

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

# e-mentor

Numer 5 (62) Grudzień 2015

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

4 Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości z perspektywy nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

*Marta Kondracka-Szala*

16 Między oczekiwaniami a rzeczywistością – umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy

*Magdalena Jasińska, Karolina Podgórska*

## e-edukacja w kraju

21 E-badania – analiza wybranych problemów internetowych badań postaw i opinii

*Konrad Kulikowski*

29 Kongres Rozwoju Edukacji – środowiskowe spotkanie i jego efekty

*Maria Zajac, Bartosz Muczyński, Anna Pędzieszczyk, Andrzej Wodecki, Marcin Dąbrowski*

## zarządzanie wiedzą

34 Rola kluczowych kompetencji organizacji w realizacji strategii biznesu

*Kamila Siwak*

40 Nowe metody zarządzania procesowego w ochronie zdrowia

*Marek Szelażowski*

50 Społecznie odpowiedzialny projekt – opracowanie definicji na podstawie przeglądu literatury z zakresu społecznej odpowiedzialności i zarządzania projektami

*Katarzyna Jakubczyk, Przemysław Kitowski*

## kształcenie ustawiczne

65 Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia i pomiar w ujęciu europejskim

*Elżbieta Roszko-Wójtowicz*

## e-biznes

77 Wpływ aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek na kapitał marki bazujący na konsumencie

*Bruno Schivinski, Przemysław Łukasik*

## e-edukacja na świecie

84 Higher education and performance: examining at-risk populations in an online environment

*T. Price Dooley, Junfeng Wang*

e-mentor  
dwumiesięcznik

wersja drukowana  
internetowego czasopisma  
[e-mentor.edu.pl](http://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  
Dział Rozwoju Edukacji  
al. Niepodległości 162/150  
02-554 Warszawa  
tel. 22 564 97 23  
fax. 22 646 61 42  
[redakcja@e-mentor.edu.pl](mailto: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  
prof. Piotr Wachowiak  
dr Maria Zajac  
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redaktor treści informacyjnych:

mgr Anna Janiszewska  
dr Joanna Tabor-Błażewicz

redakcja językowa: Paulina Mróz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo  
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (15 pkt).  
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.





## Szanowni Czytelnicy „e-mentora”

Jest mi niezmiernie miło poinformować, że w nowym wykazie czasopism punktowanych, opublikowanym Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 23 grudnia 2015 r., „e-mentor” uzyskał maksymalną liczbę punktów dla tytułów spoza JCR i ERIH. Za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku autor otrzymuje obecnie 15 punktów. W części B wykazu znalazło się ponad 2200 czasopism, a najwyższą punktację przyznano tylko 40 z nich. Sukces ten nie byłby możliwy bez ogromnego zaangażowania wszystkich współtwórców „e-mentora”, a w szczególności recenzentów, którym serdecznie dziękuję za wieloletnią i owocną pracę.

Z tym większą przyjemnością oddaje w Państwa ręce grudniowy numer i serdecznie zachęcam do zapoznania się opracowaniami, w których autorzy podejmują bardzo istotne tematy związane z programami i formami kształcenia, a także trendami w szkolnictwie, zarządzaniu wiedzą oraz biznesie. Mam nadzieję, iż każdy Czytelnik odnajdzie interesujące dla siebie tematy, a zbliżający się czas podsumowań całorocznej aktywności będzie sprzyjał lekturze.

Zachęcam szczególnie do zapoznania się z relacją z II Kongresu Rozwoju Edukacji – środowiskowego spotkania, które odbyło się w listopadzie w murach Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jednocześnie zapraszam na stronę Kongresu – [www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl) – na której dostępne są prezentacje oraz relacje filmowe z wystąpień wszystkich uczestników tej dwudniowej konferencji.

Marcin Dąbrowski  
redaktor naczelny

## Dear „e-mentor” Readers,

I am delighted to inform you that on the new list of scientific journals, announced by the Polish Ministry of Science and Higher Education on 23rd December 2015, the „e-mentor” has been placed with the maximum number of points possible to obtain by the journals which are not indexed in Journal Citation Reports and European Reference Index for the Humanities. Publishing an article in our magazine, the author receives 15 points. The B section of Ministry’s list includes over 2200 journals, but only 40 of them are granted with maximum score. Our success would not be possible without a huge engagement of „e-mentor” staff. Especially, I would like to thank all of our reviewers for their long-term cooperation.

Therefore, it is a great pleasure to present to you the December issue of the journal and warmly encourage you to read studies, whose authors take up very vital topics of programs and forms of teaching and also of trends in education, knowledge management and business. I hope that every Reader will find some articles of particular interest and the forthcoming moment of summaries of the yearlong activity will be a good time for reading.

I recommend you to get familiar with the report from the Second Congress of Development in Education – academic community gathering, which was held in November at Warsaw School of Economics. Moreover, I would like to invite you to visit Congress’ website – [www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl) – where presentations and videos of all the speeches delivered during this two-day conference are available.

Marcin Dąbrowski  
Chief editor

## Aktualności

### **Gazeta.pl: 25 lat temu opublikowano pierwszą stronę internetową!**

20 grudnia 1990 roku w laboratoriach CERN w Genewie Tim Berners-Lee zawałał kolegów do swojego biurka i pokazał im nowe narzędzie do przeglądania zawartości wewnętrznej sieci: stronę WWW. Wyglądała niepozornie, a zapoczątkowała rewolucję.

### **PAP: Uniwersytet Warszawski otwiera Laboratorium Cyfrowe Humanistyki**

Pomoc naukowcom z Uniwersytetu Warszawskiego w tworzeniu i prowadzeniu projektów z zakresu humanistyki cyfrowej i popularyzowanie wiedzy o możliwościach realizowania badań w tej dziedzinie to niektóre zadania Laboratorium Cyfrowego Humanistyki. Swoją działalność zainaugurowało 10 grudnia.

### **BBC: Minecraft used to teach children molecular chemistry**

Virtual world-building game Minecraft, played by tens of millions of children worldwide, could be used in schools to teach pupils chemistry. A group of Hull University students created an educational version of the game that allows players to explore specially created molecular structures and understand chemistry.

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



### **Lista osób, które w roku 2015 przygotowywały recenzje naukowe dla potrzeb publikacji w czasopiśmie „e-mentor”**

**Członkowie Rady Programowej:** dr hab. prof. nadzw. Maria Aluchna, dr prof. nadzw. Piotr Bołtuć, prof. dr hab. Wojciech Dyduch, dr Jan Kruszewski, dr Stanisław Macioł, dr hab. prof. nadzw. Marek Rocki, dr hab. prof. nadzw. Piotr Wachowiak, dr Maria Zając

**Recenzenci spoza Rady Programowej:** dr prof. nadzw. Harry Berman, dr hab. Jakub Brdulak, dr hab. prof. nadzw. Halina Brdulak, dr prof. nadzw. Michael Cheney, dr Dominik Batorski, prof. dr hab. Eugeniusz Gatnar, dr Grzegorz Gmiterek, dr prof. nadzw. Eric Hadley-Ives, dr Anna Anetta Janowska, dr hab. prof. nadzw. Magdalena Kachniewska, prof. dr hab. Anna Karmańska, dr Tomasz Kopczewski, dr Anna Koper, dr Dorota Krawczyk-Stańdo, dr Dorota Kwiatkowska, dr hab. inż. prof. nadzw. Krzysztof Leja, dr inż. Magdalena Łapińska, dr Katarzyna Mikołajczyk, dr hab. prof. nadzw. Bogusz Miłkuła, dr Iwona Mokwa-Tarnowska, dr hab. Rafał Mrówka, dr hab. prof. nadzw. Bartłomiej Nita, prof. dr hab. Zbigniew Nowecki, dr hab. prof. nadzw. Jana Pieriegud, dr Mikołaj Pindelski, dr Dorota Piotrowska, dr Anna Rogala, dr Jerzy Skrzypek, dr hab. prof. nadzw. Mieczysław Socha, prof. dr hab. Włodzimierz Szpringer, dr hab. Paweł Topol, dr Anna Wach-Kąkolewicz, dr Monika Wawrzeniuk-Kulik, dr prof. nadzw. Terry Weldin-Frisch, dr Agnieszka Wierzbicka, prof. dr hab. Jan W. Wiktor, dr Andrzej Wodecki, dr hab. prof. nadzw. Wiktoria Wróblewska, dr Paweł Wyrozębski, dr prof. nadzw. Janusz Zalewski



## Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości z perspektywy nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Marta Kondracka-Szala

*Przedsiębiorczość jest jedną z kompetencji kluczowych, które powinny być rozwijane na wszystkich poziomach edukacji, włącznie z edukacją przedszkolną. To właśnie na tym – pierwszym poziomie kształcenia dzieci nabywają wiedzę, umiejętności i postawy, które stanowią fundament ich przyszłego „wyposażenia”, doświadczeń edukacyjnych i życiowych. Dlatego istotne jest poprawne i dogłębne poznanie aktualnego kontekstu funkcjonowania i rozumienia przedsiębiorczości oraz edukacji ku przedsiębiorczości prezentowanego przez nauczycieli przedszkoli. Niezbędna wydaje się poprawa jakości przygotowania nauczycieli do prowadzenia edukacji w tym zakresie, co w konsekwencji doprowadzi do podwyższenia poziomu przedsiębiorczości dzieci kończących przedszkola. Niniejszy artykuł to przede wszystkim prezentacja wyników przeprowadzonych badań ankietowych wraz z wnioskami. W opracowaniu przedstawiono również kontekst teoretyczny podjętych działań badawczych.*

Istnieje wiele przyczyn, dla których podejmowana w niniejszej publikacji tematyka wydaje się istotna. Niewątpliwie jednak podstawowym motywem, który skłania do diagnozy sytuacji edukacji ku przedsiębiorczości w Polsce, szczególnie edukacji dziecka, są zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Chociaż pojawiły się one już wiele lat temu, to jednak wciąż są aktualne i nadal stanowią zadanie

dla edukacji. Owe zalecenia wskazują na konieczność rozwijania zestawu tych kompetencji u mieszkańców państw członkowskich UE w ramach uczenia się przez całe życie<sup>1</sup>. Kompetencje kluczowe rozumiane są tutaj jako połączenie trzech aspektów: wiedzy, umiejętności oraz właściwych dla danej sytuacji postaw. Ich nabywanie i rozwijanie ma dać współczesnemu człowiekowi szansę na samorozwój, bycie zaangażowanym i odpowiedzialnym obywatelem swojego kraju oraz uzyskanie zatrudnienia. Wśród ośmiu rodzajów owych kompetencji wyróżnione zostały również przedsiębiorczość oraz inicjatywność<sup>2</sup>. Zgodnie z zaprezentowaną w dokumencie definicją te dwie kompetencje oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Wymienia się w ich kontekście takie cechy jak: kreatywność, innowacyjność i zdolność do podejmowania ryzyka, a także planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów, zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym oraz zawodowym<sup>3</sup>. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół również uwzględniono owe zalecenia<sup>4</sup>. Uczniowie klas I–III oraz IV–VI powinni zdobywać kompetencje z zakresu przedsiębiorczości i inicjatywności w ramach realizacji treści z różnych obszarów (międzyprzedmiotowo), w gimnazjum i w szkole średniej pojawiają się natomiast wydzielone przedmioty

<sup>1</sup> Zalecenie 2006/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. Unii Europejskiej L 394 z 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>, [12.02.2015].

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże. Zob. także: *The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/oslo\\_agenda\\_final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf), [12.02.2015]; B. Kalita, *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w procesie uczenia się przez całe życie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i zarządzanie” 2014, z. 72, s. 51–64; S.A. Witkowski, *Psychologiczne predyktory przedsiębiorczości*, [w:] A. Strzatecki (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość. Teorie, badania, zastosowania praktyczne, perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2011, s. 44–45; A.I. Frank, *Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education? „Planning, Practice & Research”* 2007, Vol. 22, No. 4, s. 635–648, <http://dx.doi.org/10.1080/02697450701770142>; E. Ruscovaara, T. Pihkala, *Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices*, „Education+ Training” 2013, Vol. 55, No. 2, s. 206, <http://dx.doi.org/10.1108/00400911311304832>.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.

mające służyć poszerzaniu wiedzy i umiejętności z omawianego zakresu<sup>5</sup>.

Wydaje się, iż w kontekście wyznaczonych kierunków rozwoju i edukacji młodych ludzi również w Polsce warto zainicjować dyskusję i poddać refleksji stan wiedzy oraz sposób rozumienia przedsiębiorczości przez obecnych i przyszłych nauczycieli. Szczególnie ważne w przekonaniu autorki niniejszej publikacji jest przyjrzenie się w tym aspekcie nauczycielom przedszkoli oraz studentom, którzy pretendują do wykonywania tego zawodu w niedalekiej przyszłości. Należy bowiem uznać, zgodnie ze stanowiskiem wielu autoritetów<sup>6</sup>, iż to właśnie najniższy etap edukacji jest kluczowy w rozwoju człowieka.

## Perspektywa teoretyczna

W literaturze przedmiotu, w działaniach praktycznych oraz opiniach społecznych widoczne są spory i dyskusje dotyczące definiowania przedsiębiorczości, również na gruncie edukacji<sup>7</sup>. Sposób rozumienia tego pojęcia zależy bowiem od tego, jakiej nauki przyjmie się perspektywę: czy będzie to ekonomia, czy np. psychologia lub socjologia<sup>8</sup>. Autorka niniejszego artykułu za najbardziej trafną uznaje perspektywę szeroką, czyli postrzeganie przedsiębiorczości w ujęciu niebiznesowym. W tym kontekście przedsiębiorczość stanowi zbiór kompetencji mających zastosowanie w życiu, niezależnie od zawodu, statusu czy pełnionej funkcji. Są to tak zwane kompetencje miękkie, do których należą m.in.: aktywność, zdolność do wcielania pomysłów w czyn, kreatywność, innowacyjność i gotowość do podejmowania ryzyka, zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów z zachowaniem zasad etyki i odpowiedzialności, niekonwencjonalne podejście do rozwiązywania problemów, pasja, wytrwałość, pomaganie innym, myślenie „do przodu” itp.<sup>9</sup> Osoba posiadająca dane cechy, predyspozycje i umiejętności może być nazwana przedsiębiorcą, ale – co istotne – nie musi być przedsiębiorcą. Natomiast

inaczej przedsiębiorczość definiowana jest w ujęciu wąskim, w którym ma miejsce odwołanie się do sfery gospodarczej<sup>10</sup>. Najczęściej charakteryzuje się wówczas sylwetkę przedsiębiorcy, znacząco zawężając tym samym rozumienie przedsiębiorczości do jednej grupy zawodowej związanej z biznesem czy handlem<sup>11</sup>. Taka perspektywa ma charakter ściśle ekonomiczny. Cechy i umiejętności pozostają podobne, jednak odnosi się je najczęściej do sukcesu w prowadzeniu biznesu<sup>12</sup>.

Możliwości edukacji w obszarze przedsiębiorczości zostały trafnie przedstawione przez U. Hytti oraz C. O’Gormana<sup>13</sup>. Wspomniani autorzy wskazują trzy kierunki edukacji przedsiębiorczej: uczenie się, aby zrozumieć przedsiębiorczość (co to jest, dlaczego jest potrzebna, kim są przedsiębiorcy i ilu ich jest), uczenie się, aby stać się przedsiębiorczym (wzięcie odpowiedzialności za własny rozwój, karierę, życie, poznanie sposobów rozwoju) oraz uczenie się, aby stać się przedsiębiorcą (jak to zrobić, jak założyć własną firmę). W oparciu o to rozróżnienie trzeba jasno zaznaczyć, że w przypadku edukacji w zakresie przedsiębiorczości w przedszkolach i w klasach I–III celem nadrzędnym nie powinno być wyłącznie kształcenie ekonomiczne (w rozumieniu wąskim), które doprowadzi do wykreowania w dalszej przyszłości biznesmenów czy przedsiębiorców. W społeczeństwie, w kręgach naukowców i metodyków widoczna jest troska o to, aby fundamentem edukacji dzieci ku przedsiębiorczości było podejście szersze, przede wszystkim pozaekonomiczne. Istotne jest również to, aby ów proces edukacyjny obejmował wartości etyczne, zapobiegając ewentualnemu kształtowaniu postaw konsumpcyjnych, negatywnie skoncentrowanych jedynie na dobrach materialnych<sup>14</sup>. Warto zatem odejść od tego rodzaju perspektywy i jasno doprecyzować, iż przedsiębiorczość w nauczaniu przedszkolnym i szkolnym powinna być rozumiana szeroko, jako kompetencja życiowa, a nie jedynie ekonomiczna. Taki właśnie kształt powinna przyjąć edukacja w zakresie przedsiębiorczości na najwcześniejszym etapie kształcenia – po to, aby wspólnie

<sup>5</sup> Celem artykułu nie jest szczegółowe omówienie stanu edukacji w zakresie przedsiębiorczości w Polsce, dlatego jest to zagadnienie zaprezentowane skrótowo. Zob. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, 2012, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf), [17.02.2015].

<sup>6</sup> Zob. A. Brzezińska, E. Gruszczyk-Kolczyńska, D. Waloszek, A. Klim-Klimaszewska, K. Robinson i in.

<sup>7</sup> G. Gołębiowski, *Przedsiębiorczość w Polsce w świetle badań*, „Studia BAS” 2014, nr 1(37), s. 9–25, [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/D5BFFD1B84E2392FC1257CA2004690B3/\\$File/Go%20C5%82%C4%99biowski.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/D5BFFD1B84E2392FC1257CA2004690B3/$File/Go%20C5%82%C4%99biowski.pdf), [15.02.2015].

<sup>8</sup> Zob. R. Majkut, *Przedsiębiorczość w świetle uwarunkowań interdyscyplinarnych*, CeDeWu, Warszawa 2014.

<sup>9</sup> A. Brzezińska, J. Schmidt, *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] tejże (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008, s. 21–23.

<sup>10</sup> Zob. tamże oraz: A. Andrzejczak, *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w szkole*, [w:] tejże (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, dz.cyt., s. 38; Zalecenie 2006/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady..., dz.cyt.

<sup>11</sup> A. Brzezińska, J. Schmidt, dz.cyt., s. 22–23.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> U. Hytti, C. O’Gorman, *What is „enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries*, „Education+Training” 2004, Vol. 46, s. 13, <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.

<sup>14</sup> Zob. np.: P. Kowzan, *Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1(7), [http://www.praktykateoretyczna.pl/PT\\_nr7\\_2013\\_NOU/12.Kowzan.pdf](http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/12.Kowzan.pdf), [08.10.2015].

z rodzicami i ze środowiskiem lokalnym przygotować młodego człowieka do radzenia sobie w każdej pracy i w każdej sytuacji życiowej<sup>15</sup>.

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, iż dość często pojawiają się badania oraz publikacje, które dotyczą kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na wyższych szczeblach edukacji – w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich – lub kształcenia zawodowego (takie badania prowadzone są między innymi w Finlandii, Szwecji, Danii czy Wielkiej Brytanii)<sup>16</sup>. W Polsce badań dotyczących przedsiębiorczości jest niewiele (wyjątek stanowią te dotyczące przedsiębiorczości akademickiej)<sup>17</sup>. Jeśli natomiast się pojawiają, rzadko dotyczą przedsiębiorczości rozumianej szeroko, jako kompetencji kluczowej<sup>18</sup>. Jak wynika z przeglądu literatury, nikt dotąd w Polsce nie zajmował się empirycznie przedsiębiorczością na poziomie edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej, chociaż właśnie w przedszkolu i w pierwszych latach nauki w szkole dziecko powinno mieć szansę nabywania podstaw kompetencji kluczowych. Trzeba jednak zauważyć, że pojawiają się propozycje programów i projektów skierowanych do dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym doskonalących

przedsiębiorczość w ramach edukacji formalnej lub poza nią<sup>19</sup>.

Ponadto z obserwacji kształcenia przyszłych nauczycieli oraz wstępnej analizy programów studiów pedagogicznych wybranych polskich uczelni i ofert doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika, iż kształcenie przyszłych i obecnych nauczycieli przedszkoleni niemal w ogóle nie obejmuje wyposażania tych osób w kompetencje związane z szeroko pojętą przedsiębiorczością ani metodyki edukacji w zakresie przedsiębiorczości<sup>20</sup>. Tymczasem niewątpliwie wiele zależy od nauczycieli, którzy mają za zadanie wspomóc dzieci i młodzież w nabywaniu kompetencji kluczowych. Jak dowodzą np. badania szwedzkie<sup>21</sup> oraz finlandzkie<sup>22</sup>, nauczyciele w praktyce edukacyjnej często poszerzają wąską definicję przedsiębiorczości na rzecz prezentowania określonej postawy i sposobu odnoszenia się do świata i jego rozumienia, a nie tylko „bycia przedsiębiorcą”<sup>23</sup>. Takie rozumienie pojęcia przedsiębiorczość przez nauczycieli (szczególnie niższych szczebli edukacji) jest formą obrony przed odrzuceniem w procesie edukacji dzieci pedagogicznych i humanistycznych wartości na rzecz wartości konsumpcyjnych, biznesowych<sup>24</sup>.

<sup>15</sup> M. Dąbrowski, *Ekonomia w praktyce – nowy przedmiot nauczania*, „e-mentor” 2011, nr 4(41), s. 79–82, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/868>, [12.02.2015].

