także w sferze komunikacji. J. Bralczyk²⁹ podkreśla, że powtarzające się w mediach przekazy reklamowe wpływają na zwyczaje językowe. Reklama wprowadza nowe słowa, zmienia znaczenie wyrazów już znanych, a powtarzany wielokrotnie przekaz wpływa na proces formułowania wypowiedzi. Zmiany te dotyczą całego społeczeństwa, jednak najłatwiej chyba zauważyć je w grupie młodszych uczestników rynku. Badania wskazują, że młodzież posługuje się autorską „mową reklamową” zrodzoną pod wpływem wypowiedzi zasłyszanych w reklamie³⁰. Zdolność wykorzystania zasłyszanych zwrotów w nowym kontekście zdradza wysoką świadomość językową użytkowników języka i umiejętność dokonywania transferu i dekontekstualizacji. Włączanie w swobodne wypowiedzi elementów reklamy świadczy też o tym, że nastolatki są czujnymi obserwatorami rzeczywistości i z niezwykłą dokładnością śledzą komunikaty reklamowe. Ponadto młodzież tworzy nową, wynikającą z reklamy frazeologię i dowcipy. Taka inspirowana reklamą „zabawa” sprzyja kształtowaniu postawy krytycznej wobec tego typu komunikatów³¹. Faktycznie, gdy nastolatki – na przykład na zajęciach szkolnych dotyczących edukacji konsumenckiej (zgodnych z wytycznymi Unii Europejskiej) – podejmują próby tworzenia sloganów, scenariuszy reklam, a nawet własnych produkcji reklamowych, mogą lepiej zrozumieć ten rodzaj społecznego oddziaływania, jego strukturę i funkcje. To z kolei pomaga zdemistyfikować reklamy i zwiększyć „odporność” na ich wpływ.

Codzienna obserwacja podpowiada jednak, że skoro młodzież przejmuje wyrażenia i zwroty używane w reklamach, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że do codziennego języka mogą przenikać także wadliwe wzorce językowe. Do powszechnych błędów zalicza się: nadużywanie deklinacji w mianowniku („promocja Milka”), stosowanie syntaktycznych zapożyczeń języka obcego („Myć ząbki z pastą x!”), nadużywanie wielkich liter („Najlepszy Operator z Możliwych”)³² czy tautologiczne stopniowanie przymiotników („zdecy-

²⁰ Ph.N. Myers, F.A. Biocca, *The Elastic Body Image: The Effects of Television Advertising and Programming on Body Image Distortions in Young Women*, „Journal of Communication” 1992, Vol. 42, s. 108–133.

²¹ Ph.N. Myers, F.A. Biocca, dz.cyt.

²² Określenie za: H. Malson, V. Ryan, *Tracing a Matrix of Gender: An Analysis of the Feminine in Hospital-Based Treatment for Eating Disorders*, „Feminism & Psychology” 2008, Vol. 18, s. 120.

²³ R.A. Maksymiuk, A. Jasielska, *Rola mass mediów i reklamy w powstawaniu anoreksji i bulimii w okresie adolescencji*, [w:] L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychologia kliniczna nastolatka*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 27–37.

²⁴ M. Braun-Gałkowska, *Reklama telewizyjna a dzieci (2)*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 6, s. 68–72.

²⁵ E. Zurbriggen i in., *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Report of the APA 2007, <http://www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html>, [15.04.2009].

²⁶ D. Maison, *Utajone postawy konsumenckie. Analiza możliwości wykorzystania metody IAT*, GWP, Gdańsk 2004, s. 140–144.

²⁷ E. Zurbriggen i in., dz.cyt.

²⁸ M. Braun-Gałkowska, dz.cyt.

²⁹ J. Bralczyk, dz.cyt., s. 137.

³⁰ A. Ryłko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, GWP, Gdańsk 2008.

³¹ P. Kossowski, dz.cyt., s. 239.

³² Przykłady za: M. Dolacka-Gasparska, *Działalność telewizji publicznej na rzecz poprawności językowej ze szczególnym uwzględnieniem języka reklamy*, [w:] A. Markowski (red.), *Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2003–2004*, <http://www.senat.pl/k5/dok/dr/900/a/943.pdf>, [03.06.2014].

dowanie najlepiej³³). Reklamie niebezpiecznie można zarzucić udział w procesie inflacji słów, uczenie beztrojski w posługiwaniu się językiem, przyzwyczajanie do innych konwencji językowych, w których nie ma już jasnych relacji między prawdą a fałszem, pytaniami a stwierdzeniami, dyrektywami a opisami. Język reklamy to kolorowy chaos, natłok słów, zdań, tekstów³⁴.

Kolejnym niekorzystnym oddziaływaniem na odbiorcę jest nadmierne wykorzystywanie podtekstu erotycznego w językowej warstwie reklamy. Hasła „Zobacz tego blondyna, jak posuwała!”, „Rznięmy ceny, aż miło” czy „Uruchom POPa i namów dziewczyny na numery” są tego najlepszym przykładem. Użycie w reklamie dwuznacznych słów konotujących seksualność (i to w dodatku slangowych) może sprawić, że cały przekaz będzie pozytywnie oceniany przez młodych, ale narusza on dobre obyczaje oraz przyczyniała na publiczną wulgaryzację języka młodzieży dotyczącego płciowości³⁵.

Opisane zmiany wzorców estetycznych czy zmiany w zakresie języka mają swoje przełożenie na zachowanie, jednakże reklama może także kształtować zachowania społeczne bardziej bezpośrednio, poprzez dostarczanie gotowych wzorców.

Modelowanie zachowań: prospołeczne vs antyspołeczne

Dostarczając wiedzy o obowiązujących w danym społeczeństwie rytuałach i stylach życia³⁶, przekazy reklamowe stanowią źródło wzorców zachowań społecznych. Wyjaśnienia mechanizmu implementacji tych wzorców w codziennym zachowaniu można szukać m.in. w teorii uczenia się społecznego, teorii tożsamości społecznej czy procesie porównań społecznych. Obserwacja bohaterów, konfrontacja z modelową rzeczywistością przedstawią w reklamie czy udział w dopasowanych do potrzeb konsumenta działaniach marketingowych przyczyniają się do nabywania przez niego bogatego repertuaru zachowań. Pozytywne przekazy zawarte w reklamie dostarczają wiedzy na temat ról społecznych (np.

bycia uczniem, bycia synem) i płciowych (np. przełamania stereotypów). Prezentują także wzorce zachowań pożądaných społecznie, np. przestrzegania norm, uprawiania bezpiecznego seksu, ekspresji pozytywnych emocji, szacunku dla osób starszych³⁷ oraz mogą być inspiracją do działań prospołecznych (np. dzielenia się z innymi, pomagania). Ważnym, pośrednim źródłem wzorców zachowań społecznych jest także działalność występujących w reklamach autorytetów, np. uprawianie sportu przez sportowca występującego w reklamie.