<sup>16</sup> Zob. np.: U. Hytti, C. O’Gorman, dz.cyt., s. 11–23; E. Ruscovaara, T. Pihkala, *Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher’s Role*, „The Journal of Educational Research” 2015, Vol. 108, No. 3, s. 236–249, <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>; E. Ruscovaara, T. Pihkala, J. Seikkula-Leinob, M. Riikka Järvinen, *Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers’ networking activities*, „Teaching and Teacher Education” 2015, Vol. 47, s. 62–70, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.008>; L. Rosendahl Huber, R. Sloof, M. van Praag, *The effect of early entrepreneurship education: evidence from a field experiment*, „European Economic Review” 2014, Vol. 72, s. 76–97; R. Bakar, M.A. Islam, J. Lee, *Entrepreneurship Education: Experiences in Selected Countries*, „International Education Studies” 2015, Vol. 8, No. 1, s. 88–99, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p88>; A.I. Frank, dz.cyt.; J. Seikkula-Leino, *Advancing entrepreneurship education in the Finnish basic education – the prospect of developing local curricula*, [w:] A. Fayolle, P. Kyro (eds.), *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education*, Edward Elgar, Cheltenham 2008, s. 168–190, <http://dx.doi.org/10.4337/9781848445017.00019>; V. Johansen, *Entrepreneurship education and entrepreneurial activity*, „International Journal of Entrepreneurship and Small Business” 2010, Vol. 9, No. 1, s. 74–85, <http://dx.doi.org/10.1504/IJESB.2010.029507>; I. Kozłinska, *Current Trends in Entrepreneurship Education: Challenges for Latvia and Lithuania*, „Social Research” 2011, No. 4(25), s. 75–88, [http://www.su.lt/bylos/mokslo\\_leidiniai/soc\\_tyrimai/2011\\_25/kozlinska.pdf](http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2011_25/kozlinska.pdf), [15.02.2015].

<sup>17</sup> Np.: J. Cieślak, J. Guliński, K.B. Matusiak, A. Skala-Poźniak, *Edukacja dla przedsiębiorczości akademickiej*, Poznań–Warszawa 2011, [http://www.pi.gov.pl/PARPFfiles/file/edukacja\\_dla\\_przedsiębiorczosci\\_akademickiej.pdf](http://www.pi.gov.pl/PARPFfiles/file/edukacja_dla_przedsiębiorczosci_akademickiej.pdf), [14.02.2015].

<sup>18</sup> Zob. np.: B. Kalita, dz.cyt.; A. Richert-Kaźmierska, *Przedsiębiorczość jako przedmiot nauczania na wyższej uczelni – wyzwania merytoryczne i metodyczne*, „e-mentor”, 2011, nr 2(39), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/825>, [15.02.2015]; A. Marszałek, *Analiza postaw przedsiębiorczych wśród studentów*, „e-mentor” 2012, nr 3(45), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/932>, [17.02.2015].

<sup>19</sup> Oto przykłady: *Przedsiębiorczy przedszkolak*, [http://www.wroclaw.pl/dla-przedszkolakow/#przedsiębiorczy\\_przedszkolak](http://www.wroclaw.pl/dla-przedszkolakow/#przedsiębiorczy_przedszkolak), *Dziecięca Akademia Przedsiębiorczości*, <http://www.dap.edu.pl>, *Przedsiębiorcze Dziecko*, <http://www.przedsiębiorczedziecko.com/>, [15.02.2015].

<sup>20</sup> Najczęściej przedmioty, które mogą mieć za cel wyposażenie studentów pedagogiki w pewne elementy kompetencji przedsiębiorczych, są obecne w programach specjalności i modułów związanych z coachingiem, zarządzaniem i kierowaniem placówkami oraz pomocą psychologiczno-pedagogiczną itp., a nie w programie specjalności nauczycielskiej. Tutaj najczęściej przedmiot *komunikacja interpersonalna*.

<sup>21</sup> C.A. Holmgren, *Translating entrepreneurship into the education setting – a case of societal entrepreneurship*, [w:] K. Berglund, B. Johannisson, B. Schwartz (eds.), *Societal entrepreneurship. Positioning, penetrating, promoting*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham–Northampton 2012, s. 214–237, <http://dx.doi.org/10.4337/9781781006337.00019>.

<sup>22</sup> Zob. np.: B. Backström-Widjeskog, *Teachers’ thoughts on entrepreneurship education*, [w:] K. Skogen, J. Sjøvoll (eds.), *Creativity and Innovation – Preconditions for entrepreneurial education*, Tapir Academic Press, Trondheim 2010, s. 107–120.

<sup>23</sup> *Rozwój ducha przedsiębiorczości oraz umiejętności biznesowych w UE*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2013, s. 44.

<sup>24</sup> C.A. Holmgren, dz.cyt., s. 226.



## Uzasadnienie podjętych badań

Badania zostały przeprowadzone przez autorkę z kilku względów. Przede wszystkim inspiracją były trwające dyskusje dotyczące przedsiębiorczości zarówno w obszarze społecznym, jak i edukacyjnym czy badawczo-naukowym, a także coraz popularniejsze inicjatywy oddolne mające na celu rozwijanie przedsiębiorczości u młodszych dzieci. Owe działania są czasem pozbawione istotnej podbudowy merytorycznej wynikającej z wiedzy naukowej czy doświadczeń. Zatem istotnym argumentem jest konieczność pobudzenia refleksji nad tym obszarem edukacji i sprawdzenie, jak przedsiębiorczość jest rozumiana przez nauczycieli i studentów pedagogiki, co może stanowić punkt wyjścia do podjęcia odpowiednich działań. Luka w obszarze zainteresowania edukacją ku przedsiębiorczości na poziomie przedszkoli widoczna w literaturze przedmiotu, również zagranicznej<sup>25</sup>, a także wnioski autorki z wieloletniej obserwacji kształcenia przyszłych nauczycieli oraz wstępnej analizy programów studiów pedagogicznych wybranych polskich uczelni i ofert doskonalenia zawodowego nauczycieli to również istotne motywy podjęcia takiej właśnie tematyki badawczej.

W związku z powyższym jako punkt wyjścia należy potraktować naukowe poznanie stanowiska, poziomu wiedzy i opinii nauczycieli wszystkich etapów kształcenia na temat zagadnienia przedsiębiorczości i jej nauczania już od najniższych szczebli edukacji.

## Założenia metodologiczne badań

Nadrzędny cel przeprowadzonego badania to diagnoza, jak nauczycielki przedszkoli (obecne i przyszłe) rozumieją i postrzegają przedsiębiorczość oraz jaki jest edukacyjny kontekst funkcjonowania tej kompetencji kluczowej w ocenie badanych. Problemy badawcze sformułowane zostały następująco:

- Jak jest rozumiane pojęcie „przedsiębiorczość” oraz kim jest według badanych osoba przedsiębiorcza<sup>26</sup>?
- Czy badani uważają siebie za osoby przedsiębiorcze i jakie cechy, kompetencje przypisują sobie w tym zakresie<sup>27</sup>?
- Czy badane osoby miały możliwość rozwijania swojej przedsiębiorczości w ramach formalnej edukacji i/lub poza nią? W jaki sposób<sup>28</sup>?
- Jakie jest zdanie respondentów na temat edukowania ku przedsiębiorczości przyszłych nauczycieli przedszkoli oraz dzieci w wieku przedszkolnym<sup>29</sup>?

Materiał badawczy został zebrany z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, jako technika została wybrana ankieta internetowa (kwestionariusz online)<sup>30</sup>. W badaniu zastosowano metodę rekrutacji ochotników, która jest jedną z przyjętych metod internetowego doboru próby<sup>31</sup>. Respondenci byli zachęceni do udziału poprzez zaproszenie przekazane za pośrednictwem internetu (e-mail, portale społecznościowe, fora dyskusyjne). Badane grupy to nauczycielki przedszkoli z całej Polski oraz studentki

<sup>25</sup> Przykłady publikacji dot. etapu edukacji przedszkolnej: L. Lindström, *What Do Children Learn at Swedish Preschools?*, „International Education Studies” 2013, Vol. 6, No. 4, s. 236–250, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n4p236>; B. Sabzeh, M. Seif Naraghi, E. Naderi, *Review of constituents and content of entrepreneurship curriculum for pre-school children and its evaluation due to the view point of specialists in curriculum, entrepreneurship and related teachers*, „Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences” 2014, Vol. 4 (S4), s. 1322–1329.

<sup>26</sup> Pytania ankietowe dot. tego problemu badawczego: „Co to jest, według Ciebie, przedsiębiorczość? Jak rozumiesz to pojęcie?”, „Osoba przedsiębiorcza, według Ciebie, to...”

<sup>27</sup> Pytania ankietowe dot. tego problemu badawczego: „Czy uważasz się za osobę przedsiębiorczą?”, „Zaznacz na skali, w jakim stopniu konkretne zdanie opisuje/dotyczy Ciebie” (zdania zostały zaprezentowane w tabeli 1 i 2 w niniejszym opracowaniu).

<sup>28</sup> Pytania ankietowe dot. tego problemu badawczego: „Czy w trakcie Twojej formalnej edukacji, rozwoju zawodowego miałaś(eś) szansę na doskonalenie, rozwijanie Twoich kompetencji z zakresu przedsiębiorczości? Jeśli tak, proszę podać gdzie, kiedy, w jakich sytuacjach miałaś(eś) szansę na rozwijanie swojej przedsiębiorczości?”, „Czy w programie Twoich studiów (pedagogicznych) wystąpił chociaż jeden przedmiot z zakresu przedsiębiorczości? Jeśli tak, podaj nazwę”, „Czy doświadczyłaś(eś) wsparcia, rozwoju Twoich kompetencji z zakresu przedsiębiorczości poza formalnym systemem edukacji, doskonalenia zawodowego?”

<sup>29</sup> Pytania ankietowe dot. tego problemu badawczego: „Czy uważasz, że nauczyciele przedszkoli powinni uzyskać przygotowanie w zakresie przedsiębiorczości rozumianej jako zestaw kompetencji mających zastosowanie w życiu (radzenie sobie ze stresem, autoprezentacja, ocena ryzyka, konstruktywna komunikacja itp.)? Proszę uzasadnić odpowiedź”, „Czy uważasz, że dzieci w toku edukacji przedszkolnej powinny brać udział w zajęciach, które dałyby im szansę na nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości rozumianej jako zbiór cech, kompetencji mających zastosowanie w życiu (radzenie sobie ze stresem, autoprezentacja, ocena ryzyka, konstruktywna komunikacja, myślenie przyczynowo-skutkowe itp.)? Proszę uzasadnić odpowiedź”.

<sup>30</sup> Kwestionariusz ankiety składał się z siedemnastu pytań o charakterze otwartym i zamkniętym oraz 7-stopniowej skali Likerta. Pierwszych siedem pytań stanowiło metryczkę. Do realizacji badań zostały stworzone dwa nieco różniące się od siebie (głównie w sposobie sformułowania pytań) kwestionariusze ankiety – osobno dla każdej z grup respondentów.

<sup>31</sup> D. Batorski, M. Olcoń-Kubicka, *Prowadzenie badań przez Internet*, „Studia Socjologiczne” 2006, nr 3(182), s. 110–112.

kierunku pedagogika Uniwersytetu Wrocławskiego. Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 106 nauczycielek przedszkoli oraz 124 studentki pedagogiki na UWr. Wszystkie osoby badane były kobietami. 55 proc. badanych nauczycielek ukończyło 31 rok życia, natomiast 85 proc. studentek to osoby w przedziale pomiędzy 20 a 30 rokiem życia. Większość respondentek zamieszkiwała na wsi lub w mieście pow. 500 tys. mieszkańców. Ok. 40 proc. nauczycielek pracowało w mieście takiej wielkości. 57 proc. badanych nauczycielek uzyskało przygotowanie do zawodu, kończąc studia II stopnia, 25 proc. ukończyło te studia na Uniwersytecie Wrocławskim. 73 proc. badanych studentek było w trakcie studiów I stopnia (wszystkie na UWr). Najwięcej – 63 proc. badanych pracowało w zawodzie nie dłużej niż 7 lat, a 42 proc. osiągnęło stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego. 9 proc. z grupy badanych studentek pracowało w zawodzie, w większości przypadków jeden rok.

### Prezentacja wyników badań

Pierwszym aspektem, na którym koncentrowały się badania, było rozumienie przez respondentki pojęć „przedsiębiorczość”, a także „osoba przedsiębiorcza”. Pytania dotyczące tych kwestii miały charakter otwarty, dlatego podczas analizy odpowiedzi stworzono klucz, w którym podzielono możliwe odpowiedzi na dwie kategorie:

1. Przedsiębiorczość rozumiana szeroko – jako kompetencja mająca zastosowanie w życiu niezależnie od ścieżki rozwoju czy zawodu. Osoba przedsiębiorcza to ktoś, kto posiada cechy i kompetencje miękkie – jest przedsiębiorczy życiowo<sup>32</sup>.
2. Przedsiębiorczość rozumiana wąsko, z perspektywy ekonomicznej – jako kompetencja związana z działaniem w biznesie, prowadzeniem firmy, zarządzaniem finansami lub innymi zasobami materialnymi. Osoba przedsiębiorcza to ktoś, kto posiada cechy i kompetencje o wyżej wymienionym charakterze, najczęściej przedsiębiorca, biznesmen, ekonomista.

Nauczycielki edukacji przedszkolnej w większości (75 proc.) udzielały odpowiedzi, które można przy-

porządkować do pierwszej kategorii, prezentującej ujęcie szersze niż ekonomiczne<sup>33</sup>. Jedyne ok. 25 proc. badanych nauczycielek przyporządkowuje pojęcie przedsiębiorczości wyłącznie do świata ekonomii, biznesu, przedsiębiorstwa.

W odpowiedziach studentek pedagogiki UWr nie są zauważalne tak znaczące różnice w rozumieniu pojęcia przedsiębiorczości i bycia osobą przedsiębiorczą. Do pierwszej przyjętej kategorii można zaliczyć ok. 55 proc. ich odpowiedzi, a do kategorii drugiej („ekonomicznej”) – ok. 45 proc. odpowiedzi. Uzyskane wyniki mogą zastanawiać. Istotna wydaje się odpowiedź na pytanie, skąd biorą się takie różnice w rozumieniu przedsiębiorczości pomiędzy obiema grupami? Być może jest to spowodowane różnicą wieku (por. tabela 1) i konsekwencjami tego stanu rzeczy. Wydaje się, że wiek może mieć znaczenie ze względu na edukację formalną, w której uczestniczyły respondentki. Osoby poniżej 30. roku życia z całą pewnością brały udział w lekcjach z przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* wprowadzonych do programów nauczania i organizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych<sup>34</sup>. Cele kształcenia tego przedmiotu w pewnej części dotyczą aspektów ekonomicznych, ale obecne są tam również cele związane z kształtowaniem postaw przedsiębiorczych (np. podejmowanie decyzji, ocena własnych słabych i mocnych stron, współpraca<sup>35</sup>). Niemniej jednak liczne analizy programów przedmiotów z zakresu przedsiębiorczości na poziomie szkolnictwa średniego oraz badania dotyczące faktycznej realizacji tychże przedmiotów, kompetencji nauczycieli oraz osiągnięć uczniów w tym obszarze uzasadniają przyjęcie założenia, iż edukacja w zakresie przedsiębiorczości, w której uczestniczyły niektóre badane osoby, zawęży rozumienie tego pojęcia<sup>36</sup>. Wówczas, opisana powyżej, zaistniała w badaniach tendencja wydaje się zrozumiała.

W obu grupach respondentki, jeśli rozumieją przedsiębiorczość szeroko, jako całościową kompetencję, najczęściej wymieniają następujące cechy i elementy postawy przedsiębiorczej: stawianie sobie ambitnych celów, poszukiwanie i znajdowanie rozwiązań, umiejętność radzenia sobie z każdą sytuacją, kreatywność, realizacja własnych pomysłów, umiejęt-

<sup>32</sup> Por. zestaw kompetencji wymieniony w części teoretycznej niniejszego opracowania.

<sup>33</sup> Widoczna zgodność z wynikami badań skandynawskich, por. C.A. Holmgren, dz.cyt.; B. Backström-Widjeskog, dz.cyt.

<sup>34</sup> Od roku szkolnego 2012/2013 wprowadzono drugi, alternatywny przedmiot: *Ekonomia w praktyce*, por. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 4, s. 128; M. Dąbrowski, *Ekonomia w praktyce*, dz.cyt.

<sup>35</sup> A. Andrzejczak, *Skuteczność nauczania przedsiębiorczości w szkołach średnich*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 133–139. Niestety, jak wynika z obserwacji praktyki edukacyjnej i przeprowadzonych badań, założone cele przedmiotu nie mają pełnego odzwierciedlenia w rzeczywistym procesie dydaktyczno-wychowawczym, zob.: M. Tracz, T. Rachwał, *Przedmiot postawy przedsiębiorczości – założenia realizacji a przygotowanie nauczycieli*, [w:] Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w aktywizacji gospodarczej*, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii AP w Krakowie, Nowa Era, Warszawa–Kraków 2007, s. 286–296.

<sup>36</sup> D. Raczko, 2: 88, *czyli o kształtowaniu postaw przedsiębiorczych w polskiej szkole*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), dz.cyt., s. 153–154; J. Krzyżak, *Edukacja ekonomiczna jako nowa jakość wychowania – spostrzeżenia, opinie, sugestie*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, dz.cyt., s. 162–164; A. Andrzejczak, dz.cyt., s. 140–145.



## Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości...

ność planowania i organizowania pracy, umiejętności komunikacyjne, zaradność życiowa, podejmowanie ryzyka. Osoba przedsiębiorcza to w opinii badanych najczęściej osoba aktywna, systematyczna w swoich działaniach, dobrze planująca, zorganizowana, innowacyjna, ambitna, kreatywna, odważna, znająca siebie.

W odpowiedziach prezentujących wąskie rozumienie przedsiębiorczości najczęściej pojawiają się następujące próby definiowania tego terminu: umiejętność gospodarowania dobrami materialnymi, finansami, inwestowanie, orientowanie się w prawach rynku, zakładanie własnej firmy, działania mające na celu osiągnięcie zysku we własnej firmie, zaradność w interesach. Osoba przedsiębiorcza: zna wartość pieniądza, jest biznesmenem, mądrze dysponuje swoimi zarobkami, zna się na firmach, giełdzie, prowadzi własną działalność.

Kolejne pytanie w prezentowanym badaniu brzmiało: „Czy uważasz się za osobę przedsiębiorczą?” Tutaj istotną była autodiagnoza osób badanych: na ile one czują się osobami przedsiębiorczymi. Za punkt odniesienia respondentki przyjmowały swoje własne definicje przedsiębiorczości, ponieważ nie podano im żadnej definicji tego terminu. Zadanie w tym pytaniu polegało na wybraniu odpowiedzi na siedmiostopniowej skali, od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”. Ponad 75 proc. badanych nauczycielek w różnym stopniu uznaje się za osoby przedsiębiorcze. „Zdecydowanie tak” odpowiedziało 13 proc. respondentek z tej grupy badawczej. Niemal 14 proc. nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, a ok. 9 proc. nauczycielek uznało (z różnym nasileniem), że nie są osobami przedsiębiorczymi. Studentki pedagogiki w mniejszym stopniu uważają się za osoby przedsiębiorcze – ok. 53 proc. respondentek na wspomniane pytanie udzieliło odpowiedzi twierdzącej, z różnym nasileniem, przy czym „zdecydowanie tak” odpowiedziało niespełna 7 proc. badanych. Około 24 proc. stanowiły odpowiedzi „nie wiem”, a niemal 26 proc. studentek uznało, że nie są przedsiębiorcze. Wydaje się, że przedstawiony rezultat może wynikać ze sposobu rozumienia pojęcia przedsiębiorczości przez studentki pedagogiki. Spora część z nich rozumie je wąsko i być może z tego względu nie uznaje się za osoby przedsiębiorcze. Interesujące mogłoby się okazać oszacowanie, czy myślenie o sobie jako osobie przedsiębiorczej jest w jakiś sposób związane z wiekiem badanych i stażem pracy.

Następne pytanie miało charakter uzupełniający w stosunku do poprzedniego. Zaprezentowano w nim osiemnaście zdań, które stanowiły opis cech i kompetencji charakterystycznych dla osoby przedsiębiorczej (w rozumieniu szerokim). Respondentki miały za zadanie zaznaczyć, na ile każde ze zdań je opisuje. Do dyspozycji była 7-stopniowa skala<sup>37</sup>. Respondentki (obie grupy) przypisały sobie posiadanie większości

z 18 przedstawionych w zdaniach cech, chociaż oczywiście w różnym stopniu. Uzyskane wyniki prezentują tabele 1 i 2.

Największy odsetek badanych studentek pedagogiki uznał, że może odnieść do siebie następujące stwierdzenia (odpowiedzi „zdecydowanie tak”): *porażka to lekcja, jak działać w przyszłości* (30 proc.), *szanuję poglądy innych, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam* (29 proc.) oraz *lubię pracować w grupie, w zespole* (23 procent). Dla porównania najwięcej badanych nauczycielek zdecydowanie uznało, że opisują je następujące stwierdzenia: *jestem aktywna, lubię działać* (45 proc.), *lubię się uczyć, zdobywać nowe umiejętności, wiedzę* (37 proc.) oraz *szanuję poglądy innych* (34 procent). Najwięcej odpowiedzi „nie wiem” nauczycielki zaznaczyły w odniesieniu do zdania: *jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy* (53 proc.), a studentki – *łatwo dostrzegam sprzyjające okoliczności, korzystam z nadarzającej się okazji* (26 procent). Jak wynika z danych przedstawionych w tabelach 1 i 2, respondentki będące studentkami pedagogiki w najmniejszym stopniu (odpowiedzi „zdecydowanie nie”) utożsamiały się z następującymi stwierdzeniami: *dobrze sobie radzę z negatywnymi emocjami* (7 proc.), *lubię pracować w grupie, w zespole* (4 proc.) oraz *wykorzystuję w pełni moje możliwości* (4 proc.), natomiast nauczycielki przedszkola – *radzę sobie z krytyką, motywuje mnie do działań, zmiany* (2 proc.), *jestem systematyczna* (2 proc.) oraz *jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy* (1 procent). Odpowiedzi udzielone na to pytanie przez respondentki z obu grup różnią się, chociaż zauważalne są pewne tendencje i podobieństwa. Na przykład spośród opisów, z którymi respondentki utożsamiają się w znacznym stopniu, wspólne dla obu grup jest zdanie: *szanuję poglądy innych*. Natomiast w przypadku stwierdzeń, które w opinii badanych osób w najmniejszym stopniu je charakteryzują, wspólne dla obu grup są następujące charakterystyki: *jestem systematyczna* oraz *dobrze sobie radzę z negatywnymi emocjami, radzę sobie z krytyką*.

Kolejna grupa pytań miała umożliwić zdiagnozowanie, czy badane osoby doświadczyły w czasie swojej formalnej edukacji i poza nią możliwości rozwijania własnej przedsiębiorczości.

Na pytanie: „Czy w trakcie Twojej formalnej edukacji, rozwoju zawodowego miałaś szansę na doskonalenie, rozwijanie Twoich kompetencji z zakresu przedsiębiorczości?” 46 procent studentek odpowiedziało twierdząco, natomiast nauczycielki w większości (57 proc.) uznały, że nie miały szans na rozwijanie przedsiębiorczości w trakcie formalnego kształcenia. Następnie osoby, które stwierdziły, że taką szansę miały, dookreśliły sytuacje służące rozwijaniu przedsiębiorczości. Tutaj w obu grupach najczęściej wskazywano na wcześniejsze etapy edukacji: liceum, szkołę średnią, uczestnictwo w zajęciach z przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*.

<sup>37</sup> Oznaczenia stopni w skali 7-stopniowej: „zdecydowanie tak”, „tak”, „raczej tak”, „nie wiem/trudno powiedzieć”, „raczej nie”, „nie”, „zdecydowanie nie”.

**Tabela 1. Cechy i kompetencje badanych nauczycielek w zakresie przedsiębiorczości (według ich deklaracji)**

Odpowiedź	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie wiem, trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
Wiem, czego chcę, jasno wyrażam swoje poglądy, stanowisko	26,42% (28)	33,96% (36)	33,02% (35)	3,77% (4)	1,99% (2)	0% (0)	0,94% (1)
Szanuję poglądy innych, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam	33,96% (36)	41,51% (44)	22,64% (24)	0,94% (1)	0,94% (1)	0% (0)	0% (0)
Radzę sobie z krytyką, motywuje mnie do działania, zmiany	9,43% (10)	33,02% (35)	36,79% (39)	13,21% (14)	5,66% (6)	0% (0)	1,89% (2)
Lubię pracować w grupie, w zespole	27,36% (29)	35,85% (38)	28,30% (30)	2,83% (3)	3,77% (4)	1,89% (2)	0% (0)
Łatwo dostrzegam sprzyjające okoliczności, korzystam z nadarżających się okazji	22,64% (24)	38,68% (41)	22,64% (24)	12,26% (13)	2,83% (3)	0,94% (1)	0% (0)
Jestem aktywna, lubię działać	45,28% (48)	38,68% (41)	10,38% (11)	4,72% (5)	0,94% (1)	0% (0)	0% (0)
Wykorzystuję w pełni moje możliwości	20,75% (22)	27,36% (29)	29,25% (31)	13,21% (14)	7,55% (8)	1,89% (2)	0% (0)
Jestem systematyczna	26,42% (28)	25,47% (27)	31,13% (33)	2,83% (3)	12,26% (13)	0% (0)	1,89% (2)
Mam świadomość swoich mocnych i słabych stron	25,47% (27)	45,28% (48)	28,30% (30)	0% (0)	0,94% (1)	0% (0)	0% (0)
Umiem dobrze planować i organizować swoje działanie, pracę	22,64% (24)	39,62% (42)	25,47% (27)	4,72% (5)	6,60% (7)	0,94% (1)	0% (0)
Wyznaczam sobie cele i dążę do ich realizacji	22,64% (24)	49,06% (52)	22,64% (24)	2,83% (3)	1,89% (2)	0,94% (1)	0% (0)
Lubię się uczyć, zdobywać nowe umiejętności, wiedzę	36,79% (39)	48,11% (51)	11,32% (12)	0,94% (1)	1,89% (2)	0,94% (1)	0% (0)
Porażka to lekcja, jak działać w przyszłości	22,64% (24)	45,28% (48)	21,70% (23)	4,72% (5)	3,77% (4)	0,94% (1)	0,94% (1)
Dobrze sobie radzę z negatywnymi emocjami	2,83% (3)	21,70% (23)	44,34% (47)	10,38% (11)	18,87% (20)	1,89% (2)	0% (0)
Umiem koncentrować się na zadaniu, nawet pod presją czasu	23,58% (25)	33,96% (36)	31,13% (33)	5,66% (6)	4,72% (5)	0,94% (1)	0% (0)
Rozwiązuję konflikty konstruktywnie, przy współpracy, kompromisach	17,92% (19)	39,62% (42)	37,74% (40)	2,83% (3)	1,89% (2)	0% (0)	0% (0)
Dobrze sobie radzę w sytuacjach nowych, niepewnych	11,32% (12)	24,53% (26)	43,40% (46)	12,26% (13)	7,55% (8)	0,94% (1)	0% (0)
Jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy	4,72% (5)	10,38% (11)	17,92% (19)	52,83% (56)	10,38% (11)	2,83% (3)	0,94% (1)

Źródło: opracowanie własne.

## Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości...

**Tabela 2. Cechy i kompetencje badanych studentek w zakresie przedsiębiorczości (według ich deklaracji)**

Odpowiedź	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie wiem, trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
Wiem, czego chcę, jasno wyrażam swoje poglądy, stanowisko	17,74% (22)	35,48% (44)	34,86% (43)	4,84% (6)	5,65% (7)	1,61% (2)	0% (0)
Szanuję poglądy innych, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam	29,03% (36)	50,00% (62)	17,74% (22)	3,23% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Radzę sobie z krytyką, motywuje mnie do działań, zmiany	9,68% (12)	21,77% (27)	33,87% (42)	16,13% (20)	16,13% (20)	0,81% (1)	1,61% (2)
Lubię pracować w grupie, w zespole	22,58% (28)	28,23% (35)	25,81% (32)	4,03% (5)	12,90% (16)	2,42% (3)	4,03% (5)
Łatwo dostrzegam sprzyjające okoliczności, korzystam z nadarzających się okazji	12,90% (16)	25,81% (32)	29,84% (37)	25,81% (32)	4,03% (5)	0,81% (1)	0,81% (1)
Jestem aktywna, lubię działać	19,35% (24)	33,06% (41)	24,19% (30)	11,29% (14)	11,29% (14)	0,81% (1)	0% (0)
Wykorzystuję w pełni swoje możliwości	8,87% (11)	17,74% (22)	31,45% (39)	19,35% (24)	14,52% (18)	4,03% (5)	4,03% (5)
Jestem systematyczna	8,87% (11)	20,16% (25)	22,58% (28)	9,68% (12)	28,23% (35)	8,06% (10)	2,42% (3)
Mam świadomość swoich mocnych i słabych stron	18,55% (23)	33,87% (42)	34,68% (43)	8,06% (10)	4,03% (5)	0,81% (1)	0% (0)
Umiem dobrze planować i organizować swoje działanie, pracę	10,48% (13)	28,23% (35)	35,48% (44)	8,87% (11)	12,10% (15)	2,42% (3)	2,42% (3)
Wyznaczam sobie cele i dążę do ich realizacji	11,29% (14)	33,06% (41)	35,48% (44)	11,29% (14)	8,06% (10)	0,81% (1)	0% (0)
Lubię się uczyć, zdobywać nowe umiejętności, wiedzę	17,74% (22)	32,26% (40)	35,52% (49)	6,45% (8)	2,42% (3)	0,81% (1)	0,81% (1)
Porażka to lekcja, jak działać w przyszłości	29,84% (37)	31,45% (39)	25,81% (32)	7,26% (9)	2,42% (3)	3,23% (4)	0% (0)
Dobrze sobie radzę z negatywnymi emocjami	3,23% (4)	5,32% (19)	26,61% (33)	14,52% (18)	26,61% (33)	6,45% (8)	7,26% (9)
Umiem koncentrować się na zadaniu, nawet pod presją czasu	13,71% (17)	28,23% (35)	30,65% (38)	11,29% (14)	12,90% (16)	0,81% (1)	2,42% (3)
Rozwiązuję konflikty konstruktywnie, przy współpracy, kompromisach	14,52% (18)	41,13% (51)	30,65% (38)	11,29% (14)	2,42% (3)	0% (0)	0% (0)
Dobrze sobie radzę w sytuacjach nowych, niepewnych	4,84% (6)	17,74% (22)	38,29% (45)	21,77% (27)	16,13% (20)	1,61% (2)	1,61% (2)
Jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy	4,84% (6)	14,52% (18)	26,61% (33)	42,74% (53)	10,68% (13)	0% (0)	0,81% (1)

Źródło: opracowanie własne.



Podobny odsetek respondentek z obu grup (studentki – 80 proc., nauczycielki – 87 proc.) stwierdził, że nie miał w czasie swoich studiów pedagogicznych przedmiotu rozwijającego kompetencje z zakresu przedsiębiorczości. Badane, które stwierdziły, że miały tego rodzaju przedmiot na studiach, wymieniały np. *zarządzanie projektami, podstawy organizacji i zarządzania oświatą, poradnictwo, edukację środowiskową, negocjacje i mediacje, komunikację interpersonalną*.

Większość respondentek z obu grup (studentki – 87 proc., nauczycielki – 82 proc.) uznała również, że poza formalnym systemem edukacji nie było, ich zdaniem, możliwości rozwijania własnej przedsiębiorczości. Wśród osób badanych z obu grup (studentki 13 proc., nauczycielki 18 proc.) dostrzegających takie szanse pojawiały się następujące odpowiedzi dotyczące sytuacji, w których możliwe jest rozwijanie tejże cechy: *życie, rodzina – doświadczenia w prowadzeniu firmy przez kogoś bliskiego, własna firma, miejsce pracy, książki, wolontariat*.

Ostatnie dwa pytania dotyczyły poglądów respondentek na temat potrzeby wprowadzenia edukacji ku przedsiębiorczości rozumianej jako zbiór kompetencji mających zastosowanie w życiu. Chodziło zatem o poznanie poglądów respondentek na temat stwarzania z jednej strony przyszłym nauczycielkom (w toku ich edukacji), z drugiej strony dzieciom okazji do rozwijania zbioru kompetencji miękkich, np. umiejętności radzenia sobie ze stresem, autoprezentacji, oceny ryzyka, konstruktywnej komunikacji. Obie grupy respondentek stwierdziły w większości (nauczycielki ok 85 proc., studentki ok. 89 proc.), że istnieje potrzeba edukowania zarówno przyszłych nauczycieli, jak i dzieci z zakresu szeroko rozumianej przedsiębiorczości. Należy tu jednak zaakcentować inny charakter owej działalności. W przypadku nauczycielek chodzi o edukację w zakresie nauczania przedsiębiorczości (kwestie metodyczne), a w odniesieniu do dzieci – edukację ku przedsiębiorczości. Osoby badane uzasadniały swoje stanowisko następująco: w odniesieniu do edukacji nauczycieli: *jest to niezbędna kompetencja w każdym zawodzie, praca nauczyciela wymaga szczególnie tego rodzaju umiejętności, ułatwi to pracę, ma to wpływ na jakość pracy, na kontakty z rodzicami i dziećmi, pozwoli rozwijać takiego rodzaju kompetencje u wychowanków*. W odniesieniu do edukacji dzieci: *to odpowiedni czas, kompetencje przydadzą się teraz i później, to kluczowa kompetencja, jest to istotne współcześnie, pomocne w pokonaniu stresu, nieśmiałości, zaradność ułatwi funkcjonowanie w społeczeństwie*.

Ok. 7 proc. studentek i 6 proc. nauczycielek odniosło się negatywnie do edukacji dzieci w zakresie przedsiębiorczości. Pojawiały się tutaj następujące argumenty: *jest za wcześnie, nie wszystkich może to interesować, nie można robić z dzieci dorosłych, dajmy im żyć, nauczą się tego w szkole*.

Interesujący jest fakt, iż najmłodsze stażem nauczycielki oraz studentki częściej niż starsze respondentki wypowiadały się przeciw edukowaniu dzieci

w omawianym obszarze lub nie zajmowały w tej kwestii stanowiska. Jak wynika z powyższej prezentacji wyników, odpowiedzi negatywne nie stanowiły znaczącego odsetka, ale jednak taka tendencja jest dostrzegalna. Wydaje się, że wątpliwości dotyczące edukowania dzieci ku przedsiębiorczości wynikają z rozumienia przedsiębiorczości przez młodsze osoby wąsko, „ekonomicznie”, lub z niechęci do kolejnych zajęć dydaktycznych, które czasem zastępują aktywność dziecka w wieku przedszkolnym, jaką jest swobodna zabawa czy ruch na świeżym powietrzu. Jednak w związku z tym, iż na etapie edukacji przedszkolnej kompetencje z zakresu przedsiębiorczości to zestaw kompetencji miękkich, wydaje się, iż dzieci powinny je nabywać podczas każdej aktywności w przedszkolu, niejako „przy okazji”. Na przykład umiejętność rozwiązywania konfliktów najczęściej przydaje się podczas swobodnej zabawy z rówieśnikami, a nie zawsze w czasie sztucznie symulowanych zajęć dydaktycznych. Zadaniem nauczyciela jest dostrzeganie takich szans, okazji oraz możliwości i wspieranie procesu uczenia się dzieci w tym zakresie.

## Podsumowanie

Przeprowadzone na potrzeby niniejszej publikacji badania pozwoliły na przyjrzenie się przedsiębiorczości z perspektywy obecnych i przyszłych nauczycielek edukacji przedszkolnej. Oczywiście trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż badania sondażowe zostały przeprowadzone za pośrednictwem internetu, co znacznie zawęziło grono osób – nauczycielek i studentek mogących wziąć w nim udział. Nie była to zatem grupa reprezentatywna dla całego środowiska. Uzyskane wyniki są jednak istotne i interesujące. Ponadto przeprowadzone badania są jednymi z niewielu w tym obszarze. Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na fakt, iż brak definicji przedsiębiorczości (nie była ona podana w kwestionariuszu ankiety, gdyż chodziło o poznanie poglądów respondentek na ten temat) spowodował, że w przypadku kilku pytań badane odpowiadały zgodnie z własną definicją tego pojęcia.

Wnioski z przeprowadzonych badań można ująć następująco: pojęcie przedsiębiorczości nie jest obce żadnej z badanych grup, a jego rozumienie jest dwutorowe (szerokie i wąskie), podobnie jak w pozostałych grupach społecznych oraz w literaturze przedmiotu. Respondentki trafnie wymieniają cechy, kompetencje, postawy osoby przedsiębiorczej, a także w większości (więcej nauczycielek niż studentek) uznają siebie za takie właśnie osoby. Ten pogląd ma swoje odzwierciedlenie w utożsamianiu się przez respondentki z określonymi cechami osoby przedsiębiorczej. Jak już wcześniej wspomniano, interesujący jest fakt współwzajemności przez badane osoby (studentki i nauczycielki) niemal tożsamych zdań opisujących cechy osób przedsiębiorczych. Być może istnieje pewien profil umiejętności, cech osobowości z zakresu przedsiębiorczości charakterystyczny dla tej grupy zawodowej<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Autorka nie dotarła do żadnych badań dotyczących tego obszaru.

# Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości...

Co ważne, zarówno studentki, jak i nauczycielki, w swej własnej opinii, nie miały okazji w trakcie swojej formalnej edukacji (również na studiach przygotowujących do zawodu) rozwijać kompetencji z tego zakresu. Respondentki nie zostały również wyposażone w metodyczne umiejętności z zakresu nauczania przedsiębiorczości. Zdaniem badanych podobnie wyglądała sytuacja poza formalnym systemem edukacji, chociaż tutaj zdarzały się sytuacje stymulujące rozwój kompetencji z tego obszaru. Obraz zarysowany powyżej nie jest budujący. Można się zastanawiać, czy zaprezentowana przez badane osoby ocena możliwości edukacji (formalnej lub nieformalnej) w zakresie przedsiębiorczości odzwierciedla stan rzeczywisty, czy wypływa z różnego rozumienia przedsiębiorczości przez respondentki lub zniekształceń wynikających z czasu, który minął od ich edukacji. Zatem, być może, przedmiot, kurs czy szkolenie, które zakładały pośrednio lub bezpośrednio doskonalenie kompetencji przedsiębiorczych u odbiorców (osób badanych), nie zostały w ten sposób zrozumiane i zaklasyfikowane.

Istotny jest również pogląd respondentek z obu grup na edukację ku przedsiębiorczości zarówno nauczycieli, jak i samych dzieci. Większość badanych osób dostrzega potrzebę edukowania dzieci w tym obszarze już na etapie przedszkola, a także podczas przygotowywania kandydatek do pracy na stanowisku nauczycielki przedszkola.

Niewątpliwie, w obecnej sytuacji (ekonomicznej, społecznej, gospodarczej) niezbędne jest wyposażanie kolejnych pokoleń w kluczowe kompetencje. Aby ten proces mógł przebiegać sprawnie, należy skoncentrować się na osobach, które są za to odpowiedzialne w formalnym systemie edukacji – obecnych oraz przyszłych nauczycielach. Wobec powyższego, a także w kontekście zaprezentowanych wyników badań, można stwierdzić, że kierunki przyszłych dążeń naukowych, badawczych i praktycznych powinny być następujące:

- kontynuacja badań dotyczących edukacji ku przedsiębiorczości z perspektywy nauczycieli – diagnoza stanu obecnego (wykorzystywane metody, pomoce, współpraca) i prognoza rozwoju edukacji w tym zakresie,
- badania dzieci w wieku przedszkolnym pod kątem kompetencji przedsiębiorczych,
- pogłębiona analiza kształcenia i dokształcania nauczycieli przedszkoli w zakresie przygotowania do pracy z dziećmi w obszarze edukacji w zakresie przedsiębiorczości. Wydaje się, że owo dokształcanie powinno odbywać się dwutorowo – powinno służyć nabywaniu kompetencji z zakresu przedsiębiorczości rozumianemu jako element rozwoju osobistego nauczycieli oraz wyposażeniu nauczycieli w nowoczesną i dostosowaną do wymagań współczesnego świata metodykę uczenia przedsiębiorczości.

Przeprowadzone badania to tylko próba zasygnalizowania konieczności dokonania diagnozy tego obszaru. Dalsza diagnoza umożliwi dostosowanie działań praktycznych do rzeczywistych potrzeb, czyli

pomoże ulepszyć bądź wprowadzić metodykę edukacji przedsiębiorczości w odniesieniu do podmiotów edukacji przedszkolnej: dzieci i nauczycieli. Wypełni również aktualnie istniejącą lukę w badaniach edukacji ku przedsiębiorczości dotyczących najniższego etapu kształcenia, jakim jest edukacja przedszkolna.

## Bibliografia

Andrzejczak A., *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w szkole*, [w:] tejsze (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008.

Andrzejczak A., *Skuteczność nauczania przedsiębiorczości w szkołach średnich*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

Backström-Widjeskog B., *Teachers' thoughts on entrepreneurship education*, [w:] K. Skogen, J. Sjøvoll (eds.), *Creativity and Innovation – Preconditions for entrepreneurial education*, Tapir Academic Press, Trondheim 2010.

Bakar R., Islam M.A., Lee J., *Entrepreneurship Education: Experiences in Selected Countries*, „International Education Studies” 2015, Vol. 8, No. 1, s. 88–99, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p88>.

Batorski D., Olcoń-Kubicka M., *Prowadzenie badań przez Internet*, „Studia Socjologiczne” 2006, nr 3(182), s. 99–132.

Brzezińska A., Schmidt J., *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008.

Cieślak J., Guliński J., Matusiak K.B., Skala-Poźniak A., *Edukacja dla przedsiębiorczości akademickiej*, Poznań–Warszawa 2011, [http://www.pi.gov.pl/PARPFFiles/file/edukacja\\_dla\\_przedsiębiorczości\\_akademickiej.pdf](http://www.pi.gov.pl/PARPFFiles/file/edukacja_dla_przedsiębiorczości_akademickiej.pdf).

Dąbrowski M., *Ekonomia w praktyce – nowy przedmiot nauczania*, „e-mentor” 2011, nr 4(41), s. 79–82, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/41/id/868>.

*Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, 2012, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf).

Frank A.I., *Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education?* „Planning, Practice & Research” 2007, Vol. 22, No. 4, s. 635–648, <http://dx.doi.org/10.1080/02697450701770142>.

Gołębiowski G., *Przedsiębiorczość w Polsce w świetle badań*, „Studia BAS” 2014, nr 1(37), s. 9–25, [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/D5BFFD1B84E2392FC1257CA2004690B3/\\$File/Go%C5%82%C4%99biowski.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/D5BFFD1B84E2392FC1257CA2004690B3/$File/Go%C5%82%C4%99biowski.pdf).

Holmgren C.A., *Translating entrepreneurship into the education setting – a case of societal entrepreneurship*, [w:] K. Berglund, B. Johannisson, B. Schwartz (eds.), *Societal entrepreneurship. Positioning, penetrating, promoting*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham–Northampton 2012, s. 214–237, <http://dx.doi.org/10.4337/9781781006337.00019>.

Hytti U., O’Gorman C., *What is „enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries*, „Education + Training” 2004, Vol. 46, s. 13, <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410518188>.

Johansen V., *Entrepreneurship education and entrepreneurial activity*, „International Journal of Entrepreneurship and Small Business” 2010, Vol. 9, No. 1, s. 74–85, <http://dx.doi.org/10.1504/IJESB.2010.029507>.

Kalita B., *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa*

w procesie uczenia się przez całe życie „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie” 2014, z. 72, s. 51–64.