Jednak reklama może także prowadzić do zachowań niekorzystnych. Większość badaczy jest zgodnych, że reklamy kształtują materialistyczny system wartości u młodych ludzi³⁸. Badania prowadzone w tym obszarze m.in. wśród gimnazjalistów pokazują, że stopień ekspozycji na reklamę ma związek z akceptacją podejścia materialistycznego³⁹. T. Szlendak⁴⁰, dokonując opisu grup młodzieży w kategoriach konsumpcji, jest zdania, że wszyscy [...] płyną z prądem supermarketyzacji, a różnią się jedynie stopniem subtelności okazywania swojej podatności na wpływ „magii nabywania”. Ów wzmacniany reklamami model życia może także prowadzić do postawy roszczeniowej wobec rodziców. W okresie adolescencji przedmiotem konfliktów może być m.in. wysokość kieszonkowego, szczególnie u nastolatków, dla których ważne jest, by dysponować własnymi funduszami.

Reklama może także pośrednio promować zachowania autodestruktywne czy niebezpieczne. Analiza treści reklam dostarcza danych sprzecznych z zapisami ustawowymi, które mówią, że reklama nie może popierać zachowań szkodliwych dla zdrowia lub zagrażających bezpieczeństwu osób⁴¹. Sztandarowym przykładem jest kampania marki Sprite „Pragnienie nie ma szans⁴²”, której spoty charakteryzowały się tym, że przedstawiały ryzykowne i brawurowe zabawy. Szczególnie niepokojący jest fakt, że tego typu reklamy bardzo często adresowane są do dzieci i młodzieży, a więc do osób szczególnie podatnych na wpływy.

³³ M. Śluziński, *Najwyższy stopień przymiotnika*, „Marketing przy kawie” 2004, nr 68, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=189>, [20.03.2014].

³⁴ J. Bralczyk, dz.cyt., s. 137.

³⁵ H. Zientek, *Zobacz tego blondyna, jak posuwała!*, „Marketing przy kawie” 2003, nr 16, <http://www.marketing-news.pl/article.php?art=94>, [16.07.2009].

³⁶ M. Bogunia-Borowska, dz.cyt., s. 63–64.

³⁷ A. Nairn, P. Berthon, *Creating the Customer: The Influence of Advertising on Consumer Market Segments – Evidence and Ethics*, „Journal of Business Ethics” 2003, Vol. 42, s. 83–99.

³⁸ D. Kunkel i in., *Report of the APA task force on advertising and children. Section: Psychological Issues in the increasing Commercialization of childhood*, Report of the APA 2004, www.apa.org/pubs/info/reports/advertising-children.aspx?item=1, [03.06.2014].

³⁹ M. Buijzen, P. M. Valkenburg, *Parental mediation of undesired advertising effects*, „Journal of Broadcasting & Electronic Media” 2005, Vol. 49, s. 153–165; B.S. Greenberg, J.E. Brand, *Television news and advertising in the schools: The „Channel One” controversy*, „Journal of Communication” 1993, Vol. 43, s. 143–151.

⁴⁰ T. Szlendak, T. Kozłowski, *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 175–178.

⁴¹ P.C. Shin, *Unsafe driving in North American automobile commercials*, „Journal of Public Health” 2005, Vol. 27, s. 318–325.

⁴² K. Barwicka, Z. Kaluga, *Dziecko jako odbiorca reklamy. Przegląd badań i danych dotyczących wpływu reklamy na zdrowie dzieci*, Konferencja Potencjał Rynku Dziecięcego, Warszawa, 14–15.06.2007.

Podsumowanie

Opisane powyżej przykłady społecznych konsekwencji reklam komercyjnych nie wyczerpują oczywiście całości zagadnienia. Ważne jednak wydaje się dostrzeganie zarówno efektów pozytywnych, jak i negatywnych. Ponieważ żyjemy w społeczeństwie określanym mianem konsumpcyjnego, uniknięcie czy zakazanie działalności reklamowej wydaje się niemożliwe, bezzasadne i niekoniecznie korzystne (choćby ze względu na jej rolę ekonomiczną). Co zatem można zrobić, aby ograniczać wpływ niekorzystny i intensyfikować pozytywne oddziaływania reklamy? Przede wszystkim warto nadal monitorować i badać jej społeczne konsekwencje. Obecnie pozytywne oddziaływanie reklamy nie równoważy zapewne jej wpływów negatywnych, niemniej jednak warto odnotować istnienie wszelkich skutków choćby po to, by systematycznie zmieniać proporcje między nimi na rzecz tych pierwszych. Poznanie rzeczywistych następstw przekazów reklamowych pozwoli także odrzucić argumenty krytyków negujących reklamę w całości, zwiększy świadomość społeczną w tym zakresie i uzmysłowi społeczeństwu, w tym szczególnie osobom odpowiedzialnym za rozwój dzieci, konieczność działań zaradczych. Ponadto dane empiryczne będą istotnym argumentem pozwalającym wywierać nacisk na branżę reklamową, by uwzględniała treści psychologiczne w modelach marketingowych i ekonomicznych⁴³. Biorąc pod uwagę fakt, że idea społecznej odpowiedzialności biznesu⁴⁴ jest coraz powszechniej akceptowana przez koncerny i konsumentów (także w Polsce), można liczyć na współpracę obu stron w szukaniu wspólnych interesów i wypracowaniu satysfakcjonujących norm.

Bycie konsumentem jest rolą na całe życie, warto więc także pamiętać o systematycznej edukacji konsumenckiej, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Dobrze przygotowany konsument jest ważnym elementem mechanizmów kontroli reklamy. Wymagając, by była ona etyczna (np. zgłaszając skargę do Komisji Etyki Reklamy w przypadku naruszenia zasad etycznych⁴⁵) i realizowała ideę odpowiedzialności społecznej, może

on mieć wpływ na treści i wartości obecne w kampaniach. Świadomość konsumencka jest szczególnie istotna, jeśli uwzględni się realną, finansową władzę konsumentów. Jak twierdzą T. Szlendak i K. Pietrowicz⁴⁶ *wiele wskazuje, że władza umiejscowiona jest dzisiaj gdzie indziej aniżeli w demokratycznie wybranych władzach państwa (a może raczej: nie tylko tam), coraz bardziej znaczącym elementem władzy dostępnej jednostce ludzkiej staje się władza konsumencka. Nie powinna zaistnieć sytuacja, w której ludzie są edukowani, jak być dobrym obywatelem zaangażowanym w politykę, podczas gdy wychowanie konsumenckie pozostawione jest reklamom i specjalistom od spraw marketingu.* W edukacji konsumenckiej oraz medialnej reklama powinna zatem występować nie tylko w kontekście marketingowym czy ekonomicznym, ale również społeczno-kulturowym. Niestety, obecnie większość publikacji⁴⁷ oraz projektów edukacyjnych (por. np. projekt *Consumer Classroom* – edukacja konsumencka online⁴⁸ czy *Moje konsumenckie ABC*⁴⁹) mających na celu podniesienie świadomości i zwiększenie wiedzy konsumentów – mimo ich bezdyskusyjnej wartości – tylko w niewielkim stopniu odnosi się do omawianych problemów. Warto jednak wziąć pod uwagę fakt, że wydając swoje pieniądze, konsumenci mogą dokonywać wyborów, kierując się różnymi względami. Nawet jeśli są to głównie korzyści finansowe, to w wielu przypadkach cena produktów reklamowanych etycznie nie różni się od ceny tych, których promocja bazuje na treściach o wątpliwej wartości dla kultury i społeczeństwa. Tak więc uwzględnienie w preferencjach zakupowych tego aspektu nie musi wymagać od konsumentów szczególnych poświęceń, a jedynie wiedzy i dobrej woli. Takie świadome wybory (zwłaszcza zorganizowane w akcje bojkotu) często przynoszą oczekiwane efekty i zmuszają koncerny do dobrowolnego przestrzegania zasad etyki w różnych obszarach ich działalności – zatrudnienia, produkcji, marketingu⁵⁰. Każdy z tych obszarów ma oczywiście istotne znaczenie, również reklama – bo skoro jest ona mechanizmem *przenoszenia symboli kulturowych na dobra konsumpcyjne i w konsekwencji na życie konsumenta*⁵¹, warto zadbać, by służyła ona poprawie jakości tego życia.

⁴³ H. Teck, N. Lim, C.F. Camerer, *How „Psychological” Should Economic and Marketing Models Be?*, „Journal of Marketing Research” 2006, Vol. 43, s. 341–344.

⁴⁴ L.A. Mohr, D.J. Webb, K.E. Harris, *Do Consumers Expect Companies to be Socially Responsible? The Impact of Corporate Social Responsibility on Buying Behavior*, „The Journal of Consumer Affairs” 2001, Vol. 35, s. 45–72.

⁴⁵ A. Jasielska, R.A. Maksymiuk, *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*, Scholar, Warszawa 2010, s. 129–130.

⁴⁶ T. Szlendak, K. Pietrowicz, *Moda, wolność i kultura konsumpcji*, [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007, s. 24.

⁴⁷ A. Lewicka-Strzalecka, *Edukacja konsumencka. Cele, instrumenty, dobre praktyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2006; A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, I. Ozimek, *Ochrona i edukacja konsumentów we współczesnej gospodarce rynkowej*, PWE, Warszawa 2005.

⁴⁸ *Consumer Classroom*, <http://www.consumerclassroom.eu.pl>, [23.05.2014].

⁴⁹ *Moje konsumenckie ABC*, oficjalna strona internetowej akcji edukacyjnej, <http://www.konsumentenabc.pl>, [23.08.2011].

⁵⁰ B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, MUZA, Warszawa 2008, s. 452–460.

⁵¹ F. Byłok, J. Sikora, B. Sztumska, *Wybrane aspekty socjologii rynku*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005, s. 162.

Bibliografia

- B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, MUZA, Warszawa 2008.
- K. Barwicka, Z. Kaługa, *Dziecko jako odbiorca reklamy. Przegląd badań i danych dotyczących wpływu reklamy na zdrowie dzieci*, Konferencja Potencjał Rynku Dziecięcego, Warszawa, 14–15.06.2007.
- M. Bogunia-Borowska, *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, GWP, Gdańsk 2004.
- M. Braun-Galkowska, *Reklama telewizyjna a dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 6, s. 68–72.
- M. Buijzen, P.M. Valkenburg, *Parental mediation of undesired advertising effects*, „Journal of Broadcasting & Electronic Media” 2005, Vol. 49, s. 153–165.
- F. Byłok, J. Sikora, B. Sztumska, *Wybrane aspekty socjologii rynku*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005.
- A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, I. Ozimek, *Ochrona i edukacja konsumentów we współczesnej gospodarce rynkowej*, PWE, Warszawa 2005.
- H. Dittmar, M. Blayney, *Women's Self-Reported eating Behaviours and Their responses to food and non-food television advertisement*, „European Eating Disorders Review” 1996, Vol. 4, s. 217–231.
- M. Dolacka-Gasparska, *Działalność telewizji publicznej na rzecz poprawności językowej ze szczególnym uwzględnieniem języka reklamy*, [w:] A. Markowski (red.), *Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2003–2004*, <http://www.senat.pl/k5/dok/dr/900/a/943.pdf>.
- B.S. Greenberg, J.E. Brand, *Television news and advertising in the schools: The „Channel One” controversy*, „Journal of Communication” 1993, Vol. 43, s. 143–151.
- D. Gunn, *Czy reklamy zdobywając nagrody wspomagają sprzedaż?*, [w:] J.Ph. Jones (red.), *Jak działa reklama*, GWP, Gdańsk 2004, s. 219–226.
- K. Haldys, *Reklama telewizyjna, i system ochrony nienależnych przed jej oddziaływaniem*. „Znaczenie – Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie” 2007, nr 1 (3), s. 198–221.
- A. Jasielska, R.A. Maksymiuk, *Dorośli reklamują, dzieci kupują*. *Kindermarketing i psychologia*, Scholar, Warszawa 2010.
- J. Kall, *Reklama*, PWE, Warszawa 1998.
- E. Kasztelan, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa Alta 2, Wrocław 1999.
- P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Gdańsk 1999.
- D. Kunkel i in., *Report of the APA task force on advertising and children. Section: Psychological Issues in the increasing Commercialization of childhood*, Report of the APA 2004, www.apa.org/pubs/info/reports/advertising-children.aspx?item=1.
- A. Lewicka-Strzałecka, *Edukacja konsumencka. Cele, instrumenty, dobre praktyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2006.
- D. Maison, N. Maliszewski, *Co to jest reklama społeczna*, [w:] D. Maison, P. Wasilewski (red.), *Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, Agencja Wasilewski, Kraków 2002, s. 9–41.
- D. Maison, *Utajone postawy konsumenckie. Analiza możliwości wykorzystania metody IAT*, GWP, Gdańsk 2004.
- R.A. Maksymiuk, A. Jasielska, *Komunikacja marketingowa w Internecie. Między prosumentem, producentem i konsumentem*, [w:] G.E. Kwiatkowska, K. Markiewicz (red.), *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 27–37.
- R.A. Maksymiuk, A. Jasielska, *Rola mass mediów i reklamy w powstawaniu anoreksji i bulimii w okresie adolescencji*, [w:] L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychologia kliniczna nastolatka*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 183–208.
- H. Malson, V. Ryan, *Tracing a Matrix of Gender: An Analysis of the Feminine in Hospital-Based Treatment for Eating Disorders*, „Feminism & Psychology” 2008, Vol. 18, s. 112–132.
- Ł. Mikoda, *Reklama – metamorfozy przekazu*, [w:] M. Wierzczoń, J. Orzechowski (red.), *Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2010, s. 197–212.
- L.A. Mohr, D.J. Webb, K.E. Harris, *Do Consumers Expect Companies to be Socially Responsible? The Impact of Corporate Social Responsibility on Buying Behavior*, „The Journal of Consumer Affairs” 2001, Vol. 35, s. 45–72.
- Ph.N. Myers, F.A. Biocca, *The Elastic Body Image: The Effects of Television Advertising and Programming on Body Image Distortions in Young Women*, „Journal of Communication” 1992, Vol. 42, s. 108–133.
- A. Nairn, P. Berthon, *Creating the Customer: The Influence of Advertising on Consumer Market Segments – Evidence and Ethics*, „Journal of Business Ethics” 2003, Vol. 42, s. 83–99.
- J. Niewęglowski, *Dziecko a reklama. Edukacja czy manipulacja?*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2002, t. 18, s. 499–512.
- D.A. Norman, *Emotional Design: Why we love (or hate) everyday things*, Basic Books, New York 2004.
- A. Pilechaty, *Wielkie zero w kampanii Dove*, „Marketing & More” 2007, nr 5, s. 50–52.
- J.Th. Russell, W.R. Lane, *Reklama według Ottona Kleppnera*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 2000.
- A. Rylko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, GWP, Gdańsk 2008.
- M. Samek, *Zmierzch ery konsumenckiej. Prosument w komunikacji marketingowej*, [w:] M. Wierzczoń, J. Orzechowski (red.), *Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2010, s. 175–197.
- P.C. Shin, *Unsafe driving in North American automobile commercials*, „Journal of Public Health” 2005, Vol. 27, s. 318–325.
- L. Spitzer, *Amerykańska reklama jako sztuka popularna*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 338–382.
- T. Szlendak, T. Kozłowski, *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- T. Szlendak, K. Pietrowicz, *Moda, wolność i kultura konsumpcji*, [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007, s. 7–26.
- M. Służyński, *Najwyższy stopień przymiotnika*, „Marketing przy kawie” 2004, nr 68, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=189>.
- T.H. Teck, N. Lim, C.F. Camerer, *How „Psychological” Should Economic and Marketing Models Be?*, „Journal of Marketing Research” 2006, Vol. 43, s. 341–344.
- O. Toscani, *Reklama. Uśmiechnięte ścierwo*, Agencja Wydawnicza DELTA, Warszawa 1997.
- R. Urbański, *Hyperspace Audi A8, reklama czy dzieło sztuki*, „Foto” 2011, nr 3, s. 22–27.