Kowzan P., *Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1(7), [http://www.praktykateoretyczna.pl/PT\\_nr7\\_2013\\_NOU/12.Kowzan.pdf](http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/12.Kowzan.pdf).

Kozłinska I., *Current Trends in Entrepreneurship Education: Challenges for Latvia and Lithuania*, „Social Research” 2011, No. 4(25), s. 75–88, [http://www.su.lt/bylos/mokslo\\_leidiniai/soc\\_tyrimai/2011\\_25/kozlinska.pdf](http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2011_25/kozlinska.pdf).

Krzyżak J., *Edukacja ekonomiczna jako nowa jakość wychowania – spostrzeżenia, opinie, sugestie*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

Lindström L., *What Do Children Learn at Swedish Preschools?*, „International Education Studies” 2013, Vol. 6, No. 4, s. 236–250, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n4p236>.

Majkut R., *Przedsiębiorczość w świetle uwarunkowań interdyscyplinarnych*, CeDeWu, Warszawa 2014.

Marszałek A., *Analiza postaw przedsiębiorczych wśród studentów*, „e-mentor” 2012, nr 3(45), s. 25–34, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/932>.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 4.

Raczko D., 2 : 88, *czyli o kształtowaniu postaw przedsiębiorczych w polskiej szkole*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

Richert-Kaźmierska A., *Przedsiębiorczość jako przedmiot nauczania na wyższej uczelni – wyzwania merytoryczne i metodyczne*, „e-mentor”, 2011, nr 2(39), s. 38–43, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/825>.

Rosendahl Huber L., Sloof R., van Praag M., *The effect of early entrepreneurship education: evidence from a field experiment*, „European Economic Review” 2014, Vol. 72, s. 76–97.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.

*Rozwój ducha przedsiębiorczości oraz umiejętności biznesowych w UE*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2013.

Ruscovaara E., Pihkala T., *Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role*, „The Journal of Educational Research” 2015, Vol. 108, No. 3, s. 236–249, <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>.

Ruscovaara E., Pihkala T., *Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices*, „Education + Training” 2013, Vol. 55, No. 2, s. s. 204–216, <http://dx.doi.org/10.1108/00400911311304832>.

Ruscovaara E., Pihkala T., Seikkula-Leino J., Riikka Järvinen M., *Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers' networking activities*, „Teaching and Teacher Education” 2015, Vol. 47, s. 62–70, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.008>.

Sabzeh B., Seif Naraghi M., Naderi E., *Review of constituents and content of entrepreneurship curriculum for pre-school children and its evaluation due to the view point of specialists in curriculum, entrepreneurship and related teachers*, „Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences” 2014, Vol. 4 (S4), s. 1322–1329.

Seikkula-Leino J., *Advancing entrepreneurship education in the Finnish basic education – the prospect of developing local curricula*, [w:] A. Fayolle, P. Kyro (eds.), *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education*, Edward Elgar, Cheltenham 2008, <http://dx.doi.org/10.4337/9781848445017.00019>.

*The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/oslo\\_agenda\\_final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf).

Tracz M., Rachwał T., *Przedmiot postawy przedsiębiorczości – założenia realizacji a przygotowanie nauczycieli*, [w:] Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w aktywizacji gospodarczej*, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii AP w Krakowie, Nowa Era, Warszawa–Kraków 2007.

Witkowski S.A., *Psychologiczne predyktory przedsiębiorczości*, [w:] A. Strzałecki (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość. Teorie, badania, zastosowania praktyczne, perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Akademica, Warszawa 2011.

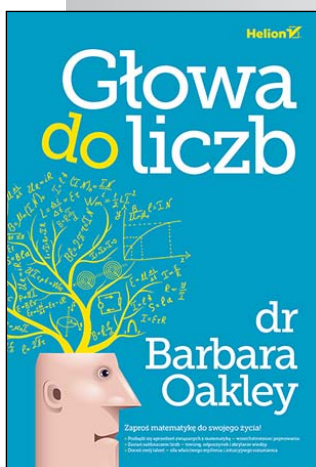
Zalecenie 2006/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. Unii Europejskiej L 394 z 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>.

## Entrepreneurship and education towards entrepreneurship from the perspective of the preschool teachers and pedagogy students at the University of Wrocław

Undertaking the matter of entrepreneurship and education towards entrepreneurship comes across as essential due to contemporary objectives of education, namely, to equip with this crucial competence. Empirical activities in this regard should fill in the existing deficit, helping in clarification of these notions. It is significant particularly with reference to the preschool education as a stage when children deal with the set of crucial competences and, in consequence, with reference to current and future teachers of nursery schools. The aim of the research was to explore the ways of understanding the notions of „entrepreneurship”, „enterprising person”, and „education of entrepreneurship” and assessment of the experiences of the researched in this regard. The research embraced Internet questionnaire. The examined persons most often understand the entrepreneurship in a wider context, as the set of life-long competences, not only in a narrow, economic meaning. Moreover, majority of respondents consider themselves as enterprising persons, despite the fact that in their reception they were not given enough opportunities to do so during their formal education, particularly at the stage of their studies. The researched rather explicitly stress the need to educate future teachers of preschools and children within entrepreneurship, a competence useful in life, regardless of profession etc. Empirical analyses of this area has cognitive and utilitarian significance, as it predominantly exposes the issue of entrepreneurship from a rarely expressed perspective. In the future it can equally contribute to the improvement of the quality of educating future teachers of nursery schools and the level of educating pre-school children towards entrepreneurship.



# POLECAMY



Barbara Oakley  
*Głowa do liczb*  
Helion, Gliwice 2015

Aby efektywnie zdobywać wiedzę, należy najpierw nauczyć się, jak się uczyć. O tym właśnie – na przykładzie nauki matematyki – traktuje polecana publikacja. Autorka proponuje czytelnikom konkretne narzędzia usprawniające proces uczenia się, omawiając przy tym sposób działania ludzkiego mózgu. Prezentując przykłady, przestrzega przed popełnianiem powszechnych błędów i traceniem czasu np. na kilkukrotne czytanie tych samych notatek. Książkę polecamy zarówno osobom studiującym oraz uczącym się, jak i wykładowcom czy nauczycielom. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://helion.pl>.

Russell J. Quaglia, Michael J. Corso  
*Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*  
Wolters Kluwer, Warszawa 2015

Autorzy polecanej publikacji przekonują, że usprawnienie procesów w szkolnictwie jest w dużej mierze zależne od tego, czy potrafimy wysłuchać potrzeb i opinii uczniów. Głos ucznia, zanedbywany i zbywany, może często ukazać problemy, które z pozycji nauczyciela czy dyrektora nie są widoczne. Książka podzielona jest na trzy części. Pierwsza z nich, pt. *Sluchanie*, dotyczy aspiracji uczniów i modelu ich rozwoju. W części drugiej, pt. *Uczenie się*, dotknięto tematyki poczucia własnej wartości ucznia, zaangażowania i dążenia do celu. Trzecia część, pt. *Kierowanie*, przedstawia uczniów jako współliderów, biorących aktywny udział w zarządzaniu szkołą.

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



Franciszek Bereźnicki  
*Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*  
Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015

Polecany podręcznik akademicki stanowi nowe wydanie *Zarysu dydaktyki szkolnej* – zmienione i rozszerzone m.in. o zagadnienia z książki *Podstawy kształcenia ogólnego* (obie tego samego autora). Pierwsze rozdziały traktują o przedmiocie i zadaniach dydaktyki szkolnej oraz celach, programach i treściach nauczania. Następnie autor omawia proces i zasady, a także dokonuje przeglądu metod nauczania i uczenia się. W rozdziale poświęconym formom organizacyjnym zaprezentowano m.in. rodzaje i typy lekcji, a w kolejnym – środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie nauczania. Autor odnosi się także do planowania pracy dydaktycznej oraz zapoznaje czytelników z zasadami sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów. Krótko omówiono ponadto sposoby pracy z uczniami zdolnymi i opóźnionymi w nauce.

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

## Mama Tata Tablet

Prezentowana strona internetowa stworzona została w ramach kampanii *Mama, tata, tablet* prowadzonej przez Fundację Dzieci Niczyje i Polskie Centrum Programu *Safer Internet*. Głównym patronem projektu jest Fundacja Orange. Celem działań jest wskazanie rodzicom korzyści wynikających ze stosowania tabletów i smartfonów w procesie rozwoju dzieci, a także zagrożeń związanych z niekontrolowanym udostępnianiem tych urządzeń najmłodszym. Akcja jest adresowana do rodziców dzieci w wieku do 6 lat. Na stronie znajdą oni broszurę zawierającą wskazówki, jak w bezpieczny sposób umożliwić podopiecznym korzystanie ze smartfonów i tabletów, listę przydatnych aplikacji, a także pełny raport z badania *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci*.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.mamatatatablet.pl>

## Między oczekiwaniami a rzeczywistością – umiejętności miękkie osób wchodzących na rynek pracy



Magdalena  
Jasińska



Karolina  
Podgórska

W artykule przedstawiono wyniki badania jakościowego dotyczącego umiejętności miękkich (soft skills) osób wchodzących na rynek pracy. Celem badania było zebranie opinii na temat postrzegania umiejętności miękkich zarówno przez pracobiorców (studenci i młodzi pracownicy), jak i pracodawców (przedstawiciele firm), a także przez nauczycieli akademickich (jako ogniwa spajającego proces skutecznego rozwijania kompetencji miękkich podczas studiów). Uzyskane wyniki pozwalają wysnuć wnioski, że uczelnia jest kluczowym miejscem, gdzie umiejętności miękkie powinny być rozwijane jeszcze przed wejściem młodych ludzi na rynek pracy. Respondenci sformułowali listę rekomendacji mogących wpłynąć na skuteczniejsze funkcjonowanie instytucji akademickich w tym obszarze. Badanie przeprowadzone zostało jako element projektu mającego na celu opracowanie metodologii wykorzystującej nowe technologie do rozwijania u studentów umiejętności miękkich niezbędnych na rynku pracy.

W grudniu 2014 roku rozpoczął się europejski projekt *eLene4work: Learning to learn for new digital soft skills for employability*<sup>1</sup>. Jest to już piąte tego typu przedsięwzięcie realizowane w ramach konsorcjum o nazwie eLene<sup>2</sup>, do którego od 10 lat należy Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Projekt dotyczy umiejętności miękkich (UM) niezbędnych na rynku pracy. Jego głównym celem jest opracowanie metodologii rozwijania UM u studentów, również z wykorzystaniem nowych technologii, w tym rozwiązań typu MOOC oraz OER. Projekt realizowany jest w 10 krajach europejskich i wpisuje się w aktualną dyskusję na temat kształtowania UM u młodych ludzi wchodzących na rynek pracy. W wielu dokumentach wydanych przez Unię Europejską<sup>3</sup> oraz ekspertyzach z obszaru zasobów ludzkich<sup>4</sup> podkreśla się, że to

właśnie te umiejętności ściśle wiążą się ze skutecznym zatrudnieniem.

W pierwszym okresie realizacji projektu niezbędne było zdefiniowanie UM na podstawie studiów literaturowych. Zadanie okazało się wymagające, gdyż istnieje wiele sposobów klasyfikacji tych umiejętności, a one same są często różnie nazywane. Mówi się np. o umiejętnościach życiowych (*life skills*), umiejętnościach poprzecznych/przekrojowych (*transversal skills*), kluczowych kompetencjach dla szczęśliwego życia i dobrego funkcjonowania w społeczeństwie (*key competencies for a successful life and a well-functioning society*), kompetencjach ogólnych (*generic competences*), kluczowych kompetencjach dla uczenia się przez całe życie (*key competences for lifelong learning*), umiejętnościach transferowych (*transferable skills*) itp. Również każdy z tych terminów bywa inaczej definiowany i w definicjach tych wykorzystywane są nieco inne grupy umiejętności.

Studia literaturowe dotyczące każdego z państw polegały na analizie różnego rodzaju źródeł: raportów, artykułów, wszelkiego rodzaju inicjatyw, projektów i działań politycznych mających na celu usunięcie luk w zakresie UM, a także na analizie mediów społecznościowych pod kątem toczących się w nich dyskusji na ten temat. Rezultatem tego etapu było opracowanie raportu pt. *Comparative analysis on the state of the art of soft skills and soft skills 2.0*<sup>5</sup>.

Już po pierwszych analizach równolegle zaprojektowane zostało badanie jakościowe dotyczące UM „w praktyce”, czyli luk kompetencyjnych w tej dziedzinie u studentów oraz oczekiwań rynku pracy w stosunku do nowych pracowników. W Polsce badanie przeprowadzono w Lublinie w maju i czerwcu 2015 r., a wnioski z tego przedsięwzięcia przedsta-

<sup>1</sup> Strona internetowa projektu: <http://elene4work.eu>.

<sup>2</sup> eLene, <http://www.elene-center.net/>.

<sup>3</sup> Np. European Commission, *New skills and jobs in Europe: Pathways towards full employment*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 40; European Commission, *Transferability of Skills across Economic Sectors. Role and Importance for Employment at European Level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.

<sup>4</sup> Np. w latach 2011–2012 badania na temat UM podejmowane były przez instytucje typu: Deloitte; SFOL; IUL, CRUI, Alma Laurea & Centromarca; Manpower Group.

<sup>5</sup> Raport dostępny na stronie: <http://elene4work.eu/project-outputs/comparative-analysis/>.

wiono w niniejszym artykule (pozostali partnerzy realizowali identyczne badania w swoich instytucjach; zbiorcze wyniki staną się podstawą raportu stanowiącego punkt wyjścia do dalszych prac w projekcie).

### Metodologia

Celem badania było poznanie opinii osób związanych z rynkiem pracy (pracobiorców i pracodawców) na temat UM potrzebnych na tym rynku i wartych rozwijania. Badanie miało formę zogniskowanych wywiadów grupowych (tzw. *focus groups*). Specyfika takich wywiadów polega na zgłębianiu tematu podczas spotkań w małej grupie. Moderator prowadzi dyskusję i ukierunkowuje ją w taki sposób, by w ciągu ok. 2 godzin spotkania dojść do konkretnych wniosków<sup>6</sup>. Wywiady przeprowadzone zostały osobno z dwiema grupami docelowymi: studentami/młodymi pracownikami (6 osób) oraz pracodawcami i nauczycielami akademickimi (5 osób). Z każdą z grup spotkano się dwa razy, w systemie naprzemiennym. Na pierwszym spotkaniu w obu grupach zadano po 5-6 pytań (analogiczne pytania zadane zostały na spotkaniach fokusowych w krajach partnerskich). Drugie spotkanie miało już formułę bardziej elastyczną: obie grupy zapoznawały się z wynikami pierwszego spotkania w drugiej grupie i na tej podstawie podejmowały dalszą dyskusję. Formuła badania fokusowego pozwoliła na zebranie informacji w relatywnie krótkim czasie i umożliwiła obserwację dynamiki postaw uczestników, ich podejścia do problemu i wzajemnego uzupełniania tematu. Mała liczebność grupy w tego typu badaniach gwarantuje aktywne uczestnictwo wszystkich zebranych (za co odpowiada także moderator), mimo wszystko pozwalając na zebranie podstawowych informacji i wysunięcie ogólnych wniosków. W kolejnym kroku w projekcie *eLene4work* wyniki badań fokusowych ze wszystkich 10 państw partnerskich zostaną poddane szerszej analizie porównawczej.

### Definicja UM w obu grupach

Spotkania fokusowe przeprowadzone zostały według ustalonego scenariusza. W obu grupach jedno z pytań dotyczyło definicji UM. Pomimo intuicyjnego rozumienia tych umiejętności, uczestnicy mieli problemy z ich jednoznacznym zdefiniowaniem. Robili to na kilka sposobów:

1. Studenci i pracodawcy: UM stoją w opozycji do umiejętności twardych (określanych przez studentów jako te, *na które możemy mieć papierek, np. certyfikat*, a przez pracodawców jako te, *do których można odnieść słowo „umiem”, np. obsługa komputera, programowanie, obsługa samochodu*<sup>7</sup>).

2. Pracodawcy: UM to umiejętności „wyuczalne”, jednak bardziej w kontekście samorozwoju – ich uczenie się powinno wynikać z wewnętrznej potrzeby danej osoby.
3. Pracodawcy: UM wynikają z cech osobowości, z których część (np. umiejętność pracy w grupie) da się wytrenować, ale inne (np. odpowiedzialność) treningowi nie podlegają. Podobnie mówili studenci – UM wiążą się z zachowaniami intuicyjnymi i cechami charakteru danej osoby (np. pracowitość, przebojowość), i w tylko niewielkim stopniu można się ich nauczyć czy je rozwijać, najlepiej przez doświadczenie i praktykę.
4. Studenci: poprzez budowanie metafor i porównywanie UM do tych umiejętności podstawowych, niemalże intuicyjnych, np. *UM to np. matematyka do 6 klasy podstawówki, a potem już bardziej twarde*.
5. Pracodawcy: UM to te umiejętności, które charakteryzuje pewna elastyczność zastosowania.

### UM z perspektywy studentów i możliwość ich rozwijania

Pierwsze spotkanie ze studentkami rozpoczęło się od stworzenia przez nich krótkiej listy najważniejszych UM na rynku pracy, jeszcze zanim te umiejętności zostały zdefiniowane. Na liście znalazły się: pracowitość, zaangażowanie i umiejętność pracy w grupie. Na dalszych miejscach studenci wskazali: kreatywność, odpowiedzialność, umiejętności negocjacyjne, komunikatywność, umiejętność logicznego myślenia i kojarzenia faktów, samodzielność.

Następnie studenci zostali poproszeni o wyjaśnienie terminu „umiejętności miękkie”. Próba ich zdefiniowania zdecydowanie rozszerzyła listę wcześniej wymienionych UM, co miało także wpływ na dalszy przebieg dyskusji, w ramach której respondenci zidentyfikowali m.in. własne luki kompetencyjne w obszarze UM. Są to: zbyt mała wiara we własne możliwości, brak umiejętności autoprezentacji oraz niewystarczająca umiejętność organizacji czasu w systemie realizacji dużych zadań w odległych terminach. Studenci wyrazili oczekiwanie, że możliwości rozwijania UM powinien w dużej mierze zapewnić im podmiot zewnętrzny, przede wszystkim uczelnia. Problemy, które utrudniają rozwijanie UM na uczelni, to sesyjna organizacja roku akademickiego, zbyt duży nacisk na teoretyczne aspekty prezentowanego przez wykładowców materiału i zbyt niskie umiejętności narracyjne prowadzących, brak zajęć „ogólnorozwojowych” przygotowujących studentów do dalszego poszerzania wiedzy oraz zdobywania kompetencji i uczących w przemyślany sposób pracy nad własnym potencjałem zawodowym.

<sup>6</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

<sup>7</sup> Wszystkie cytaty pochodzą z transkrypcji spotkań fokusowych.



Dyskusja fokusowa doprowadziła też do wniosku, że UM będą w przyszłości jednymi z najważniejszych umiejętności z punktu widzenia pracodawców. Studenci uznali, że najistotniejsza będzie umiejętność myślenia kreatywnego, jak również elastyczność, która wiąże się z dynamicznie zmieniającymi się formą i warunkami pracy: *Może [w przyszłości] trzeba będzie umieć poprowadzić projekt z maszyną.*

### **UM pożądane przez pracodawców, luki kompetencyjne nowo zatrudnionych i ich potencjał**

Na pierwszym spotkaniu wszyscy pracodawcy potwierdzili, że weryfikacja UM posiadanych przez kandydatów do pracy jest nieodłącznym elementem rekrutacji. Pracodawcy szczególnie zwracają uwagę na: styl komunikacji, sposób zachowania, predyspozycje do pracy w zespole, poziom odpowiedzialności i motywacji, a także chęć dopasowania się do modelu jakościowego reprezentowanego przez daną firmę i oferowanego przez nią modelu rozwoju. Jeden z pracodawców podkreślał: *Podczas rekrutacji patrzę też na chęć rozwoju z firmą danej osoby. Zależy nam na ludziach, którzy docenią to, że się na nich poczeka. Jeszcze inny stwierdził, że: Twarde rzeczy muszą jednak współgrać z realizowanymi projektami. Czyli [ludzie] muszą nam odpowiadać charakterologicznie. To bazuje na intuicji [...]. Szukamy ludzi, którzy są sobą.*

Wiele emocji wzbudziło pytanie o wskazanie trudności, jakie napotykają pracodawcy podczas rekrutacji i w początkowym okresie pracy z młodym pracownikiem. Są to:

- Trudności w pracy w grupie, a nawet brak zrozumienia, czym taka praca jest: *Obserwuję bandę indywidualistów.*
- Brak poczucia wspólnego sukcesu, przypisywanie sukcesu sobie bez uwzględnienia pracy całego zespołu, wysoki indywidualizm: *Wprowadzam kogoś w projekt i nawet ktoś nie umie zobaczyć, że jego sukcesy wynikają z tego, że wokół niego działa system, który mu te sukcesy umożliwia. On nie wpadnie też na to, żeby z tego skorzystać i się rozwinąć.*
- Brak odpowiedzialności za wykonywane zadania, przejawiający się m.in. brakiem zainteresowania dalszym losem projektu po wykonaniu swojej części pracy, jak również kłopot z tzw. pracą z harmonogramem – skupianie się tylko na efekcie końcowym bez przykładania należytej wagi do procesu realizacji poszczególnych działań: *[...] tak jakby widzieli tylko koniec, a nie to, co w środku, w efekcie realizacja zadania opiera się przede wszystkim na działaniach innych osób, które za nich robią ten środek (niestety pomimo tego często przypisują sobie sukces za cały zespół).*
- Brak lojalności nowo zatrudnianych osób.
- Trudności w komunikacji (szczególnie bezpośredniej) i autoprezentacji – młode pokolenie preferuje dziś komunikację wirtualną i trudno

w osobistej rozmowie uzyskać jakieś informacje o kandydacie/pracowniku, dowiedzieć się, czym się interesuje itd.