Pozarynkowa wartość dodana reklam komercyjnych

H. Zientek, *Zobacz tego blondyna, jak posuwa!* „Marketing przy kawie” 2003, nr 16, <http://www.marketing-news.pl/article.php?art=94>.

E. Zurbriggen i in., *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Report of the APA 2007, <http://www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html>.

Non-market added value of commercial advertisements

Advertising is a common part of everyday life. Because of that it is considered as a social and cultural phenomenon. It is also connected with a fact, that consequences of advertising are not only intentional (as in economy) but also unintentional. The last effects may be a cause of social and cultural changes, which can be negative or positive. First of all, the negative aspect of advertising's social and cultural impact is often analyzed by critics, but positive is usually omitted.

This article presents both of them in three spheres: promotion of esthetic standards, language changes and modeling social behavior, in order to show that we need to maximize advantages and to reduce disadvantages.

The presented analysis has the practical implications for the consumer education. It is very important to include social and cultural impact of advertising in consumer socialization, because well educated consumer is an important element of mechanisms of controls of advertising.

Aleksandra Jasielska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunktem w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od pięciu lat zajmuje się problematyką kindermarketingu w ujęciu psychologicznym. Jej zainteresowania badawcze dotyczą potocznego rozumienia emocji, reprezentowania emocji w przekazach symbolicznych, m.in. dziełach sztuki czy reklamie, oraz psychologii reklamy ze szczególnym uwzględnieniem grupy konsumentów podatnych na zranienie.

Renata Maksymiuk jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie psychologii, pracuje w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na stanowisku adiunkta. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na tematyce społecznych konsekwencji reklam komercyjnych, kindermarketingu w ujęciu psychologicznym, edukacji konsumenckiej, a także zniekształceniach w ocenie autorytetu epistemicznego.



POLECAMY

Piotr Wachowiak

Wrażliwość społeczna przedsiębiorstwa. Analiza i pomiar
Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013

Publikacja poświęcona jest tematyce wrażliwości społecznej przedsiębiorstwa. Zagadnienie to staje się coraz bardziej istotne, gdyż współczesne przedsiębiorstwo powinno nie tylko spełniać oczekiwania swoich właścicieli, ale również działać na rzecz pozostałych interesariuszy. W książce zaprezentowano autorską metodę pomiaru stopnia zaawansowania wrażliwości społecznej przedsiębiorstw, a także autorski sposób oceny raportów społecznych. Przedstawiono wyniki badań empirycznych, których celem było zbadanie stopnia rozwoju wrażliwości społecznej grup kapitałowych w Polsce oraz analiza komunikowania wrażliwości społecznej w raportach społecznych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://wydawnictwo.sgh.waw.pl>.

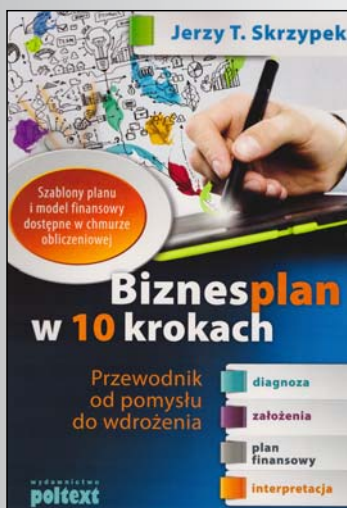
Poczta Polska dla e-commerce

Poczta Polska uruchomiła serwis adresowany do osób zajmujących się e-handlem oraz do e-klientów. Wychodząc naprzeciw potrzebom pracowników zajmujących się obsługą zamówień, oferuje np. przesyłki z gwarantowanym terminem dostarczenia, a także system obsługi zwrotów, jeśli klient chce oddać zakupiony towar. Dodatkowo oferowane są usługi finansowe (konta firmowe, kredyty).

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://ecommerce.poczta-polska.pl>.



POLECAMY



Jerzy T. Skrzypek
Biznesplan w 10 krokach
 Poltext, Warszawa 2014

Prezentujemy kompendium wiedzy przeznaczone dla wszystkich, którzy chcą przygotować biznesplan – logiczny i spójny opis pomysłu na prowadzenie działalności gospodarczej wraz z podstawowymi założeniami oraz sposobami ich realizacji. W przewodniku wyodrębniono 10 rozdziałów opisujących kolejne kroki tworzenia dokumentu: od przygotowań poprzedzających tworzenie biznesplanu poprzez analizę strategiczną, plany: techniczny, organizacyjny i marketingowy aż po sprawozdania i analizy finansowe. Uzupełnieniem książki są materiały pomocnicze dostępne w internecie.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.poltex.pl>.

Barbara Cendrowska, Aneta Sokół, Pola Żylińska
E-marketing dla małych i średnich przedsiębiorstw
 CeDeWu, Warszawa 2014

Celem publikacji jest zaprezentowanie zestawu praktycznych porad, wskazówek, narzędzi i programów, które mogą być wykorzystane przez małe i średnie przedsiębiorstwa w prowadzeniu działalności gospodarczej i w realizacji kampanii e-marketingowych. W poszczególnych rozdziałach autorki omawiają takie zagadnienia jak: projektowanie strony WWW, funkcjonowanie sklepu internetowego, budowanie zawartości strony internetowej, optymalizacja witryny pod kątem wyszukiwarek czy też sposób prowadzenia marketingu w sieciach społecznościowych. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <https://cedewu.pl>.



Marcin Szymankiewicz
Bitcoin. Wirtualna waluta Internetu, Helion, Gliwice 2014

Publikacja Marcina Szymankiewicza *Bitcoin. Wirtualna waluta Internetu* stanowi kompendium wiedzy na temat stworzonego w 2009 roku wirtualnego pieniądza. We wprowadzeniu autor przybliży czytelnikowi świat pieniądza – jego dawne dzieje, a także współczesność. Następnie prezentuje podstawowe informacje na temat waluty bitcoin i zasady jej funkcjonowania. W kolejnych rozdziałach przedstawia ponadto takie zagadnienia związane z wirtualnym pieniądzem, jak: kryptografia, architektura peer-to-peer, transakcje, prowizje transakcyjne, portfele bitcoin, pozyskiwanie bitcoinów, fizyczny bitcoin, polskie prawo a bitcoin. Wiele miejsca poświęca też kwestii bezpieczeństwa posługiwania się wirtualną walutą – prywatności jej użytkowników, obronie przed cyberprzestępcami i zagadnieniu nielegalnych transakcji przy użyciu bitcoina.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://onepress.pl>.



Lessons from connectionism in differentiating knowledge types

Stephen Thaler

Recent progress in the field of computational creativity has supplied an unanticipated model of the neurobiological knowledge management system known as the brain. Close examination of this model offers an alternative language for the field of knowledge management as well as a means for implementing cognitive agents coming closer than ever to emulating human intelligence and consciousness.

Knowledge management (KM) theorists have proposed a number of frameworks for distinguishing different types of knowledge. Oftentimes we hear distinctions such as *explicit* versus *tacit*¹, *content-based* or *relational*², or *new* contrasted with *established* knowledge³. With close to three decades experience in emulating cognitive function in neural networks, the author finds such delineations interesting, to say the least, foreseeing a general debate that mirrors the ongoing dialogue between high- and low-level psychologists: the former group seeks to model human behavior on the basis of beliefs, desires, fears, and hopes, primitives that tend to be as cyclic in definition as KM terms such as 'explicit' or 'tacit'. The latter group takes a totally different tack, asserting as Crick⁴ did, that all we are, our intelligence, personalities, perhaps even soul, is the outcome of neural mechanics. Such reductionism may ultimately diminish certain mystiques, but the capture, development, sharing, and effectiveness of knowledge is about to enter a boom period exactly because of this new outlook.

Herein, correspondence is made between these high-level KM principles and the function of artificial neural systems, in the hope of seeding an alternative group think that transcends epistemological perspectives that predate cognitive neuroscience and connectionism⁵ by centuries. Accepting this newer

perspective, important lessons are to be learned that will contribute greatly not only novel KM strategies, but also to the construction of synthetic cognitive systems that may very well supplant humans as mentors.

Artificial neural systems

Unlike computer programs, artificial neural networks build models of any conceptual space without recourse to human-conceived rules. Just as in the brain, simple switching elements called *neurons* collectively encode information about the environment they have been exposed to through the self-organization of the connection strengths joining them. As a result, all things the net observes within the external microcosm are tokenized as distributed colonies of neurons, bound together by such connections. The spatiotemporal correlations between these *synaptically* encoded entities are likewise captured in other linkages. In effect such *connectionist* systems are the natural means to quickly construct world models, as they autonomously carve their environments into statistically repeating themes and establish causalities and relationships between the things and scenarios encountered therein.

But recognition of entities and their relationships is not all that the brain does. Arguably, most of the activity of cognition and consciousness has to do with the internal genesis of ideas that may be forming well outside the context of activities within the external universe. Such generative mental processes may be qualitatively and quantitatively modeled through the consideration of the ubiquitous entropic forces known as chaos and noise.

¹ D. Snowden, *Complex Acts of Knowing – Paradox and Descriptive Self Awareness*, „Journal of Knowledge Management” 2002, Vol. 6, Special Issue 2, p. 100.

² M. Hayes, G. Walsham, *Knowledge sharing and ICTs: A relational perspective*, [in:] M. Easterby-Smith, M.A. Lyles, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell, Malden 2003, p. 54.

³ *Ibidem*.

⁴ F. Crick, *The astonishing hypothesis: the scientific search for soul*, Charles Scribner's Sons, New York 1994.

⁵ Connectionism is a set of approaches common to artificial intelligence, cognitive psychology, cognitive science, neuroscience, and philosophy of mind, that models mental processes as the emergent behaviors of interconnected networks of simple processing units.

To illustrate, consider the scenario of a totally quiescent brain wherein the only way to change brain state is through the presentation of a succession of environmental states to it, resulting in a series of perceptions. In the absence of an evolving external world, it is the spontaneous, fluctuations to the brain's processing elements that drive it through the sequence of states that we recognize as stream of consciousness. Recent investigations^{6,7} implicate global neurotransmitter release as the primary source of such disturbances to the neural networks of the brain.

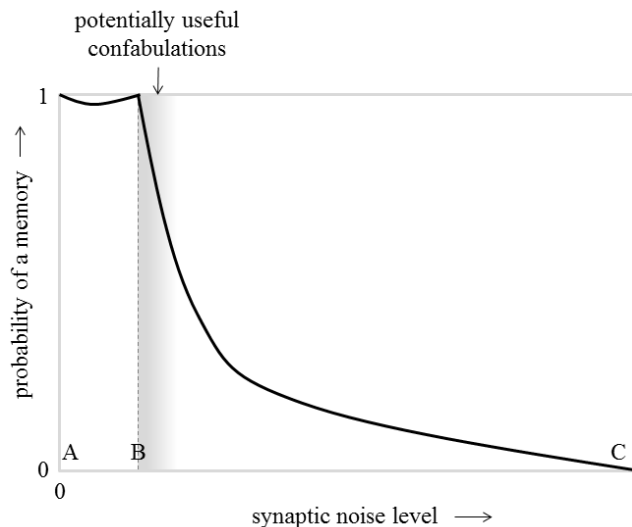
Not only does such synaptic noise drive the cognitive transitions of the mind, but it also governs the veracity of the resulting brain states. For instance, in Figure 1, the probability of seeding an intact memory (in contrast to a false memory or confabulation) is shown as a function of the magnitude of random disturbances to the connection weights of any neural system, whether synthetic or biological. The shape of this curve may range from a plateau followed by a dramatic drop off, to the cusp-like behavior shown.

Without changing inputs to, or introducing internal disturbances to the neural system, at point A, turnover of the activation patterns, tantamount to stream of consciousness, vanishes. Gradually increasing the noise level to point B, the weight variations produce a succession of memories at an even, linear clip. However any additional level of weight perturbations, represented by the gray tapered regime, produces a very useful effect, namely the generation of plausible, yet faulty memories that represent slight twists upon the system's direct experiences (i.e., potential ideas). At this synaptic noise level the rhythm of memory generation changes from linear and rapid to sporadic and slow. Finally, as excessive amounts of noise are added to the neural system (C), its outputs become nonsensical with little turnover of output patterns.

From an evolutionary perspective, point B is exactly the cusp a brain must reside on, since minor variation in a single control parameter, the mean synaptic noise level can transition this cognitive system from rote to creative mode, as when environmental pressures are high and the host organism is pressed for a solution other than the ones it already knows.

In engineering creative AI systems, the effect illustrated in Figure 1 is extremely valuable since the introduction of synaptic noise at just the right level

Figure 1. The cusp-like transition between rote and creative pattern generation by a synaptically perturbed neural net



(B) stimulates an artificial neural network to become an idea generator^{8,9,10}. Within neurobiology, the most likely candidate for such synaptic perturbation is represented by global release of stress-related neurotransmitters such as adrenaline that diffuse into the synaptic clefts to supplement the normal packets of neurotransmitters systematically broadcast across these gaps. The system's intended release of such molecules represents signal and the random diffusion of their 'rogue' counterpoints, noise. If another agency takes charge of the signal to noise ratio, it may drive the net from rote to creative mode, based upon demands placed upon it by the environment. Having found a noteworthy solution to a challenge, the global release of other *potentiating* neurotransmitters prepare the neural system to absorb this promising confabulation as a memory.