- Brak pokory wśród młodych pracowników, przekonanie, że wiedzą już wszystko, podczas gdy ta wiedza może być powierzchowna, pozorna, fragmentaryczna lub zwyczajnie niewystarczająca; zbyt wysoka samoocena i zamknięcie na krytykę (krytyka powoduje osłabianie pewności siebie pracowników).
- Niechęć do dalszego uczenia się, samodoskonalenia w dziedzinie, w której chce się być specjalistą, brak samodyscypliny (rozumianej jako trening).
- Trudności w podejmowaniu zobowiązań, odpowiedzialności, niechęć do podejmowania decyzji, trudniejszych zadań, szukania rozwiązań oraz podejmowanie nowych zadań rozstrzeniowo – pod warunkiem otrzymania wcześniejszego „pakietu wsparcia” od pracodawcy, np. w postaci szkoleń.

Najważniejsze według pracodawców UM, niezbędne, aby wejść na rynek pracy, to: umiejętność analitycznego myślenia oraz współpracy zespołowej, samomotywacja i samodyscyplina. Pracodawcy wymienili szereg problemów, które leżą u podstaw braku tych umiejętności u młodych pracowników. Widzą je, podobnie jak studenci, głównie w organizacji systemu edukacji w Polsce. Należałoby ten system przemodelować, przede wszystkim w kierunku przywrócenia należnych „ról” – student powinien być osobą zdobywającą wiedzę, otrzymującą odpowiedni komentarz i informację zwrotną, ale to profesor ma pozostać autorytetem. Student nie powinien być traktowany jak klient, o którego uczelnia zabiega wszelkimi sposobami, obniżając przy tym jakość podejmowanych przez siebie działań.

Z drugiej strony, pracodawcy przyznali, że nie organizują na szerszą skalę szkoleń z zakresu UM dla swoich młodych pracowników. Zdarza się to raczej sporadycznie i jest związane bezpośrednio z danym stanowiskiem – przykładem może być szkolenie z obsługi klienta dla pracownika sekretariatu. Pracodawcy oczekują zatem, że młody pracownik przyjdzie do nich przygotowany w zakresie UM i że umiejętności – oraz pewne obycie – zdobędzie podczas studiów i dzięki nim.

Abstrahując od długiej listy braków w umiejętnościach młodych pracowników, pracodawcy podkreślili, że nowo zatrudniane osoby mogą wносить do firmy wiele ze swojego zawodowego potencjału. Szczególnie cenne wydają się umiejętności z obszaru kompetencji cyfrowych:

- pełnienie roli „tłumaczy” bieżących trendów i zjawisk, charakterystycznych dla młodego pokolenia – co mogłoby pomóc lepiej to pokolenie zrozumieć i również pod tym kątem udoskonalać ofertę firmy;
- pomoc w analizie zachowań społecznych na portalach społecznościowych – analityczna obróbka danych społecznościowych, również

w kontekście celowego rozwoju produktu lub usługi oferowanych przez firmę;

- oferowanie swojej wiedzy z zakresu obsługi konkretnych narzędzi, np. umożliwiających pracę z dokumentami online (współdzielenie).

Nauczyciele akademicki uczestniczący w dyskusji fokusowej generalnie nisko oceniają poziom UM studentów. UM zidentyfikowane przez nauczycieli mają raczej negatywne konotacje, jak np. umiejętność „elastycznej” realizacji przyjętego harmonogramu studiów (przekładanie zaliczeń, manipulowanie terminami). Wśród pozytywnych UM wskazano umiejętność wyszukiwania informacji, choć kwestia ich oceny i wyboru tych wartościowych pozostaje już dyskusyjna.

### Oczekiwania pracodawców – wnioski studentów

Podczas drugiego spotkania fokusowego z grupą studentów/absolwentów przedstawiono im podsumowanie informacji uzyskanych podczas pierwszego spotkania z pracodawcami. Wnioski płynące z tej konfrontacji skupiały się wokół wzmocnienia przekonania studentów, że pracodawcom, zgodnie z wcześniejszymi przewidywaniami, zależy szczególnie na pracowitości i zaangażowaniu, zarówno w rozwój firmy, jak i w rozwój samego pracownika. Te wymagania określone zostały przez studentów jako „normalne” – spodziewali się bowiem wymagań bardziej skomplikowanych. Jak mówił jeden z uczestników: *Ucieszyłem się, bo się spodziewałem, że wymagania będą większe, a są normalne, ludzkie*. Natomiast zaskoczeniem dla studentów było to, jak pracodawcy oceniają obecnych kandydatów na pracowników i młodych pracowników, z którymi mają do czynienia. *Nie spodziewałam się, że te osoby [młodzi pracownicy] są tak roszczeniowe*.

### Podsumowanie obu spotkań

W obu grupach zauważono zbieżności i różnice w czasie dyskusji na temat UM. Zbieżności dotyczyły:

- definiowania UM – obie grupy miały z tym trudności, co pozwala wnioskować, że jest to kategoria wieloznaczna, której rozumienie zależy w dużej mierze od doświadczenia zawodowego, rodzaju branży czy nawet wzorców wychowania wyniesionych z domu rodzinnego;
- postrzegania obecnego systemu edukacji akademickiej i zasad nią rządzących (nieraz dotychczas dotyczących samej etyki studiowania) jako podstawowego źródła braków w UM (co istotne, było to również stanowisko nauczycieli akademickich);
- wychodzenia poza „techniczne” rozumienie UM – w obu grupach dyskusja miała raczej charakter filozoficznej i refleksyjnej rozmowy na temat postaw, wartości, wychowania, szeroko rozumianej oferty rynku pracy i systemu edukacji;
- podejścia do samorozwoju: pracodawcy podkreślali, że szukają ludzi z różnorodnymi

kompetencjami, więc kluczowe jest rozwijanie mocnych stron przyszłych pracowników już na studiach, by umożliwić im później znalezienie miejsca w systemie organizacyjnym danej firmy; studenci także podkreślali, że należy rozwijać się w tych obszarach, które uważa się za „swoje” i w których czuje się mocnym;

- pracy w grupie – jako umiejętności, która jest jedną z najważniejszych na rynku pracy.

Odmienne punkty widzenia pojawiły się w następujących kwestiach:

- określenie poziomu odpowiedzialności za rozwój własnych UM: studenci widzą problem głównie poza sobą (np. w systemie edukacji, w wygórowanych oczekiwaniach pracodawców postrzeganych jako kontynuacja niezrozumiałych wymagań akademickich, w braku odpowiednich narzędzi, np. finansowych, służących rozwijaniu tych kompetencji), zaś pracodawcy w podejściu roszczeniowym absolwentów i młodych pracowników;
- ocena poziomu posiadanych UM: studenci czują się lepiej przygotowani pod tym kątem do pracy, zaś pracodawcy wskazują bez wahania kilkanaście stale powtarzających się i wspólnych dla różnych branż luk, z którymi spotykają się podczas rekrutacji;
- wzajemne oczekiwania: studenci uważają, że najważniejsze na rynku pracy są (i będą) pracowitość i zaangażowanie, zaś pracodawcy jako najważniejsze wymieniają analityczne myślenie, samomotywację i samodyscyplinę.

### Zmiany na uczelniach umożliwiające rozwijanie UM

Obie grupy podkreślały konieczność rozwijania UM na studiach. Oto lista rekomendacji angażujących w ten proces instytucję, nauczycieli i studentów:

- zwiększenie świadomości uczelni dotyczącej konieczności rozwijania UM studentów – szkolenie wykładowców w zakresie umiejętności trenerskich, prezentacyjnych, dydaktycznych, a także m.in. wprowadzenie zajęć z samorozwoju, prowadzenie akcji informacyjnych o różnych (także pozauczelnianych) inicjatywach wspierających rozwój UM u studentów;
- weryfikacja zasad oceniania: rezygnacja z egzaminu jako jedyne sposobu sprawdzania wiedzy studenta, motywowanie do systematyczności, śledzenie postępów i ocena realnego zaangażowania studenta, pracy w trakcie zajęć, realizacji projektów cząstkowych;
- konsekwencja przy egzekwowaniu wyznaczonych zadań, terminów, brak pobłażania, autentyczne i świadome zaangażowanie nauczyciela;
- stymulowanie pracy grupowej na studiach i podejmowania odpowiedzialności wraz z udzielaniem studentom rzetelnej informacji zwrotnej;

- nadawanie praktycznego znaczenia przekazywanej wiedzy, by wzbudzać w studentach zaangażowanie i potrzebę samorozwoju;
- działanie według zasady „zainteresuj się czymś i wytrwaj”, co motywuje i kształci charakter, który w dużej mierze odpowiada za UM jednostki.

---

### Podsumowanie

---

Zagadnienie UM budzi duże zainteresowanie zarówno wśród studentów, jak i pracodawców. Nie dziwią trudności respondentów w zdefiniowaniu UM – nie było to także łatwe w ramach prac konsorcjum *eLene*. Biorąc pod uwagę wymieniane przez respondentów UM i sposoby ich definiowania, wydaje się, że najbliższe stanowisku badanych jest określenie „umiejętności życiowe”, zdefiniowane w 1994 r. przez WHO jako *zdolność do adaptacji i pozytywnych zachowań, które umożliwiają jednostce skuteczne radzenie sobie z wymaganiami i wyzwaniem życia codziennego*<sup>8</sup>. Zgodnie z tą definicją „umiejętności życiowe” obejmują:

- podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów;
- kreatywne i krytyczne myślenie;
- komunikatywność i umiejętności interpersonalne;
- samoświadomość i empatię;
- umiejętność radzenia sobie z emocjami i stresem.

Interesującą obserwacją jest różnorodność spojrzeń obu grup na czynniki „sprawcze” niedostatków UM, narzędzia rozwijania tych umiejętności i rolę kompetencji cyfrowych na rynku pracy, ale także zgodność pracodawców i nauczycieli akademickich w obszarze identyfikacji problemów i propozycji rozwiązań. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że to właśnie ci ostatni są kluczowym ogniwem całego procesu. To nauczyciele akademicy, pracując na co dzień ze studentami, mają realną możliwość wspierania ich w podejmowaniu działań na rzecz rozwoju UM. Ich efektem powinno być takie przygotowanie przyszłego pracownika, by spełniał on oczekiwania rynku pracy zarówno w zakresie wiedzy i kompetencji, jak i UM. To właśnie one są językiem u wagi w czasie rekrutacji – jak mówił jeden z pracodawców: *Z pracownika, który nie ma umiejętności twardych, da się coś zrobić. A z tego, który nie ma miękkich – nie bardzo.*

---

### Bibliografia

---

European Commission, *New skills and jobs in Europe: Pathways towards full employment*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

European Commission, *Transferability of Skills across Economic Sectors. Role and Importance for Employment at European Level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

*Life Skills Education for Children and Adolescent in Schools*, WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2, World Health Organization, Geneva 1997.

---

### Among expectations and reality – young workers' soft skills

---

*Many documents issued by the European Union and Human Resources experts point out that so called „soft” skills are closely connected with employability, particularly of young people entering the labour market. Nevertheless, at present, EU countries use different methodologies and approaches to the teaching and development of those skills, which leads to a mismatch between academic education and requirements of the labour market.*

*In the project eLene4work: Learning to learn for new digital soft skills for employability ten European countries conduct research on soft skills expected by employers from new workers and possibilities to develop them (using also ICT tools) during studies. First step was to collect information about soft skills (what is needed, what is important, what should be improved etc.) during Focus Groups organised in each partner country. During these meetings the same set of questions was asked to participants. Results will be used to create common methodology for developing soft skills during studies.*

*In this article results of Focus Groups in Poland are presented. The most interesting findings such as definitions of soft skills, list of most important ones, difficulties in their development and possibilities to solve problem of lack of those skills are described, not only from the perspective of student/young employee, but also employers and academic teachers.*

Magdalena Jasińska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk politycznych. Pracuje w Uniwersyteckim Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jako kierownik europejskich projektów dotyczących nowych technologii w edukacji, metodyki zdalnego nauczania oraz wirtualnej mobilności. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zwiększania efektywności wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się.

Karolina Podgórska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk politycznych. Pracuje w Uniwersyteckim Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jako metodyk zdalnego nauczania i analityk w projektach międzynarodowych dotyczących edukacji. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół e-learningu oraz współczesnych procesów migracyjnych.

<sup>8</sup> *Life Skills Education in for Children and Adolescents in Schools*, WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2, World Health Organization, Geneva 1997, s. 1.



# E-badania – analiza wybranych problemów internetowych badań postaw i opinii



Konrad Kulikowski

Wraz z poszerzaniem się dostępu do internetu rośnie popularność badań postaw i opinii prowadzonych online. Jednak badania internetowe wciąż traktowane bywają z nieufnością, a sposób ich przeprowadzania budzi wiele wątpliwości. Celem niniejszego artykułu jest próba przeanalizowania często pojawiających się problemów dotyczących konstruowania i realizacji internetowych badań postaw i opinii. Przeprowadzony przegląd literatury pozwolił na wyodrębnienie rekomendacji, które mając oparcie w badaniach empirycznych, mogą przyczynić się do poprawy jakości danych zbieranych w badaniach internetowych.

## Internetowe badania postaw i opinii

Badania postaw i opinii z wykorzystaniem internetu znajdują coraz szersze zastosowanie – w badaniach marketingowych<sup>1</sup>, w oświacie – jako badania ewaluacyjne<sup>2</sup> czy w biznesie, gdzie mogą wspomagać gromadzenie informacji o nastrojach pracowników czy oczekiwaniach klientów<sup>3</sup>. Czynnikiem popularyzującym internetowe badania jest także ciągłe poszerzanie się kręgu osób korzystających z internetu<sup>4</sup> oraz wzrost dostępności narzędzi do tworzenia ankiet online<sup>5</sup>. Dziś niemal każdy może stworzyć własny kwestionariusz i umieścić go w sieci, wykorzystując powszechnie dostępne darmowe aplikacje<sup>6</sup>.

Mimo popularności badań online (a może właśnie ze względu na nią) wciąż pojawiają się pytania, które wynikają ze specyfiki ankiet elektronicznych<sup>7</sup>. Pytania te dotyczą głównie sposobów konstruowania kwestionariuszy, rzetelności zebranych danych czy dbania o anonimowość badanych<sup>8</sup>. W niniejszym opracowaniu, opierając się na doniesieniach empirycznych, podjęto próbę analizy pięciu wybranych problemów dotyczących przeprowadzania internetowych badań postaw i opinii.

Poruszane w tekście problemy dotyczą: maksymalizowania liczby wypełnionych ankiet, skutecznego zachęcania do udziału w badaniu, unikania błędów braku odpowiedzi, pytań z wymuszonymi odpowiedziami oraz pytań o kwestie wrażliwe.

## Jak maksymalizować liczbę wypełnionych ankiet?

Wśród czynników pozytywnie wpływających na liczbę wypełnionych ankiet można wymienić: liczbę wysyłanych przypomnień o badaniu, spersonalizowany kontakt z respondentem, a także jasne i precyzyjne informacje udzielone mu przed badaniem<sup>9</sup>. Zauważono, iż optymalny czas wypełniania ankiety nie powinien przekraczać 13 minut<sup>10</sup>. Pytania powinny być krótkie,

<sup>1</sup> Reasearch Online, <http://researchonline.pl/baza>, [18.02.2015].

<sup>2</sup> Uniwersytet Jagielloński, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/badania>, [22.02.2015].

<sup>3</sup> Badania HR, <http://badaniahr.pl/>, [22.02.2015]

<sup>4</sup> D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania. Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – raport*, „Contemporary Economics” 2013, Vol. 7, s. 325, <http://dx.doi.org/10.5709/ce.1897-9254.114>.

<sup>5</sup> R. Kraut, et al., *Psychological Research Online: Report of Board of Scientific Affairs' Advisory Group on the Conduct of Research on the Internet*, „American Psychologist” 2004, Vol. 59, No. 2, s. 106, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.105>.

<sup>6</sup> Google Forms, [http://www.google.com/intl/pl\\_pl/forms/about/](http://www.google.com/intl/pl_pl/forms/about/), [22.02.2015]; e-badania, <http://www.ebadania.pl/>, [24.02.2015].

<sup>7</sup> E.J. Alessi, J.I. Martin, *Conducting an Internet-based Survey: Benefits, Pitfalls, and Lessons Learned*, „Social Work Research” 2010, Vol. 34, No. 2, s. 122, <http://dx.doi.org/10.1093/swr/34.2.122>.

<sup>8</sup> E. Buchanan, E.E. Hvizdak, *Online survey tools: ethical and methodological concerns of human research ethics committees*, „Journal of Empirical Research on Human Research Ethics” 2009, Vol. 4, No. 2, s. 42–43, <http://dx.doi.org/10.1525/jer.2009.4.2.37>.

<sup>9</sup> C. Cook, F. Heath, R.L. Thompson, *A meta-analysis of response rates in Web- or Internet-based survey*, „Educational and Psychological Measurement” 2000, Vol. 60, No. 6, s. 833, <http://dx.doi.org/10.1177/00131640021970934>.

<sup>10</sup> W. Fan, Z. Yan, *Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review*, „Computers in Human Behavior” 2010, Vol. 26, No. 2, s. 133, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015>.

dotyczyć jednego aspektu rzeczywistości i poprawnie wyświetlać się w różnych przeglądarkach. Im więcej pytań na jednej stronie, tym ankieta postrzegana jest jako trudniejsza do wypełnienia i zajmująca więcej czasu (choć realnie – im więcej pytań na jednej stronie, tym czas wypełniania ankiety jest krótszy)<sup>11</sup>. Miejsce umieszczenia w ankiecie (początek badania/koniec badania) pytań metryczkowych (o wiek, płeć itp.) wydaje się nie wykazywać związku z liczbą wypełnień<sup>12,13</sup>. Niektórzy badacze sugerują, iż umiejscowienie pytań metryczkowych na początku ankiety może zwiększać liczbę wypełnień i jakość danych<sup>14</sup>, takie przypuszczenia nie znajdują jednak potwierdzenia empirycznego. Motywacyjną rolę może pełnić za to umieszczenie na początku ankiety pytań, które budzą zainteresowanie i utwierdzają badanych w przekonaniu, że warto ją wypełnić<sup>15</sup>. Natomiast kolejność pytań właściwych ma znaczenie dla jakości uzyskanych odpowiedzi, bowiem wykazano, że odpowiedź na pytanie wcześniejsze może oddziaływać na aktualnie udzielaną<sup>16,17</sup>, co prowadzi do błędów danych polegającego na występowaniu wysokiej korelacji między pytaniami znajdującymi się obok siebie w ankiecie. Zaletą ankiet online może być randomizacja kolejności prezentowanych pytań, tak aby każdy badany otrzymywał pytania w losowo wybranym porządku.

Zachęty materialne mogą nieznacznie zwiększać odsetek osób rozpoczynających ankietę (średnio o ok. 2,8 p.p.) oraz odsetek badanych kończących ankietę (ok. 4 p.p.)<sup>18</sup>. Niestety ich oddziaływanie jest słabsze, niż się powszechnie uważa, a koszty nagród w niektórych sytuacjach mogą przewyższać uzyskane korzyści<sup>19</sup>. Stosowanie nagród finansowych może mieć także negatywne konsekwencje. Uczestnicy mogą brać udział w badaniu jedynie ze względu na potencjalną nagrodę, nie przykładając wagi do udzielanych odpo-

wiedzi. Wprowadzenie wynagrodzenia może także zachęcić od udziału grupę o określonym statusie materialnym, co wpływa na ostateczny skład badanej próby. Mimo potencjalnych problemów generalnie w celu maksymalizowania liczby wypełnień ankiety zalecane jest wprowadzenie niewysokiej nagrody za udział w badaniu. Należy jednak w takiej sytuacji dokładnie przeanalizować charakterystykę badanej próby oraz precyzyjnie sprawdzić jakość zebranych danych pod kątem obserwacji nietypowych i odstających.

W kontekście maksymalizowania liczby wypełnień ankiet warto zwrócić uwagę na fakt, iż popularne w ankietach internetowych graficzne wskaźniki odzwierciedlające postęp w wypełnianiu kwestionariusza, czyli tzw. paski postępu, nie wykazują związku z liczbą wypełnień<sup>20</sup>, zatem warto przemyśleć zasadność ich stosowania.

Należy także pamiętać, iż charakterystyki ankiety nie mają uniwersalnego oddziaływania na liczbę wypełnień, ich działanie zależne jest od cech respondentów. Zauważono na przykład, że informacje o wspieraniu ankiety przez instytucję naukową podnosiły liczbę wypełnień w badaniach opinii menedżerów, ale nie w badaniach konsumentów. Zatem nie tylko to, jak skonstruowana jest ankieta, ma znaczenie, ale także to, do kogo jest adresowana<sup>21</sup>.

Chcąc zmaksymalizować liczbę wypełnień, warto pamiętać, iż na ich odsetek pozytywnie wpływają takie cechy respondentów jak: przekonanie, że internet zapewnia anonimowość, posiadanie wolnego czasu na korzystanie z sieci, niezadowolenie z aspektów rzeczywistości, których dotyczą pytania ankiety, oraz pozytywna postawa wobec technologii i przekonanie, że udział w badaniu przyczyni się do realnych zmian<sup>22</sup>. Negatywnie z odsetkiem wypełnień wiążą się

<sup>11</sup> V. Toepoel, M. Das, A. Van Soest, *Design of web questionnaires: The effects of the number of items per screen*, „Field Methods” 2009, Vol. 21, No. 1, s. 207–209, <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X08330261>.

<sup>12</sup> K. Wouters, J. Maesschalck, C.F.W. Peeters, M. Roosen, *Methodological Issues in the Design of Online Surveys for Measuring Unethical Work Behavior: Recommendations on the Basis of a Split-Ballot Experiment*, „Journal of Business Ethics” 2013, Vol. 120, No. 2, s. 286, <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-013-1659-5>.

<sup>13</sup> W.F. Giles, H.S. Feild, *Effects of amount, format, and location of demographic information on questionnaire return rate and response bias of sensitive and nonsensitive items*, „Personnel Psychology” 1978, Vol. 31, No. 3, s. 549–559, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1978.tb00462.x>.

<sup>14</sup> J.M. Zając, D. Batorski, *Jak skłonić do udziału w badaniach internetowych: zwiększanie realizacji próby*, „Psychologia społeczna” 2007, t. 2, nr 3–4, s. 247.

<sup>15</sup> D.A., Dillman, R.D. Tortora, D. Bowker, *Principles for constructing Web survey*, „SESRC Technical Report” 1998, <http://www.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/2001/thewebquestionnairechallenge.pdf>.

<sup>16</sup> M.P. Couper, F.G. Conrad, R. Tourangeau, *Visual context effects in web survey*, „Public Opinion Quarterly” 2007, Vol. 71, No. 4, s. 625–626, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfm044>.

<sup>17</sup> R. Tourangeau, M.P. Couper, F.G. Conrad, *Spacing, Position, and Order: Interpretive Heuristics for Visual Features of Survey Questions*, „Public Opinion Quarterly” 2004, Vol. 68, No. 3, s. 389, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfh035>.

<sup>18</sup> A.S. Göritz, *Incentives in Web Studies: Methodological Issues and a Review*, „International Journal of Internet Science” 2006, Vol. 1, No. 1, s. 58–70.

<sup>19</sup> A.S. Göritz, *The impact of material incentives on response quantity, response quality, sample composition, survey outcome, and cost in online access panels*, „International Journal of Market Research” 2004, Vol. 46, No. 3, s. 341–343.

<sup>20</sup> A. Villar, M. Callegaro, Y. Yang, *Where Am I? A Meta-Analysis of Experiments on the Effects of Progress Indicators for Web Surveys*, „Social Science Computer Review” 2013, Vol. 31, No. 6, s. 757, <http://dx.doi.org/10.1177/0894439313497468>.

<sup>21</sup> F. Anseel, F. Lievens, E. Schollaert, B. Choragwicka, *Response Rates in Organizational Science, 1995–2008: A Meta-analytic Review and Guidelines for Survey Researchers*, „Journal of Business and Psychology” 2010, Vol. 25, No. 3, s. 344, <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9157-6>.

<sup>22</sup> S.G. Rogelberg, C. Spitzmüller, I.S. Little, C.L. Reeve, *Understanding response behavior to an online special topics organizational satisfaction survey*, „Personnel Psychology” 2006, Vol. 59, No. 4, s. 903, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00058.x>.

wszelkie błędy dotyczące organizacji badania, które sprawiają, że respondenci – niezależnie od swojej woli – nie mogą wziąć w nim udziału.

### Jak zapraszać do udziału w badaniu?

Zwykle to w oparciu o zaproszenie uczestnik decyduje, czy wziąć udział w badaniu, można zatem uznać je za element o znaczeniu krytycznym. Zaproszenie powinno zawierać jasno sprecyzowany cel ankiety, informację o czasie trwania badania, a także dane kontaktowe w razie pytań lub problemów technicznych. Osoby otrzymujące zaproszenia adresowane imieniem i nazwiskiem częściej otwierają i wypełniają ankietę, personalizacja nie wpływa jednak na wyższą jakość zebranych danych<sup>23</sup>. Istotna jest także częstotliwość wysyłania przypomnień. Większa może być korzystna przy krótkim czasie trwania badania, natomiast gdy nie ma ściśle wyznaczonych ram czasowych, warto ograniczyć liczbę przypomnień<sup>24</sup>. Podanie daty końca badania (*deadline*) w zaproszeniu nie wykazuje związku z liczbą wypełnień<sup>25</sup>, ale przypomnienia wysłane tuż przed końcem badania podnoszą liczbę odpowiedzi<sup>26</sup>. Przeformułowanie tekstu kolejnego przypomnienia – zredagowanie go w inny sposób – zwiększa liczbę odpowiedzi, podczas gdy zmiana pory dnia, o jakiej wysyła się kolejne przypomnienia, nie wpływa na liczbę wypełnień<sup>27</sup>. Analizy wskazują ponadto, iż pierwsze przypomnienie o badaniu jest bardziej efektywne, jeśli zostanie wysłane w drugim dniu od rozpoczęcia badania, niż jeśli czeka się z nim dłużej<sup>28</sup>.

### Czy stosować pytania z wymuszonymi odpowiedziami?

Pytania z wymuszonym wyborem (*forced response*) to pytania, w przypadku których badany musi wskazać jedną z możliwych odpowiedzi (lub wpisać

tekst), aby kontynuować wypełnianie ankiety – jeśli tego nie zrobi, system nie pozwoli mu na przejście do kolejnego pytania. Mechanizm ten jest charakterystyczny dla ankiet internetowych i nie występuje w badaniach papierowych. Zabezpiecza on przed przypadkowym ominięciem pytań, minimalizując ryzyko braku danych. Z drugiej strony zwiększa liczbę rezygnacji z ankiety i może prowadzić do zjawiska reaktancji<sup>29</sup>. Zjawisko to powstaje, gdy osoba zmuszana do pewnego działania odczuwa, iż jej wolność została zagrożona. Wówczas, chcąc odzyskać kontrolę nad sytuacją, podejmuje działania mające na celu przeciwstawienie się czynnikom ograniczającym<sup>30</sup>. Zaobserwowano, iż osoby zmuszone do udzielenia odpowiedzi na pytanie, na które nie chcą odpowiadać, częściej wpisują odpowiedzi losowo lub wybierając opcje skrajne, co nie oddaje ich rzeczywistych opinii, a prowadzi jedynie do błędów w danych<sup>31</sup>. Rozwiązaniem może być tutaj wyświetlenie respondentom informacji przypominającej o tym, że na pytanie nie udzielono odpowiedzi, jednak z możliwością jego opuszczenia, jeśli badany świadomie chce je pominąć. Redukuje to błędy ominięcia i nie prowadzi do powstania poczucia przymusu odpowiedzi na pytania, na które osoba badana odpowiadać nie chce.

### Jak minimalizować błąd braku odpowiedzi?

Częstym problemem wskazywanym w kontekście badań internetowych jest błąd pokrycia (*coverage*), polegający na tym, iż wybrana do badania grupa nie reprezentuje całej populacji, którą się interesujemy. Innymi słowy, błąd pokrycia powstaje, gdy prowadząc badanie, systematycznie wyłączamy z niego pewną podgrupę, np. osób nieużywających internetu. W badaniach internetowych błąd pokrycia może być szczególnie niebezpieczny. Wskazuje się bowiem, że osoby chętnie korzystające z sieci mogą istotnie różnić

<sup>23</sup> J. Sánchez-Fernández, F. Muñoz-Leiva, F.J. Montoro-Ríos, *Improving retention rate and response quality in Web-based survey*, „Computers in Human Behavior” 2012, Vol. 28, No. 2, s. 512, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.023>.

<sup>24</sup> F. Muñoz-Leiva, J. Sánchez-Fernández, F.J. Montoro-Ríos, J.A. Ibáñez-Zapata, *Improving the response rate and quality in Web-based surveys through the personalization and frequency of reminder mailings*, „Quality and Quantity” 2010, Vol. 44, No. 5, s. 1050, <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-009-9256-5>.

<sup>25</sup> A.S. Göritz, S. Stieger, *The impact of the field time on response, retention, and response completeness in list-based Web survey*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2009, Vol. 67, No. 4, s. 347, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2008.10.002>.

<sup>26</sup> S.R. Porter, M.E. Whitcomb, *E-mail subject lines and their effect on web survey viewing and response*, „Social Science Computer Review” 2005, Vol. 23, No. 3, s. 380–387, <http://dx.doi.org/10.1177/0894439305275912>.

<sup>27</sup> H. Sauermann, M. Roach, *Increasing web survey response rates in innovation research: An experimental study of static and dynamic contact design features*, „Research Policy” 2013, Vol. 42, No. 1, s. 285, <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2012.05.003>.

<sup>28</sup> S.D. Crawford, M.P. Couper, M.J. Lamias, *Web surveys: Perceptions of burden*, „Social Science Computer Review” 2001, Vol. 19, No. 2, s. 153, <http://dx.doi.org/10.1177/089443930101900202>.

<sup>29</sup> S. Stieger, U.D. Reips, M. Voracek, *Forced-response in online surveys: Bias from reactance and an increase in sex-specific drop out*, „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2007, Vol. 58, No. 11, s. 1653–1660, <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20651>.

<sup>30</sup> S. Rains, *The Nature of Psychological Reactance Revisited: A Meta-Analytic Review*, „Human Communication Research” 2013, Vol. 39, No. 1, s. 47–73, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01443.X>.

<sup>31</sup> S. Stieger, U.D. Reips, M. Voracek, *Forced-response in online surveys...*, dz.cyt., s. 1657–1658.



się od tych, które z niej nie korzystają<sup>32</sup>. Zatem wnioski z badań internetowych w niektórych przypadkach nie mogą być generalizowane na całą populację, którą się interesujemy<sup>33</sup>. Przykładem są internetowe sondaże wyborcze, które zwykle nie odzwierciedlają realnych wyników wyborów, bo znaczna część społeczeństwa po prostu nie bierze w nich udziału. Warto zwrócić uwagę, iż błąd pokrycia dotyczy nie tylko standardowej sytuacji, gdy pewna część badanej populacji jest niedostępna, bo po prostu nie korzysta z internetu. Błąd pokrycia to każda sytuacja, w której pewna część populacji została pominięta w losowaniu do badanej próby i nie jest w niej reprezentowana. Błąd taki może pojawić się na przykład, gdy wyślemy ankietę jedynie do kluczowych klientów, pracowników na określonych stanowiskach, zarejestrowanych użytkowników portalu czy studentów, którzy aktywnie udzielali się na stronach kursu e-learningowego. Dlatego istotne wydaje się, by zawsze rozważyć to, w jakim stopniu grupa, którą planujemy przebadać, odzwierciedla rzeczywistą strukturę populacji będącej w centrum naszego zainteresowania.

Oprócz błędu pokrycia, na występowanie którego badacze są zwykle wyczuleni, innym poważnym problemem jest błąd braku odpowiedzi (*non-response*). Błąd ten występować może nawet pomimo właściwego doboru próby z populacji – gdy niektórzy wylosowani do badania respondenci ze względu na pewne swoje cechy (np. obawa o anonimowość w internecie, niechęć do technologii) systematycznie odmawiają udziału w badaniu, a na ich miejsce losowani są inni respondenci nieposiadający cech skłaniających do odmowy lub, co gorsza, nie są dobierani żadni nowi respondenci. Błąd braku odpowiedzi występuje zatem, gdy opinie wylosowanych do badania osób, które nie odpowiedziały na pytania ankiety, różnią się od opinii tych, którzy wyrazili swoje zdanie<sup>34</sup>. Błąd ten jest szczególnie niebezpieczny w badaniach online, w przypadku których pojedynczy badacz wysyła kwestionariusze do dużej liczby respondentów, co wywołuje silną pokusę stosowania techniki „wyślij i zapomnij”. Jeśli badacz nie będzie dokładnie kontrolował, które z wytypowanych osób nie wzięły udziału w badaniu, może być zupełnie nieświadomy, że zebrane dane obarczone są błędem braku odpowiedzi. Przykładowo w internetowej ankiecie ewaluacyjnej, do której wypełnienia zaproszono wszystkich uczestników kursu (500 studentów), zwrot ankiet wyniósł 98 proc., a rezultaty wskazywały na wysokie

zadowolenie badanych z przebiegu kursu. Tymczasem dziesięciu studentów, którzy nie wyrazili zdania, to osoby ekstremalnie niezadowolone, które umówiły się, iż napiszą anonimową skargę do dyrekcji i z premedytacją unikają wypełnienia ankiety ewaluacyjnej. Jak widać, nawet wysoki odsetek wypełnień ankiety nie zabezpiecza przed błędem braku odpowiedzi<sup>35</sup>. W kontekście tego typu błędu to nie liczba osób, które wzięły udział w badaniu, jest kluczowa, ale to, w jakim stopniu w przebadanej próbie udało się zrealizować zakładany model doboru próby<sup>36</sup>. Istotne jest tu rozstrzygnięcie, czy mamy podstawy, by przypuszczać, że wśród wylosowanych do badania respondentów znajdują się osoby unikające udziału w badaniu online. Ważna jest ponadto ocena potencjalnego powodu tego unikania. Przyczyną powstawania błędu braku odpowiedzi może być także brak umiejętności wypełnienia lub nieufność wobec internetowego kwestionariusza u osób wytypowanych do badania. Warto upewnić się, że potrafią one wypełnić ankietę w wersji komputerowej, a w razie potrzeby rozwiązać ich wątpliwości związane z badaniem online.

Przed błędem braku odpowiedzi trudno się zabezpieczyć, można jednak zwiększyć szansę jego wykrycia, analizując właściwości respondentów i przyglądając się zebranym danym. W przypadku badania opinii uczestników kursu czy pracowników firmy zwykle dokładnie znana jest charakterystyka całej analizowanej populacji. Porównanie struktury populacji ze strukturą osób biorących aktualnie udział w badaniu może pomóc w wychwyceniu potencjalnych anomalii. Porównania takie umożliwiają dostrzeżenie tendencji danych, np. nieudzielenie odpowiedzi przez 10 z 15 uczestników kursu, którzy go nie zaliczyli, może sugerować, że otrzymane wyniki są niepełne i warto rozważyć inny sposób zebrania brakujących opinii. Zaletą badań internetowych jest możliwość bieżącego analizowania zbieranych danych. Często już w trakcie badania możemy zauważyć, od jakiej grupy uczestników brakuje odpowiedzi, co umożliwi zwiększenie liczby informacji o badaniu w tej właśnie grupie lub przygotowanie innego sposobu analizy jej opinii.

W kontekście błędu braku odpowiedzi istotna jest także analiza odpowiedzi na poszczególne pytania. Błąd ten może wystąpić nie tylko wtedy, gdy określona grupa badanych całkowicie odmawia udziału w ankiecie, ale także wtedy, gdy badani, którzy wypełnili ankietę, omijają pewne pytania, nie udzielając na nie odpowiedzi.

<sup>32</sup> M.P. Couper, A. Kapteyn, M. Schonlau, J. Winter, *Noncoverage and nonresponse in an Internet survey*, „Social Science Research” 2007, Vol. 36, No. 1, s. 143–144, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.002>; D. Batorski, dz.cyt., s. 328.

<sup>33</sup> Ch. Harrison, *Tip Sheet On Survey Sampling, Coverage And Nonresponse* [http://psr.iq.harvard.edu/files/psr/files/PSRTipSheetSamplingCoverageNonresponse\\_1\\_0.pdf](http://psr.iq.harvard.edu/files/psr/files/PSRTipSheetSamplingCoverageNonresponse_1_0.pdf), [24.06.2015].

<sup>34</sup> R.M. Groves, E. Peytcheva, *The impact of nonresponse rates on nonresponse bias: A meta-analysis*, „Public Opinion Quarterly” 2008, Vol. 72, No. 2, s. 168–169, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfn011>.

<sup>35</sup> R.M. Groves, E. Peytcheva, dz.cyt., p. 183.

<sup>36</sup> J. Hall, V. Brown, G. Nicolaas, P. Lynn, *Extended Field Efforts to Reduce the Risk of Non-response Bias: Have the Effects Changed over Time? Can Weighting Achieve the Same Effects?*, „Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique” 2013, Vol. 117, No. 1, s. 9, <http://dx.doi.org/10.1177/0759106312465545>.

### Jak w ankietach internetowych pytać o kwestie wrażliwe?

Pytania wrażliwe to takie pytania, na które respondent obawia się udzielić prawdziwej odpowiedzi, a które są ważne dla uzyskania rzetelnych wyników badania. Kwestionariusze internetowe, ze względu na swoją specyfikę, pozwalają zadbać o wysoką anonimowość badanych<sup>37</sup> poprzez wprowadzenie kont użytkowników i jednorazowych haseł. Badania internetowe umożliwiają także stosowanie dwóch efektywnych rozwiązań kłopotów z pytaniami wrażliwymi.

Pierwszym rozwiązaniem jest randomizacja odpowiedzi (*randomized response technique*). Technika ta stosowana jest z powodzeniem w wywiadach bezpośrednich, zaś niektórzy badacze wskazują, że może poprawiać trafność danych zbieranych z użyciem komputera<sup>38</sup>. Wykorzystanie jej wymaga zastosowania wbudowanego w ankietę generatora liczb losowych. Przed udzieleniem odpowiedzi na pytanie badany każdorazowo klika wbudowany w ankietę przycisk uruchamiający procedurę losowania, np. w postaci animacji rzutu monetą. To, jakiej odpowiedzi udziela respondent, zależy od wyniku losowania. Jeśli wylosowany zostanie orzeł, badany zawsze w odpowiedzi na pytanie zaznacza opcję „tak”, dopiero jeśli wypadnie reszka, udziela prawdziwej odpowiedzi na zadane mu pytanie. Tylko badany wie, jaki jest wynik przeprowadzonego losowania i czy udzielona odpowiedź jest rzeczywistą odpowiedzią na pytanie, czy wynika z rezultatu losowania<sup>39</sup>. Procedura ta bazuje na założeniu, iż respondent może unikać odpowiedzi zgodnej z prawdą z obawy przed jej ujawnieniem. W sytuacji randomizacji odpowiedzi nie musi obawiać się ujawnienia swoich wyborów, gdyż osoby mające dostęp do wyników ankiety nie wiedzą, czy odpowiedzi udzielane przez badanego dotyczą jego rzeczywistych zachowań i opinii, czy wynikają z rezultatu losowania. Badany może czuć się bezpiecznie, tymczasem znając właściwości algorytmu losującego, można ustalić odsetek

prawdziwych odpowiedzi wśród wszystkich respondentów i rzetelnie przeanalizować opinie na temat interesującego nas zagadnienia. Problemem jest tu jednak zapewnienie badanego, że wyniki losowania nie są rejestrowane i że zna je tylko on.

Alternatywnym podejściem, uznawanym za lepsze w badaniach online<sup>40</sup>, jest technika nierównego liczenia (*unmatched count technique*). W tym modelu badany przydzielany jest do jednej z dwóch grup przez algorytm losujący. Każdej z grup prezentuje się listę neutralnych zachowań lub opinii (np. jeżdżę na rowerze, lubię psy itp.), ale w jednej z grup lista pytań poszerzona jest dodatkowo o wrażliwe pytanie. Respondent ma określić liczbę zachowań, których doświadczył, lub opinii, które podziela. Ponieważ podział grup jest losowy, można oczekiwać, że ewentualny różny rozkład odpowiedzi w grupach będzie spowodowany pytaniem wrażliwym. Porównanie wyników grupy kontrolnej z grupą z pytaniem wrażliwym pozwala określić częstość występowania danego zjawiska lub opinii wśród badanych<sup>41</sup>. Technika ta pozwala na zachowanie anonimowości bez wykorzystywania dodatkowych urządzeń czy mechanizmów.

Dwie omawiane techniki mogą być pomocne w przypadku pytań o kwestie szczególnie wrażliwe, wywołujące u badanych silny lęk lub tendencję do udzielania odpowiedzi zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami. Techniki te są jednak dość skomplikowane w stosowaniu. Jeśli badacz uzna, że przedmiot badania nie wymaga aż tak daleko idących środków zapewnienia anonimowości, może zastosować mniej wymagające strategie redukujące dyskomfort odpowiedzi na pytania wrażliwe: formułować pytania w nieoceniający i neutralny sposób, wprowadzić zwięzłą i zrozumiałą klauzulę poufności, zapewniającą o anonimowości badania i informującą o osobach odpowiedzialnych za zachowanie tej anonimowości<sup>42</sup>, sformułować w instrukcji jasną prośbę o udzielanie odpowiedzi zgodnych z prawdą<sup>43</sup>, zachowywać anonimowość wizualną – brak kontaktu wzrokowego pomiędzy badaczem a badanym może zwiększać liczbę informacji, które badany zechce ujawnić<sup>44</sup>.

<sup>37</sup> S.D. Gosling, S. Vazire, S. Srivastava, O.P. John, *Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires*, „American Psychologist” 2004, Vol. 59, No. 2, s. 95, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.93>.

<sup>38</sup> G.J.L.M. Lensvelt-Mulders, J.J. Hox, P.G.M. der Heijden, C.J.M. Maas, *Meta-analysis of randomized response research: 35 years of validation studies*, „Sociological Methods and Research” 2005, Vol. 33, No. 3, s. 340, <http://dx.doi.org/10.1177/0049124104268664>.

<sup>39</sup> G. Blair, K. Imai, Y.Y. Zhou, *Design and Analysis of the Randomized Response Technique*, <http://imai.princeton.edu/research/files/randresp.pdf>, [21.02.2015].

<sup>40</sup> E. Coutts, B. Jann, *Sensitive Questions in Online Surveys: Experimental Results for the Randomized Response Technique (RRT) and the Unmatched Count Technique (UCT)*, „Sociological Methods & Research” 2011, Vol. 40, No. 1, s. 183–186, <http://dx.doi.org/10.1177/0049124110390768>.

<sup>41</sup> Tamże, s. 172.

<sup>42</sup> I. Krumpal, *Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review*, „Quality & Quantity” 2013, Vol. 47, No. 4, s. 2025–2047, <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>.

<sup>43</sup> H.U. Mühlenfeld, *Differences between ‘talking about’ and ‘admitting’ sensitive behaviour in anonymous and non-anonymous web-based interviews*, „Computers in Human Behavior” 2004, Vol. 21, No. 6, s. 1001, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.023>.

<sup>44</sup> A.N. Joinson, *Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity*, „European Journal of Social Psychology” 2001, Vol. 31, No. 2, s. 187–189, <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.36>.