By combining a synaptically perturbed neural net, an „imagitron”, with a quiescent partner, known as a „perceptron”, a so-called „Creativity Machine” (Figure 2) is produced, the latter net continuously mining the output stream of the perturbed net until a solution pattern is found. If no such patterns are discovered, the perceptron may increase the synaptic perturbation level in proportion to its „frustration”, to create more 'twisted' possibilities from the imagitron. The search for useful ideas and strategies is vastly improved by allowing the perceptron to reinforce those confabulations deemed valuable to it. In this

⁶ S. Thaler, *The creativity machine paradigm*, [in:] E.G. Carayannis (ed.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship*, Springer Reference, 2013, pp. 447–456.

⁷ S. Thaler, *Synaptic Perturbation and Consciousness*, to be published in „International Journal of Machine Consciousness”, December 2014.

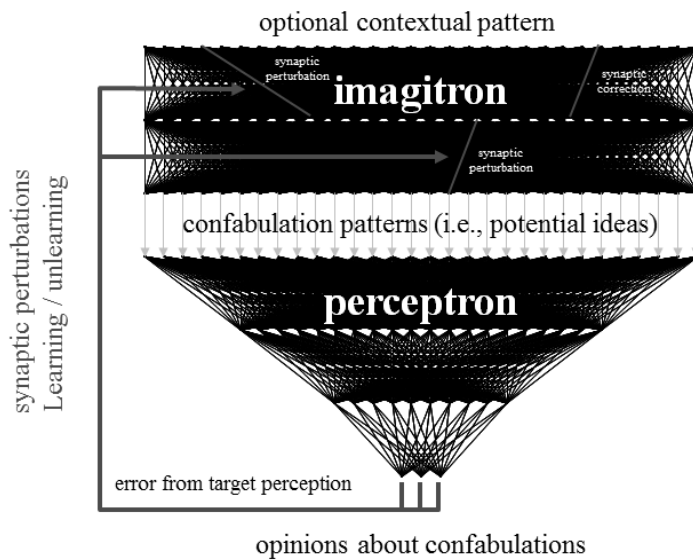
⁸ S. Thaler, *Device for the Autonomous Generation*, US Patent 5,659,666, 1994.

⁹ S. Thaler, *A quantitative model of seminal cognition: the creativity machine paradigm*, [in:] *Mind II Conference*, conference proceedings, Dublin 1997.

¹⁰ S. Thaler, *The creativity machine paradigm, op.cit.*, p. 449.

Lessons from connectionism in differentiating knowledge...

Figure 2. A simple Creativity Machine, US patent 5,659,666 and subsequent derivatives



US05659666, 8/19/1997, Device for the Autonomous Generation of Useful Information, etc.

way, the system bootstraps to progressively higher levels of creative efficacy, as older false memories offering utility or value, combine to produce improved notions. In effect, this biologically inspired architecture emulates the cycles of synaptic perturbation and reinforcement achieved in the brain through the alternating chemical diffusion of stress- and learning-related neurotransmitters.

As briefly noted above, when Creativity Machines are driven from rote to creative function, the rhythm or prosody with which they generate neural activation patterns, tantamount to thoughts, transitions from a quick linear clip to a slower and more sporadic pace. The linear pattern turnover is dominated by memories and the more tentative rhythm by the potentially useful confabulations forming the basis of viable ideas. In short, the high-level psychological explanation for this phenomenon is that creativity is „harder” than memory recall making its delivery more tentative. From a low-level, computational perspective, this sporadic flow of creative cognition stems from the Brownian motion of stress related neurotransmitters into the synaptic clefts connecting neurons¹¹.

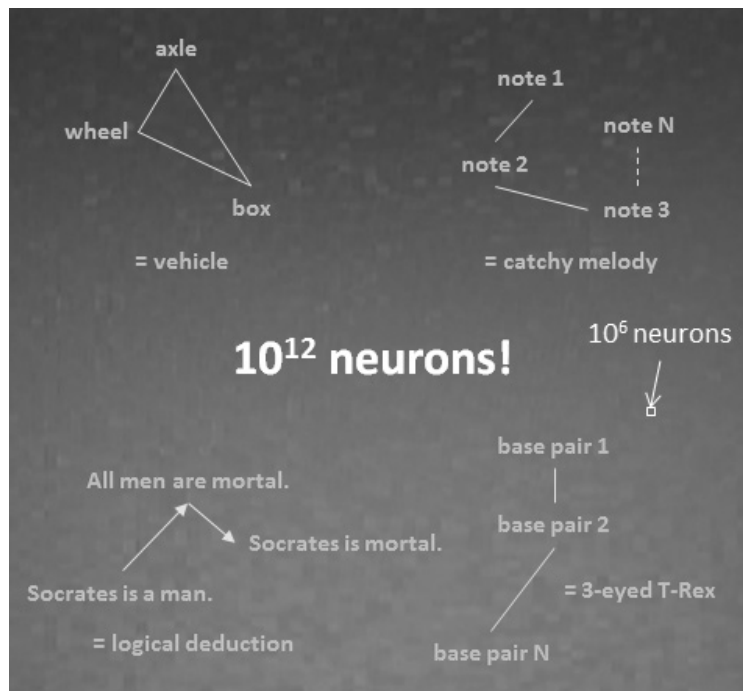
The very large scale integration of Creativity Machines into discovery systems

Of course Creativity Machines are not limited to just two neural networks as the canonical form shown in Figure 2, but can and most often do incorporate myriad neural modules, as intimated in Figure 3. Within these extensive neural architectures a wealth of possible revelations continuously seed themselves upon uniformly distributed synaptic fluctuations, taking the form of extended associational chains. Representative, hypothetical discoveries are being depicted in the figure below, ranging from juxtapositional invention, musical composition, deductive logic, and genomic synthesis.

Implicit within such extensive neural systems, now in development, is that noise, predominantly in the form of synaptic perturbations, seeds

the activation of certain neural modules into either memories or confabulations. With any given module simultaneously communicating its activation state

Figure 3. Myriad imagitrons connecting into valuable associations outside the purview of perceptrons. The background of this figure represents the activations of an actual synthetic cortex having ten times more neurons than the human brain



¹¹ S. Thaler, *Synaptic Perturbation and Consciousness*, op.cit.

to all others within the assembly, associated neural clusters begin to link and strengthen their connections with one another so as to form latent chains or pathways that may later reactivate upon random synaptic perturbations.

Such a linking process is thought to be constantly occurring within the cortical networks of the brain, beyond the scrutiny of any monitoring perceptrons. These associative chains and loops are tantamount to incubating ideas, being the combination of both memories and confabulations¹². As the level of stress neurotransmitters such as adrenaline subsequently subsides, for instance after a good night's rest, these latent discoveries are observed by the brain's now more quiescent perceptrons. It is just this kind of relaxation process that accounts for the mind's incubation of discoveries as well as its subconscious accumulation of implicit knowledge.

In building synthetic cognitive systems, often incorporating more neurons than the human cortex, the author has discovered that the best technique for recovering such ideational chains is through a process known as „foveation” wherein Creativity Machines similar to that in Figure 2, scan the neural system in search of freshly activating knowledge that offers novelty, utility, or value to monitoring perceptrons. In essence, the imagitron constantly ‘invents’ positions to place an attention window within the field of cortical activations. Having located knowledge relevant to the monitoring nets, the synaptic noise within the imagitron is lowered in proportion to the perceptron predicted utility of the located content, causing the attention window to be itinerant to a given piece of neural real estate.