## Badanie pilotażowe

W artykule przedstawiono rekomendacje dotyczące pięciu problemów, przed jakimi stanąć mogą badacze korzystający z internetowych kwestionariuszy ewaluacji i oceny. Nie sposób jednak przewidzieć wszystkich potencjalnych problemów, które mogą się pojawić w trakcie badania. Dlatego warto zawsze poprzedzić je badaniem pilotażowym, przeprowadzonym na małej próbie respondentów. Może to dać odpowiedź na wiele istniejących pytań, a także pozwoli zauważyć problemy, których wcześniej nie dostrzegano<sup>45</sup>. Dzięki badaniu wstępnemu dowiemy się: czy ankieta jest zrozumiała i nie generuje błędów; czy nie pojawiają się problemy techniczne (np. czy zaproszenia nie zostają zakwalifikowane jako spam, czy badani wiedzą, w jaki sposób przejść z zaproszenia do ankiety); czy wypełnianie zajmuje założony czas; czy użytkownik może bez problemu przesłać wypełnioną ankietę; czy wszystkie dane poprawnie się zapisują; czy dane zapisane są w zrozumiałym formacie, który pozwala na ich analizę. Badania wstępne są szczególnie istotne w kontekście wykorzystania internetu, bowiem sprzęt i oprogramowanie ewoluują szybko i to, co sprawnie funkcjonowało jeszcze pół roku temu, niekoniecznie musi działać przy aktualnych możliwościach systemu.

## Podsumowanie

Powodzenie kwestionariuszowego badania prowadzonego z wykorzystaniem internetu zależy od wielu czynników pojawiających się na etapach konstruowania, przesyłania, wypełniania i zwracania kwestionariusza<sup>46</sup>. Nie ma uniwersalnej recepty na idealne badanie z wykorzystaniem internetowych kwestionariuszy, wydaje się jednak, iż można zwiększyć szanse sukcesu poprzez stosowanie się do przedstawionych heurystycznych wskazówek. Przed rozpoczęciem internetowego badania postaw i opinii warto upewnić się, czy:

- przeprowadzono wstępne badanie pilotażowe w celu praktycznej weryfikacji założeń badawczych;
- czas wypełniania kwestionariusza jest krótki i nie przekracza 13 minut;
- ewentualne nagrody za udział w badaniu przekładają się na realne korzyści, wykazane w badaniu pilotażowym;
- wysyłane respondentom zaproszenia do udziału w badaniu zawierają informacje o: celu badania, znaczeniu osiągnięcia tego celu dla badanego, czasie trwania badania, oraz dane kontaktowe do koordynatora badania i działający (!) link do strony z kwestionariuszem;

- sposób, w jaki napisano zaproszenie mailowe do udziału w ankiecie i przypomnienia o badaniu, nie sprawia, że systemy pocztowe traktują je jak spam;
- wysłanie pierwszego przypomnienia o trwającym badaniu zaplanowano najpóźniej na 2 dni po rozpoczęciu badania;
- pytania, w których respondent musi wybrać jedną z odpowiedzi, by kontynuować badanie, zastąpiono pytaniami dającymi możliwość świadomego nieudzielenia odpowiedzi;
- przeanalizowano, czy wśród respondentów występują grupy, które nie wezmą udziału w badaniu internetowym oraz określono, w jaki sposób badanie zostanie przeprowadzone w tych grupach;
- zapewniono reprezentatywność badanej próby dla populacji, na którą chcemy generalizować wyniki – skoncentrowano się na reprezentatywności odpowiedzi, a nie na ich liczbie;
- w przypadku badań dotyczących kwestii wrażliwych zadbano, by konstrukcja ankiety i sposób przeprowadzenia badania były postrzegane przez respondentów jako zapewniające anonimowość;
- wykonano testy informatyczne systemu do przeprowadzenia badania internetowego – ankieta nie generuje problemów technicznych;
- dostosowano formę pytań i szatę graficzną kwestionariusza internetowego do specyfiki grupy docelowej.

## Bibliografia

- Alessi E.J., Martin J.I., *Conducting an Internet-based Survey: Benefits, Pitfalls, and Lessons Learned*, „Social Work Research”, 2010, Vol. 34, No. 2, s. 122–128, <http://dx.doi.org/10.1093/swr/34.2.122>.
- Anseel F., Lievens F., Schollaert E., Choragwicka B., *Response Rates in Organizational Science, 1995–2008: A Meta-analytic Review and Guidelines for Survey Researchers*, „Journal of Business and Psychology” 2010, Vol. 25, No. 3, s. 335–349, <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9157-6>.
- Batorski D., *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania. Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – raport*, „Contemporary Economics” 2013, Vol. 7, s. 317–341, <http://dx.doi.org/10.5709/ce.1897-9254.114>.
- Bentley D., College P., *Randomized Response*, [https://www.dartmouth.edu/~chance/teaching\\_aids/RResponse/RResponse.html](https://www.dartmouth.edu/~chance/teaching_aids/RResponse/RResponse.html).
- Blair G., Imai K., Zhou Y.Y., *Design and Analysis of the Randomized Response Technique*, <http://imai.princeton.edu/research/files/randresp.pdf>.
- Buchanan E., Hvizdak E.E., *Online survey tools: ethical and methodological concerns of human research ethics committees*, „Journal of Empirical Research on Human Research Ethics” 2009, Vol. 4, No. 2, s. 37–48, <http://dx.doi.org/10.1525/jer.2009.4.2.37>.

<sup>45</sup> W. Fan, Z. Yan, dz.cyt., s. 132–139.

<sup>46</sup> Tamże, s. 133.



Cook C., Heath F., Thompson R.L., *A meta-analysis of response rates in Web or Internet-based survey*, „Educational and Psychological Measurement” 2000, Vol. 60, No. 6, s. 821–836, <http://dx.doi.org/10.1177/00131640021970934>.

Couper M.P., Conrad F.G., Tourangeau R., *Visual context effects in web survey*, „Public Opinion Quarterly” 2007, Vol. 71, No. 4, s. 623–634, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfm044>.

Couper M.P., Kapteyn A., Schonlau M., Winter J., *Noncoverage and nonresponse in an Internet survey*, „Social Science Research” 2007, Vol. 36, No. 1, s. 131–148, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.002>.

Coutts E., Jann B., *Sensitive Questions in Online Surveys: Experimental Results for the Randomized Response Technique (RRT) and the Unmatched Count Technique (UCT)*, „Sociological Methods & Research” 2011, Vol. 40, No. 1, s. 169–193, <http://dx.doi.org/10.1177/0049124110390768>.

Crawford S.D., Couper M.P., Lamias M.J., *Web surveys: Perceptions of burden*, „Social Science Computer Review” 2001, Vol. 19, No. 2, s. 146–162, <http://dx.doi.org/10.1177/089443930101900202>.

Dillman D.A., Tortora R.D., Bowker D., *Principles for constructing Web surveys*, „SESRC Technical Report” 1998, <http://www.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/2001/thewebquestionnairechallenge.pdf>.

Fan W., Yan Z., *Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review*, „Computers in Human Behavior” 2010, Vol. 26, No. 2, s. 132–139, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015>.

Giles W.F., Feild H.S., *Effects of amount, format, and location of demographic information on questionnaire return rate and response bias of sensitive and nonsensitive items*, „Personnel Psychology” 1978, Vol. 31, No. 3, s. 549–559, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1978.tb00462.x>.

Göritz A.S., *Incentives in Web Studies: Methodological Issues and a Review*, „International Journal of Internet Science” 2006, Vol. 1, No. 1, s. 58–70.

Göritz A.S., Stieger S., *The impact of the field time on response, retention, and response completeness in list-based Web survey*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2009, Vol. 67, No. 4, s. 342–348, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2008.10.002>.

Göritz A.S., *The impact of material incentives on response quantity, response quality, sample composition, survey outcome, and cost in online access panels*, „International Journal of Market Research” 2004, Vol. 46, No. 3, s. 327–345.

Gosling S.D., Vazire S., Srivastava S., John O.P., *Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires*, „American Psychologist” 2004, Vol. 59, No. 2, s. 93–104, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.93>.

Groves R.M., Peytcheva E., *The impact of nonresponse rates on nonresponse bias: A meta-analysis*, „Public Opinion Quarterly” 2008, Vol. 72, No. 2, s. 167–189, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfn011>.

Hall J., Brown V., Nicolaas G., Lynn P., *Extended Field Efforts to Reduce the Risk of Non-response Bias: Have the Effects Changed over Time? Can Weighting Achieve the Same Effects?*, „Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique” 2013, Vol. 117, No. 1, s. 5–25, <http://dx.doi.org/10.1177/0759106312465545>.

Harrison Ch., *Tip Sheet On Survey Sampling, Coverage And Nonresponse*, [http://psr.iq.harvard.edu/files/psr/files/SRTipSheetSamplingCoverageNonresponse\\_1\\_0.pdf](http://psr.iq.harvard.edu/files/psr/files/SRTipSheetSamplingCoverageNonresponse_1_0.pdf).

Joinson A.N., *Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity*, „European Journal of Social Psychology” 2001, Vol. 31, No. 2, s. 177–192, <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.36>.

Kraut R., et al., *Psychological Research Online: Report of Board of Scientific Affairs' Advisory Group on the Conduct of Research on the Internet*, „American Psychologist” 2004, Vol. 59, No. 2, s. 105–117, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.105>.

Krumpal I., *Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review*, „Quality & Quantity” 2013, Vol. 47, No. 4, s. 2025–2047, <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>.

Lensvelt-Mulders G.J.L.M., Hox J.J., Heijden P.G. der, Maas C.J.M., *Meta-analysis of randomized response research: 35 years of validation studies*, „Sociological Methods and Research” 2005, Vol. 33, No. 3, s. 319–348, <http://dx.doi.org/10.1177/0049124104268664>.

Mühlenfeld H.U., *Differences between 'talking about' and 'admitting' sensitive behaviour in anonymous and non-anonymous web-based interviews*, „Computers in Human Behavior” 2004, Vol. 21, No. 6, s. 993–1003, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.023>.

Muñoz-Leiva F., Sánchez-Fernández J., Montoro-Ríos F.J., Ibáñez-Zapata J.A., *Improving the response rate and quality in Web-based surveys through the personalization and frequency of reminder mailings*, „Quality and Quantity” 2010, Vol. 44, No. 5, s. 1037–1052, <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-009-9256-5>.

Porter S.R., Whitcomb M.E., *E-mail subject lines and their effect on web survey viewing and response*, „Social Science Computer Review” 2005, Vol. 23, No. 3, s. 380–387, <http://dx.doi.org/10.1177/0894439305275912>.

Rains S., *The Nature of Psychological Reactance Revisited: A Meta-Analytic Review*, „Human Communication Research” 2013, Vol. 39, No. 1, s. 47–73, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01443.x>.

Rogelberg S.G., Spitzmüller C., Little I.S., Reeve C.L., *Understanding response behavior to an online special topics organizational satisfaction survey*, „Personnel Psychology” 2006, Vol. 59, No. 4, s. 903–923, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00058.x>.

Sánchez-Fernández J., Muñoz-Leiva F., Montoro-Ríos F.J., *Improving retention rate and response quality in Web-based survey*, „Computers in Human Behavior” 2012, Vol. 28, No. 2, s. 507–514, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.023>.

Sauermann H., Roach M., *Increasing web survey response rates in innovation research: An experimental study of static and dynamic contact design features*, „Research Policy” 2013, Vol. 42, No. 1, s. 273–286, <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2012.05.003>.

<sup>29</sup> Stieger S., Reips U.D., Voracek M., *Forced-response in online surveys: Bias from reactance and an increase in sex-specific drop out*, „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2007, Vol. 58, No. 11, s. 1653–1660, <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20651>.

Toepoel V., Das M., Van Soest A., *Design of web questionnaires: The effects of the number of items per screen*, „Field Methods” 2009, Vol. 21, No. 1, s. 200–213, <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X08330261>.

Tourangeau R., Couper M.P., Conrad F.G., *Spacing, Position, and Order: Interpretive Heuristics for Visual Features of Survey Questions*, „Public Opinion Quarterly” 2004, Vol. 68, No. 3, s. 368–393, <http://dx.doi.org/10.1093/poq/nfh035>.

Villar A., Callegaro Myang Y., *Where Am I? A Meta-Analysis of Experiments on the Effects of Progress Indicators for Web Surveys*, „Social Science Computer Review” 2013, Vol. 31, No. 6, s. 744–762, <http://dx.doi.org/10.1177/0894439313497468>.

Wouters K., Maesschalck J., Peeters C.F.W., Roosen M., *Methodological Issues in the Design of Online Surveys for*

Measuring Unethical Work Behavior: Recommendations on the Basis of a Split-Ballot Experiment, „Journal of Business Ethics” 2013, Vol. 120, No. 2, s. 275–289, <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-013-1659-5>.

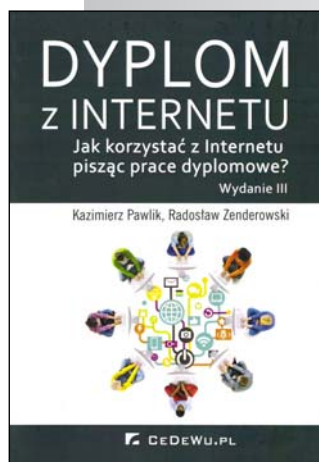
Zając J.M., Batorski D. Jak skłonić do udziału w badaniach internetowych: zwiększanie realizacji próby, „Psychologia społeczna” 2007, t. 2, nr 3–4, s. 234–248.

## E-research – selected issues concerning the Internet attitudes and opinions research

Internet research of attitudes and opinions have become extremely popular not only among researchers, but also in business and education. This is mainly due to increased access to the Internet in society and availability of affordable and easy-to-use online survey tools. Therefore, it is important to summarise contemporary knowledge about creating and conducting research in the online environment and to present clear recommendations and best practices. The author of this article tried to answer five common questions which arise in online research practice: How to maximize the number of completed questionnaires? How to invite people to participate in the Internet study? Whether to use suggestive question? How to minimize non-response error? How to ask question about sensitive issues? Additionally, the importance of pilot studies was highlighted. In order to find valid and accurate answers to presented questions, a review of the scientific literature reporting the results of empirical studies relating to the Internet research methodology was conducted. Contemporary literature review allowed putting forward specific recommendations, as well as heuristic guidelines for the Internet research supported by empirical findings. Thus, this paper can contribute to improving the quality of data collected during studies via the Internet. The final result of online research depends on a number of factors appearing on the stage of: creating, transferring, filling out and returning the questionnaire. Although there is no simple way to predict and solve all possible problems and issues, following the recommendations presented in this article may significantly reduce number of potential issues in online studies.

Autor jest psychologiem, absolwentem Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, a także studiów podyplomowych *Systemy Baz Danych* na Wydziale Informatyki, Elektroniki i Telekomunikacji AGH. Współtworzył portal *BadaniaHR.pl* i przygotował internetowy kwestionariusz do badania zaangażowania w pracę. Obecnie jest doktorantem w Instytucie Psychologii UJ. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół możliwości wykorzystania technologii informacyjnych w badaniach postaw i opinii pracowników.

## POLECAMY



Kazimierz Pawlik, Radosław Zenderowski

*Dyplom z Internetu. Jak korzystać z Internetu, pisząc prace dyplomowe?* (wyd. III)  
CeDeWu, 2015

Internet umożliwia wygodny dostęp do wielu cennych zasobów naukowych, dlatego też coraz częściej staje się głównym źródłem wiedzy podczas pisania prac dyplomowych. Autorzy polecanej publikacji radzą, jak sprawnie, efektywnie i w zgodzie z prawem autorskim korzystać z sieciowych materiałów. Sugerują odejście od prostego przeglądania zbioru najpopularniejszych linków z wyszukiwarki na rzecz pogłębionych „wizyt” w bibliotekach wirtualnych oraz zapoznawania się z e-czasopismami czy encyklopediami dostępnymi online. Przedstawiają też zasady gromadzenia i selekcji materiału oraz sposoby cytowania i udostępniania tekstów w internecie. Przestrzegają ponadto przed nieświadomym popełnieniem plagiatu i *ghostwritingiem*. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://cedewu.pl>.

Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak (red.)  
*Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja.*  
Tom 1, *Cyfrowa przestrzeń kształcenia*  
Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015

Prezentowana publikacja to pierwsza część obszernego zbioru artykułów naukowych poruszających problematykę pedagogiki medialnej. Artykuły zostały przyporządkowane do trzech obszarów: funkcjonowania człowieka w świecie współczesnych technologii, wykorzystania technologii jako źródła wiedzy o edukacji oraz zastosowania technologii w procesie kształcenia. Opracowania zebrane w książce stanowią cenny wkład do rozważań nad kierunkami rozwoju pedagogiki medialnej i mogą stać się podstawą do prowadzenia dalszych badań nad przyszłością edukacji.

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



# Kongres Rozwoju Edukacji – środkowe spotkanie i jego efekty

Maria Zajęc, Marcin Dąbrowski

*W dniach 18–19 listopada br. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie odbył się II Kongres Rozwoju Edukacji, wydarzenie organizowane przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z SGH oraz uniwersytetami ekonomicznymi w Katowicach, Krakowie, Poznaniu i we Wrocławiu. Było to środowiskowe spotkanie ponad 160 osób, którym bliska jest problematyka rozwijania i unowocześniania polskiej edukacji, między innymi poprzez wykorzystanie innowacyjnych technologii w kształceniu. Uczestnicy reprezentowali aż 50 ośrodków akademickich. Tematyka Kongresu koncentrowała się wokół roli uczelni w tworzeniu społeczeństwa wiedzy oraz rozwoju ośrodków akademickich odpowiadającemu oczekiwaniom różnych grup odbiorców. W tym kontekście rozważano kwestie uczenia się przez całe życie oraz formy uznawania kompetencji uzyskiwanych poza systemem edukacji formalnej. Dyskutowano także na temat wyzwań, jakie stoją przed całym systemem edukacji, a w szczególności przed szkolnictwem wyższym.*

Podczas opracowywania koncepcji Kongresu częściowo wykorzystano 10 lat doświadczeń konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, organizowanej w tym samym gronie pięciu publicznych uczelni ekonomicznych. Jednakże w znacznym stopniu zmieniła się formuła spotkań – po to, aby stworzyć więcej przestrzeni do wymiany poglądów i doświadczeń. Z tego względu integralną częścią Kongresu stały się warsztaty, organizowane w przeddzień obrad plenarnych i sesji tematycznych.

W tym roku do uczestników Kongresu skierowano ofertę obejmującą trzy różne spotkania warsztatowe. Ponieważ były one rozłożone w czasie, zainteresowane osoby mogły wziąć udział w jednym, dwóch lub nawet trzech spotkaniach, w zależności od indywidualnego wyboru. Tematyka warsztatów była bardzo zróżnicowana, ale cechą łączącą je była chęć przybliżenia zagadnień, które wprawdzie jeszcze nie są elementami codziennej praktyki akademickiej, ale wszystko wskazuje na to, że w niedalekiej przyszłości się nimi staną. Dr Katarzyna Mikołajczyk z SGH omówiła zagadnienie badań nad przebiegiem procesów uczenia się z perspektywy neuronauki. Anna Pędzieszczyk, przedstawicielka Fundacji organizującej Kongres, zapoznała uczestników z koncepcją coachingu grupowego, zaś Bartosz Muczyński, reprezentujący Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, przedstawił stan prac nad polską edycją platformy OpenEdX, służącej do prowadzenia masowych otwartych kursów online.

W drugim dniu Kongresu odbyły się obrady w sesji plenarnej, sesjach tematycznych i seminaryjnych,

a także sesja konkursowa Famelab oraz dyskusje „przy okrągłych stołach” – łącznie były to 22 wystąpienia, prezentacje i spotkania.

Podczas sesji otwierającej przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Jerzy Woźnicki mówił o wyzwaniach, jakie stoją przed szkolnictwem wyższym. Prelegent zaznaczył, że swoje zestawienie oparł na analizie m.in. *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, opracowanego przez FRP dla KRASP i przyjętego przez Zgromadzenie Plenarne Rektorów w I połowie 2015 r. oraz *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–30* i *Programu Umiejdzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego* – dokumentów opracowanych i ogłoszonych przez MNiSW w II połowie 2015 r. Lista wskazanych przez prelegenta problemów oraz wyzwań była naprawdę długa, co zdaje się potwierdzać potrzebę spotkań i dyskusji środowiskowych, takich właśnie, jak Kongres w SGH. W tej samej sesji prof. Irena Kotowska z SGH omówiła wyniki badań dotyczących wpływu wykształcenia wyższego na zatrudnienie i roli tego wykształcenia w kontekście zmieniających się warunków demograficznych w Polsce i w Europie.

W ramach sesji równoległych uczestnicy Kongresu mogli wybrać, czy bardziej interesuje ich poszukiwanie nowych rozwiązań i środków dydaktycznych w kontekście zmieniających się oczekiwań i potrzeb społecznych, czy też nurtują ich kwestie uznawalności kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacji formalnej lub wybrane aspekty relacji człowiek-komputer w kontekście coraz bardziej powszechnego przenikania technologii do wszystkich niemal obszarów ludzkiego życia.

Elementem Kongresu cieszącym się dużym zainteresowaniem słuchaczy, ale też prelegentów, była specjalna sesja Famelab. Zakwalifikowani do udziału w sesji prelegenci mieli za zadanie zaprezentować, w czasie nie dłuższym niż 4 minuty, najważniejsze tezy swoich badań z obszaru edukacji bądź też założenia lub osiągnięcia realizowanego projektu. Sesja organizowana była pod patronatem Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego i znaczna część wystąpień dotyczyła właśnie e-edukacji. Podczas I Kongresu formuła sesji postrzegana była jako nowość, łamiąca kanony prezentacji akademickiej, ale obecnie udział w Famelab przyjmowany jest jako swoiste wyzwanie i pokaz umiejętności popularyzatorskich. Warto dodać, że sesja ta ma charakter konkursowy – zwycięzcę wybierają słuchacze. Dodatkowym jej atutem jest możliwość zapoznania się z wieloma cennymi inicjatywami w krótkim czasie. Trzeba przyznać, że



różnorodność w tym roku była duża, gdyż prezentowano nie tylko rozwiązania z obszaru dydaktyki akademickiej, ale także ciekawe przykłady współpracy uczelni z tak nietypowymi odbiorcami, jak ratownicy GOPR czy pracownicy służb mundurowych na pograniczu polsko-czeskim.