The lesson to be learned from such *foveational* schemes is that the brain is restricted by its design to being aware of only one thing at a time as a similar neural network directed attention window roams over the activation patterns forming within cortex. Therefore, for one brief instant, certain data comes into focus. Meanwhile, all the myriad bits of remaining information, encoded within synaptic connection weights, remain dormant, waiting to be activated by stochastic disturbances and discovered by the roving internal spotlight of the mind.

The nexus between KM and connectionist knowledge frameworks

Having briefly reviewed how artificial and biological neural nets manage and generate information, the high level KM and connectionist nomenclatures are contrasted and compared. In addition to seeking

a general correspondence between the high- and low-level perspectives, speculation is raised as to how this newer thinking could lead to significant paradigm shifts in knowledge management.

Explicit versus Tacit

Explicit knowledge is that which may be held consciously in mental focus, in a form that can be readily communicated to others¹³. On the other hand, tacit knowledge is inherently subconscious and difficult to articulate, as are the intuitive and unexplainable scripts that tend to automatically execute in our minds as we encounter familiar situations to which we respond with minimal deliberation.

Brought into correspondence with the cognitive model of the Creativity Machine, explicit knowledge is that currently being discovered by a foveating perceptron. Tacit knowledge is that which may form as a latent notion, a preformed associative chain, awaiting later discovery by monitoring neural assembles. Similarly, such chains may encode well established, automatic behaviors that may be later rediscovered through synaptic noise stimulation.

For the autonomous machine intelligence intimated in Figure 2, the perceptron stage is equivalent to the human consumer in KM schemes. In effect, there is much implicit information cumulatively stored within the imagitron module that has the potential to become explicit. Such a transition occurs if and when the perceptron stage associates significance to the information patterns it observes activating from noise. At that point, the nucleated pattern has focus and may be fine-tuned via the perceptron's injection of moderate levels of synaptic disturbance. Thereafter, the knowledge becomes more explicit via the strengthening of connection weights, that process serving to form tokenized entities and encode the relationships between them. In effect, the brainstorming session between these two modules is reminiscent of the so-called Knowledge Spiral¹⁴ within which implicit knowledge is first extracted by humans to become explicit. Thereafter, this information is resubmitted to the KM system to produce the next generation of tacit knowledge.

Both high- and low-level views suggest that there is a never ending generative loop between the implicit and explicit. The primary advantage of the self-bootstrapping Creativity Machine is that the process is totally automated, reducing time scales to nanoseconds, whereas individual humans in the loop slow the process to seconds (or longer if teams of humans are involved).

For the Creativity Machine, the end product is not an answer per se, but a more focused and inter-

¹² S. Thaler, *A proposed symbolism for network-implemented discovery processes*, [in:] *World congress on neural networks (WCNN'96)*, conference proceedings, San Diego 1996, pp. 1265–1268.

¹³ D. Bray, *SSRN-Literature Review – Knowledge Management Research at the Organizational Level*, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=991169, [04.18.2013].

¹⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi, *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York 1995, p. 284.

Lessons from connectionism in differentiating knowledge...

rogatable system that has cumulatively shifted its expertise through many conversion cycles between explicit and tacit knowledge. Following such an iterative self-learning process the Creativity Machine may readily activate into explicit knowledge based only upon supplied clues regarding the information sought.

Content-based or relational

To reiterate, when a thing or activity from the external environment is presented to a neural net, two distinct activities occur: (1) the pattern representing the external stimulus is automatically decomposed into its essential features (i.e., its content) and (2) the remaining connective layers learn the relationships between such features. Again, content and relationships are simultaneously assessed and encoded within numerically based connection weights. Both tasks are achieved simultaneously through the adaptation of synaptic connection weights, the net result being that at the synaptic level, the distinction between content and relationships is blurred. Things are encoded as the synaptic relationships between neurons with the interaction between such content likewise simulated through the same synaptic binding process.

Worthwhile noting is that each time a neural net learns from scratch, it tends to produce an alternative world model, decomposing its knowledge environment into different primitives and relationships. So not only does the distinction between content and relationships vanish, our suspicion is confirmed that no single world model fits it all. This last observation represents an important lesson for KM since the neurobiological agents known as humans are constantly revising their views and opinions, thereafter committing them to silicon as part of the knowledge spiral. The net result is that knowledge management systems, as well as knowledge itself, tends to perform a somewhat desultory, random walk rather than arriving at a final and logical conclusion.

New versus established knowledge

Drawing upon the Creativity Machine principle, the activation of known versus novel information is simply a matter of synaptic noise level within the system. These two genres of information may be easily distinguished based upon either their novelty or their statistically gleaned activation rates. Important to note is that in the case of an artificial neural system generating knowledge, novelty may be assessed objectively, whereas in the case of humans such an evaluation is typically subjective. Nevertheless, the rhythm or prosody with which such pattern-based notions occur remains a valid discriminator between new and established knowledge.

In contrast, the high level perspective on seminal cognition is subjective in nature, boiling down to two the categories offered by Boden, so-called personal (P) and historical (H) creativity¹⁵. In the former case, the acquired knowledge has been blindly rediscovered by an individual or small group. In the latter, the information is judged novel through societal consensus.

The nexus between high-level psychology, education, and connectionist knowledge frameworks

Beyond the parlance and strategies of KM, other paradigm shifts are about to occur in high-level psychological views of information and artificial neural systems that will likely impact definitions and theories related to psychology and education.

Stress- versus curiosity-driven knowledge

Ultimately, a large share of knowledge management systems will become based in connectionist AI. To properly interpret and disambiguate human queries and to respond in context, they will require the Creativity Machine principle to mull and then generate text or voice mediated information exchange with humans. To activate the factual informational patterns, these synthetic cognitive systems will require neural network based critic nets to purposely apply the low levels of synaptic noise. To generate more theoretical factoids, they will need to intelligently inject increasing levels of noise, the equivalent of stress-associated neurotransmitters, as when humans are faced directly or indirectly with pressing environmental challenges.

Viewed as interacting connectionist systems driven by synaptic noise, KM and human cognitive systems will be mutually aware of their affective states, with the machine intelligence understanding how to stimulate either stress or learning neurotransmitter release using a number of available metrics, some invasive (e.g., brain implants and functional brain scans) and others (e.g., conversational rhythm) not. Essential to their understanding will be that there is an inherent tradeoff in human cognition between mental states conducive to learning, and attention deficit modes dominated by internal network chaos, where creativity reigns.

The potential decline of the importance of natural language in both KM and education

Realizing that natural language is such a heavy component of KM strategies, it is important to note that the new class of machine intelligence described herein, the Creativity Machine, is relatively transparent in its operation. Such a system need not introspect as humans do prior to articulating

¹⁵ M. Boden, *The creative mind: myths and mechanisms*, Weiden and Nicholson, London 1990.

its knowledge. However, unlike humans, we may peer directly into an artificial cortex, equipped with appropriate neural decoders, and directly witness what is being thought.

Of course, humans within the loop of KM strategies will always exchange their thoughts via the written, typed, or spoken world, but now the querying of automated knowledge systems will radically change for the better.