Akcentem zamykającym Kongres były dyskusje „przy okrągłym stole”. Stanowiły one kontynuację rozważań zapoczątkowanych podczas wystąpień

w sesjach oraz w trakcie warsztatów w pierwszym dniu wydarzenia. Relacje z tych dyskusji przedstawiamy w poniżej.

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych do obejrzenia filmów i prezentacji z wystąpień dostępnych na stronie Kongresu – [www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl) oraz do udziału w kolejnej, trzeciej już edycji konferencji, która odbędzie się w listopadzie 2016 roku na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Andrzej Wodecki

## Jak zmieniać system kształcenia, by najlepiej przygotować społeczeństwo do efektywnego funkcjonowania w przyszłości?

Świat wokół nas zmienia się bardzo dynamicznie. Zmiany te w szczególności dotyczą młodych pracowników, którzy są bezpośrednimi beneficjentami systemu szkolnictwa wyższego. W naszej dyskusji staraliśmy się odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Które trendy najsilniej wpłyną na rynki edukacji i pracy w horyzoncie 10 lat?
2. Jaka powinna być rola systemu kształcenia w tej nowej rzeczywistości?
3. Jak zacząć zmieniać system szkolnictwa tak, by zrealizować tę wizję?

Na samym początku przypomnieliśmy kilka kluczowych kontekstów i trendów, które pojawiły się we wcześniejszych wystąpieniach, a które istotnie wpłyną na rynki edukacji i pracy w przyszłości:

1. Coraz swobodniejszy (miejsce, technologia, czas) dostęp do źródeł wiedzy o coraz lepszej jakości. Kluczowe trendy to rozwój masowych otwartych kursów online (MOOCs), systemów społecznościowych zrzeszających różnych ekspertów oraz technologii mobilnych.
2. Szybkie tempo dezaktualizacji wiedzy, zwłaszcza w dziedzinach technologicznych. Błyskawicznie zmieniają się już nie tylko technologie, ale również fundamenty nauk technicznych.
3. Coraz więcej osób pracujących w wolnych zawodach i zdalnie. Rosnąca popularność portali takich jak Upwork.com, również wśród Polaków.
4. Rosnąca rola systemów sztucznej inteligencji i robotów, które mogą powoli eliminować z rynku pracy zarówno pracowników niewykwalifikowanych, jak i ekspertów.

W czasie późniejszej dyskusji uczestnicy wymienili jeszcze inne czynniki, które trzeba brać pod uwagę, zastanawiając się nad rolą systemu kształcenia:

1. Roszczeniowa postawa młodych ludzi i brak cierpliwości, co wymagać będzie przeformułowania sposobu przekazywania wiedzy, by zaspokoić ich potrzeby (już nie wykład, ale jakaś inna forma – pytanie: jaka?).
2. Używanie trochę na wyrost sformułowania *digital natives*. Okazuje się bowiem w praktyce, że znajomość

technologii, jaką prezentują młodzi ludzie, jest często bardzo płytka. To fakt, że technologia ich nie przeraża, ale nierzadko korzystają tylko z podstawowych funkcji, a i tych nie zawsze umieją użyć w kontekście edukacyjnym. Warto im to uświadaczać i odpowiednio dobierać metody nauczania.

3. Tym, czego możemy się nauczyć od młodych ludzi, jest korzystanie z nieograniczonych możliwości komunikacji i braku granic w kontakcie międzyludzkiem. Młodzi korzystają z zagranicznych źródeł wiedzy i kontaktują się z rówieśnikami na całym świecie. Uczelnia nie jest dla nich jedynym miejscem, w którym spotykają ludzi i uczą się nowych rzeczy.

Przedstawione powyżej trendy stanowią dla sektora edukacji wyższej z jednej strony wyzwanie, z drugiej zaś – szansę. Jaka powinna być więc rola szkolnictwa wyższego w tej nowej rzeczywistości? Podczas dyskusji zidentyfikowaliśmy następujące możliwe kierunki rozwoju:

1. Transformacja uczenia się od epizodycznego (na uczelni, podczas zajęć) do ciągłego (zawsze, wszędzie i w każdym kontekście).
2. W efekcie zmiana roli przestrzeni uczelni z miejsca generowania i transferu wiedzy w kierunku miejsca, w którym rozwiązywane są problemy oraz realizowane projekty w grupie (rosnąca popularność metod typu *flipped classroom*, *coaching* czy *mentoring*).
3. Zmiana roli nauczyciela: od twórcy i „przekaznika” treści w kierunku osoby identyfikującej najlepsze treści dostępne na zewnątrz i motywującej do ich wykorzystania w procesie dydaktycznym.
4. Zmiana metod projektowania kursów: od projektowania zakresu treści w kierunku projektowania sytuacji gwarantujących osiągnięcie najlepszych rezultatów dydaktycznych.
5. Zmiana sposobu zarządzania metodami: uczenie współpracy w ramach konkretnych projektów, więcej projektów grupowych z elementami *coachingu*, tworzenie platform współpracy studentów.

6. Zmiana metod oceny postępów: od skali ocen w kierunku ciągłej (czas i skala) odpowiedzi zwrotnej.
  7. Zmiana skali działania uniwersytetu: od lokalnej, określonej lokalizacją i rozmiarem kampusu, w kierunku globalnej (e-learning i blended learning).
  8. Zmiana sposobu działania uniwersytetu: przebudowa oferty poprzez odejście od projektowania kierunków studiów w stronę projektowania pakietów kursów i odwoływanie się do umiejętności (nacisk na bycie kimś, a nie „umienie” czegoś).
- Ostatnia część dyskusji poświęcona była pomysłom na inicjatywy, które w najlepszy możliwy sposób zaczęłyby nas (przedstawiciele sektora szkolnictwa wyższego) przygotowywać do tej

„nowej rzeczywistości”. Wśród najważniejszych potrzeb zidentyfikowaliśmy potrzebę pogłębiania rozumienia funkcjonowania w mediach cyfrowych oraz systemów wartości młodych ludzi, rozwijania metod wsparcia młodzieży w identyfikacji jej silnych stron (w szczególności: przewag nad maszynami), wymiany doświadczeń w obszarze projektowania nowych metod dydaktycznych (zarówno wewnątrz środowisk uczelnianych, jak i we współpracy z otoczeniem gospodarczym) oraz szkolenia kadry nauczycielskiej z zakresu nowoczesnych metod trenerskich i technik coachingowych.

Mamy nadzieję, że przynajmniej część z wypracowanych pomysłów uda się zrealizować w jakimś stopniu w najbliższej przyszłości.

**Bartosz Muczyński**

### **Miejsce MOOCs w tradycyjnej edukacji**

*Massive Open Online Courses* przeszły dość szybką ewolucję. Początkowo stwarzały możliwość bezpłatnego uczestniczenia w kursie oraz zdobycia certyfikatu potwierdzającego jego ukończenie. Z czasem wprowadzono również opcję uzyskania płatnych, weryfikowanych certyfikatów, które zaczęły być uznawane przez pracodawców jako poświadczenie umiejętności kursanta. Autorom dano ponadto możliwość niezależnego prowadzenia własnej grupy studentów w ramach kolejnych edycji kursu. Wreszcie – od niedawna istnieje możliwość udziału w płatnym, pełnym programie studiów magisterskich (*Udacity – Online Master Degree*), uznania pierwszego semestru zajęć studiów magisterskich w oparciu o udział w darmowych kursach MOOC (*MIT – Supply Chain Management master's program*) lub uzyskania punktów ECTS za kursy MOOC z dziedziny architektury (*iVersity – Architecture 101*).

W trakcie dyskusji z uczestnikami Kongresu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: czy tego typu forma kształcenia ma szansę znaleźć swoje miejsce w tradycyjnej edukacji? Wychodząc od warunków, jakie musi spełnić kurs e-learningowy, aby mógł zostać uznany za MOOC, dyskutowano o przeszkodach systemowych, które trzeba pokonać, aby włączyć tego typu kursy do tradycyjnego kształcenia. Jednocześnie skupiono się na potencjalnych korzyściach oraz zagrożeniach, jakie mógłby przynieść taki krok.

Masowość w przypadku kursów typu MOOC kojarzona jest z liczbą uczestników, która sięga tysięcy czy nawet dziesiątek tysięcy. Dyskutanci nie zgodzili się jednak z tezą, że sama liczba uczestników stanowi kryterium decydujące o tym, czy mamy do czynienia z kursem typu MOOC, czy też otwartym kursem e-learningowym. Czynnikiem świadczącym o masowości kursu jest przede wszystkim jego dostępność (rozumiana zarówno jako otwartość,

jak i brak barier) dla różnych grup wiekowych i językowych. Nie bez znaczenia jest także strona techniczna, dzięki której prowadzenie takiego kursu nie stanowi problemu nawet przy kilkudziesięciu tysiącach zapisanych i aktywnych użytkowników.

Istotnym wątkiem w dyskusji była możliwość wydzielenia zamkniętej grupy studentów wewnątrz kursu, co sprawia, że MOOC może być wykorzystany do prowadzenia zajęć w formie *blended-learningu*. W przypadku platformy *edX/openedX* takie grupy określa się mianem *kohort (cohorts)*. Są one dostępne z poziomu administratora dla osoby prowadzącej kurs. Jak się jednak okazało w trakcie dyskusji, nawet bez takiej funkcjonalności można z powodzeniem wykorzystać MOOCs do prowadzenia zajęć. Jeden z dyskutantów przywołał własne doświadczenie – wspólne uczestnictwo prowadzącego oraz grupy jego studentów w tym samym kursie połączone z omawianiem problemów poruszanych w treściach wykładowych oraz podczas zaliczeń, dzięki czemu powstał model odwróconej klasy (*flipped classroom*).

Największe przeszkody związane z wykorzystaniem kursów typu MOOC w tradycyjnym nauczaniu podzielono na trzy grupy:

- technologiczne – polegające głównie na tym, że dydaktycy nie dysponują narzędziami niezbędnymi do poprowadzenia takiego kursu i wykorzystania go jako elementu własnych zajęć, zalicza się do tego także niedostępność systemu rozpowszechniania i administrowania, z którego mógłby skorzystać każdy dydaktyk,
- systemowe – związane z trudnościami w uznawaniu kursu na podstawie nieweryfikowalnego certyfikatu oraz z procedurą przyznawania i uznawalności punktów ECTS zdobytych po ukończeniu kursu typu MOOC,

- motywacyjne – dotyczące zarówno tworzenia kursów przez uczelnie i dydaktyków, jak też uczestnictwa potencjalnych zainteresowanych w takich kursach.

Jako zupełnie osobny problem wskazano brak jakiegokolwiek systemu motywującego do tworzenia kursów typu MOOC na polskich uczelniach. Zdaniem dyskutantów znacznie łatwiej byłoby wykorzystać taki kurs jako część tradycyjnego nauczania, gdyby był on dostępny w rodzimym języku, dopasowany do organizacji roku szkolnego bądź akademickiego oraz administrowany lokalnie. Jednocześnie kwestia uznawalności oraz weryfikacji mogłaby zostać rozwiązana, przynaj-

mniej częściowo, dzięki porozumieniu między uczelniami. Powinny one wspólnie wypracować wymogi jakościowe, które musiałyby spełnić MOOC, aby weryfikowany certyfikat mógł zostać uznany na uczelni jako podstawa zaliczenia określonych treści programowych.

Ogólnym wnioskiem wypracowanym w trakcie dyskusji było stwierdzenie, że MOOCs już znajdują swoje miejsce w tradycyjnej edukacji, zarówno w aspekcie kształcenia pozaformalnego, jak i jako element blended learningu. Dyskusja pokazała, że ta perspektywa niesie ze sobą więcej korzyści niż potencjalnych zagrożeń. Wciąż jednak jesteśmy daleko od rozwiązania wskazanych przez dyskutantów problemów.

*Anna Pędziszczak*

## **Zastosowanie umiejętności i technik coachingowych w procesie kształcenia akademickiego**

W środowisku biznesowym coraz częściej kładzie się nacisk na rozwój kompetencji nie tylko poprzez edukację formalną (szkolenie, studia), ale również nawiązywanie rozwojowych relacji (coaching, mentoring, informacja zwrotna) oraz dobieranie praktycznych zadań w życiu zawodowym i prywatnym ukierunkowanych na wspieranie osiągania celów rozwojowych. W tym samym czasie w świecie akademickim dyskutujemy o wdrażaniu sposobów nauczania, które będą odpowiedzią na oczekiwania nowych pokoleń. Wykładowa formuła prowadzonych zajęć – jak się zdaje – już nie w pełni zaspokaja potrzeby studentów. Jak utrzymać wysoki poziom entuzjazmu, motywacji uczniów i zagwarantować nabywanie przez nich nie tylko wiedzy, ale i umiejętności? Jedną z możliwości do rozważenia może być doskonalenie i stosowanie kompetencji coachingowych przez nauczycieli akademickich.

W trakcie obrad okrągłego stołu szukaliśmy odpowiedzi na następujące pytania: jakie zastosowanie może mieć coaching uczelniany, jakie kompetencje coachingowe już są przez nauczycieli akademickich stosowane w praktyce, a co zdecydowanie wymaga rozwoju, jakiego wsparcia mogą potrzebować wykładowcy, żeby rozwinąć kompetencje coachingowe, jakie korzyści płyną z podejścia coachingowego w prowadzeniu zajęć i co będzie oznaczać dla szkół i uczelni wdrożenie coachingu akademickiego?

Dyskusję rozpoczęliśmy od kwestii rozumienia pojęcia coachingu, bowiem odkryliśmy, że część osób dołączyła do rozmowy nie tyle po to, żeby zastanawiać się, jak go wdrażać, ile po to, by zro-

zumieć, czym coaching właściwie jest i skonfrontować z definicją swoje przekonania oraz obawy. Zdefiniowaliśmy coaching jako pogłębioną formę partnerskiej, opartej na zaufaniu, rozwojowej relacji pomiędzy coachem a osobą coachowaną, w której coach głęboko wierzy, że osoba coachowana ma potencjał odkrywania własnych odpowiedzi i zadaje jej pytania oraz proponuje ćwiczenia umożliwiające poszerzanie świadomości i poszukiwanie. W kolejnym kroku – by móc w ogóle stwierdzić, „czy to się przyda?” – spojrzeliśmy na 11 kompetencji profesjonalnego coacha opracowanych przez ICF (International Coaching Federation – Międzynarodowa Federacja Coachów<sup>1</sup>). Wspomniana organizacja grupuje umiejętności coachingowe, dzieląc je na cztery kategorie<sup>2</sup>:

1. ustalanie zasad współpracy,
2. współtworzenie relacji,
3. efektywne komunikowanie się,
4. wspieranie procesu uczenia się i osiągnięcia rezultatów.

W pierwszej grupie znajdujemy: przestrzeganie zasad Kodeksu Etycznego Coacha oraz uzgadnianie kontraktu coachingowego, w kolejnej – budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa oraz obecność coachingową. Grupa trzecia zawiera: aktywne słuchanie, zadawanie pytań sięgających sedna, bezpośrednią komunikację. W czwartej kategorii znalazły się: budowanie świadomości, projektowanie działań, planowanie i wytyczanie celów oraz zarządzanie postęпами i zaangażowaniem. Przyjrzawszy się tej liście, dyskutanci przeanalizowali obecną sytuację na uczel-

<sup>1</sup> ICF to globalna organizacja, wyznaczająca kompetencyjne i etyczne standardy pracy coachingowej. Organizacja zrzesza profesjonalnych coachów i weryfikuje ich umiejętności.

<sup>2</sup> Opracowane na podstawie: *Kluczowe Kompetencje Coacha ICF*, <http://icf.org.pl/pl81,kluczowe-kompetencje-coach-icf.html>.



niach wyższych. Doszli do wniosku, że – jako konserwatywni po wielu latach pracy wykładowcy – możemy nie dostrzegać oczekiwań studentów, a wręcz czasem zapominać, że ta grupa jest z innego pokolenia. Mogą zatem pojawiać się trudności w budowaniu zaufania w relacji uczeń–nauczyciel, co niekiedy przekłada się na bardziej bierną lub konfrontacyjną postawę studentów na zajęciach. Wyzwanie może również stanowić budowanie „obecności coachingowej” rozumianej (według ICF) jako zdolność tworzenia spontanicznej relacji ze studentami, poprzez *stosowanie stylu, który jest zarówno otwarty, elastyczny, jak i daje poczucie pewności*<sup>3</sup>, podążanie za własną intuicją, podejmowanie ryzyka, korzystanie z humoru, dbałość o dobry nastrój, energię oraz zachowanie pewności siebie i opanowania podczas pracy z silnymi emocjami studentów. Wśród obszarów wymagających doskonalenia uczestnicy dyskusji wyróżnili również: umiejętność słuchania i bezpośredniej komunikacji oraz świadomość języka ciała, czyli niewerbalnych komunikatów, jakie wysyłamy do audytorium. Jak wspomniał jeden z rozmówców: *wielu wykładowców zapomnia, że postawą ciała albo odpycha, albo przyciąga*. Dyskusja doprowadziła również do wniosku, że trzy kompetencje coachingowe (projektowanie działań, przestrzeganie zasad etycznych, planowanie) są już przez nauczycieli w dużym stopniu wykorzystywane i mogą stanowić fundament rozwijania pozostałych umiejętności.

<sup>3</sup> Tamże.

W czasie obrad okrągłego stołu dyskutanci poszukiwali również możliwości oraz korzyści płynących z zastosowania umiejętności coachingowych w pracy z licznymi grupami studentów – są to między innymi: większa aktywność studentów w czasie wykładów, wyczuwanie i rozumienie procesów grupowych, głębsze badanie potrzeb uczniów, samorozwój prowadzącego, kreowanie odpowiedzialności za własny rozwój, zachęcenie do poszukiwań i podejmowania decyzji, a także stworzenie warunków do budowania przyjacielskich i twórczych relacji w bezpośrednim kontakcie (podczas gdy obecnie to media społecznościowe stają się główną przestrzenią „spotkań” młodych ludzi).

Ostatecznie prelegenci skonkludowali, że warto zainwestować w rozwój kompetencji coachingowych, ze szczególnym naciskiem na umiejętności słuchania, bezpośredniej komunikacji, obecności w relacji i budowania zaufania. Wśród potrzeb wymieniano m.in. szkolenia coachingowe dla nauczycieli akademickich pozwalające poznać istotę coachingu, by świadomie przeciwstawiać się pseudocoachingowym podejściom. Finalna refleksja skupiła się na przesłaniu, że – zgodnie z potrzebami młodych pokoleń – kluczowe jest uzupełnienie ekspercko-mentoringowej relacji mistrz–uczeń partnerstwem coach–coachowany opartym na głębokiej wierze w potencjał rozwojowy uczniów i ich zdolność do poszukiwania własnych dobrych rozwiązań.

### Congress of Development in Education – the gathering of the academic community and its results

*The Second Congress of Development in Education was held on 18-19 November 2015 at Warsaw School of Economics (SGH). It was organized by the Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Education in collaboration with SGH and the Universities of Economics in Cracow, Katowice, Poznań and Wrocław. It was a gathering of over 160 people who are familiar with development and modernisation of Polish education, including the use of innovative technologies in training process. The Congress focused on the role of universities in creating knowledge society and development of academic institutions that could meet the expectations of different target groups. In this context, the issues of lifelong learning and non-formal education were raised. Also, the challenges of the future education, especially in regard to higher education, were discussed.*

## POLECAMY

Józef Bednarek, Anna Andrzejewska (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Tom 2, Dylematy społeczności cyfrowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015

Drugi tom monografii dotyczącej wykorzystania cyberprzestrzeni przez człowieka, omawianego z perspektywy procesów edukacji. Tym razem redaktorzy zebrali artykuły poruszające problematykę szans, wyzwań i problemów, jakie stawia przed pedagogiką medialną szerokie wykorzystanie technologii informatycznej w dzisiejszym świecie. Redaktorzy niniejszej publikacji mają nadzieję, że praca ta stanie się inspiracją do dalszych badań w tym zakresie i przyczyni się nie tylko do lepszego rozpoznawania istniejących zagrożeń, ale również rozwoju sposobów ich ograniczania.

Publikacje można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.impulsoficyna.com.pl>.

## Rola kluczowych kompetencji organizacji w realizacji strategii biznesu



Kamila Siwak

*W dobie globalizacji wydaje się, że dobra strategia organizacji powinna obejmować prognozę przyszłej sytuacji branży oraz być ukierunkowana na posiadane aktywa materialne i niematerialne. Znalezienie odpowiednich proporcji pomiędzy ciągłą strategiczną zwinnością a trwałą operacyjną doskonałością jest dla wielu organizacji bardzo trudnym zadaniem, zatem zaczęto eksponować rolę kapitału intelektualnego jako kluczowego czynnika sukcesu. Zasobem, który umożliwia przedsiębiorstwom bilansowanie działalności gospodarczej, są kluczowe kompetencje organizacji, które można odpowiednio konfigurować w celu tworzenia wartości ekonomicznej przedsiębiorstwa. Ich największą zaletą jest fakt, iż są one rzadkie, unikatowe, niemożliwe do zastąpienia innymi zasobami, stąd trudne do skopiowania przez konkurencję. Celem artykułu jest zaprezentowanie właściwości kluczowych kompetencji organizacji oraz przyporządkowanie ich do poszczególnych funkcji strategii, które można zidentyfikować w procesie jej realizacji