The blurring of 'embedded' and 'embodied knowledge'

Sensky¹⁶ distinguishes between the disembodied knowledge of a system outside of a human mind (e.g., a queryable database) and embodied knowledge taking shape via a human body's combined nervous and endocrine systems. In effect, the Creativity Machine paradigm allows machines to emulate both a brain and an endocrine system, the latter flooding the former with simulated neurotransmitters in response to environmental challenges and opportunities.

For the computational component of any KM system, such existential concern will probably take the form of a sense of duty to truth maintenance, timely delivery of query results, and an empathic rapport with human counterparts based upon the synthetic agent's understanding of its own cognitive mechanisms.

Discussion

As progress is made in studying and emulating the brain's knowledge management system, the language employed in KM circles is likely to recruit the lessons learned from artificial neural systems and connectionism. Chief among such lessons is that models of any world may be achieved using the computational equivalent of the synaptic interconnects of the brain. Rather than exist as symbols residing within hardware, conceptual spaces are absorbed via a distributed system of numerical connection weights. Information activates therein as patterns seeded upon both noise and supplied contexts. In effect, all such reclaimable knowledge is available but suppressed (i.e., tacit) until the time it is called upon. Then, rather than being recovered as symbols, the information reconstructs itself as a neural activation pattern understood only by those observing neural nets that have become experienced in their interpretation.

Speaking as a connectionist, the neural correlates of mind have been discovered, emulated in software, and recently scaled via parallel hardware schemes to human dimensions. Such synthetic consciousness, represented in the Creativity Machine, is the basis of the cognitive agents of the future, the virtual instructors who will understand better than their human predecessors the fine line between lucid attention and dreamy creativity. They will know these things as they introspect upon their own cognitive processes and conclude that definition itself is elusive, circular, and metaphorical, as in the case within at least a portion of the existing, high-level KM lexicon.

References

- M. Boden, *The creative mind: myths and mechanisms*, Weiden and Nicholson, London 1990.
- D. Bray, *SSRN-Literature Review – Knowledge Management Research at the Organizational Level*, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=991169.
- F. Crick, *The astonishing hypothesis: the scientific search for soul*, Charles Scribner's Sons, New York 1994.
- M. Hayes, G. Walsham, *Knowledge sharing and ICTs: A relational perspective*, [in:] M. Easterby-Smith, M.A. Lyles, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell, Malden 2003.
- I. Nonaka, H. Takeuchi, *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York 1995.
- T. Sensky, *Knowledge Management*, „Advances in Psychiatric Treatment” 2002, Vol. 8, No. 5, pp. 387–395.
- D. Snowden, *Complex Acts of Knowing – Paradox and Descriptive Self Awareness*, „Journal of Knowledge Management” 2002, Vol. 6, Special Issue 2, pp. 100–111.
- S. Thaler, *A proposed symbolism for network-implemented discovery processes*, [in:] *World congress on neural networks (WCNN'96)*, conference proceedings, San Diego, California 1996, pp. 1265–1268.
- S. Thaler, *A quantitative model of seminal cognition: the creativity machine paradigm*, [in:] *Mind II Conference*, conference proceedings, Dublin 1997.
- S. Thaler, *Device for the Autonomous Generation*, US Patent 5,659,666, 1994.
- S. Thaler, *Synaptic Perturbation and Consciousness*, to be published in „International Journal of Machine Consciousness”, December 2014.
- S. Thaler, *The creativity machine paradigm* [in:], E.G. Carayannis (ed.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship*, Springer Reference, 2013, pp. 447–456.

¹⁶ T. Sensky, *Knowledge Management*, „Advances in Psychiatric Treatment” 2002, Vol. 8, No. 5, pp. 387–395.

Author is President and CEO of Imagination Engines, Inc., in St. Charles, Missouri, where he builds creative neural systems for both industry and government. Thaler holds a Ph.D. in physics and has had a well-rounded experience in industry, having worked for the aerospace company McDonnell Douglas for nearly 15 years. He holds in excess of 60 US and international patents and has published extensively on damage effects in both materials and artificial neural networks, the later leading to his interest in the transient synaptic damage occurring within the biological neural networks of the brain. As a sideline, he mentors both graduate and undergraduate students in seeking career paths in artificial intelligence and neural nets, oftentimes recommending the same serpentine path he took from theoretical physics to biologically inspired architectures.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2013 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 9 punktów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularnonaukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

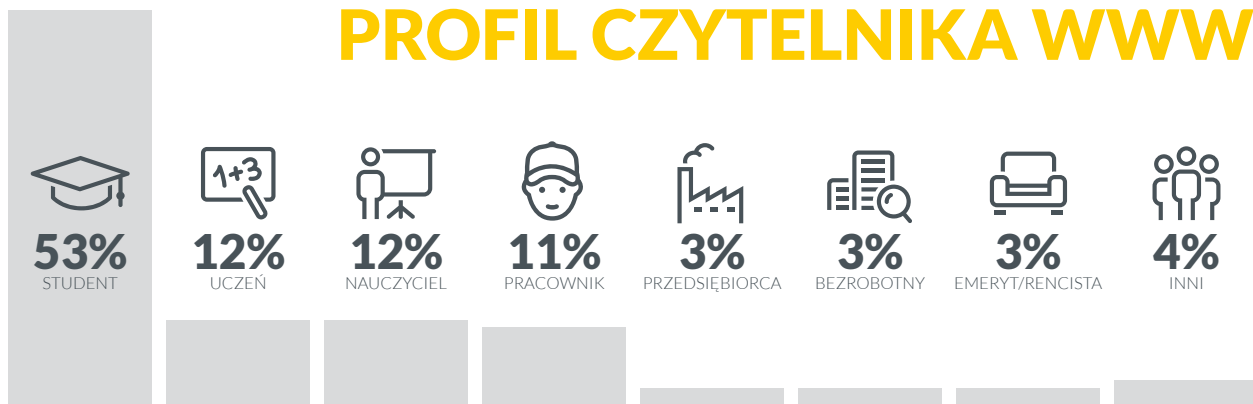
http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



e-mentor

PROFIL CZYTELNIKA WWW



ŁATWO NAS ZNALEŹĆ



78%

BADANYCH TRAFIŁO DO NAS POPRZEC WYSZUKIWARKĘ INTERNETOWĄ

POZYSKUJEMY NOWYCH CZYTELNIKÓW!



59%

BADANYCH ODWIEDZIŁO NAS PO RAZ PIERWSZY

CZYTELNICZY CENIĄ NAS ZA:



WARTOŚĆ MERYTORYCZNĄ I AKTUALNOŚĆ TREŚCI, JAKOŚĆ ARTYKUŁÓW, RZETELNOŚĆ I PROFESJONALIZM, DOSTĘPNOŚĆ

CHCĄ NAS POLECAĆ INNYM



13%

POLECIŁO NAS WIELOKROTNI



18%

POLECIŁO NAS OD JEDNEGO DO KILKU RAZY



57%

POLECI NAS W PRZYSZŁOŚCI

MAJĄ WYSOKIE KOMPETENCJE TECHNOLOGICZNE

11%
BARDZO WYSOKI

6%
INNE

7%
NISKI



33%
WYSOKI

43%
ŚREDNI

NAJCZĘŚCIEJ POSZUKUJĄ TREŚCI DOTYCZĄCYCH:



10%

E-BIZNESU



22%

ZARZĄDZANIA WIEDZĄ



12%

KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO



19%

E-LEARNINGU



17%

INNYCH

20%

METOD, FORM I PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA

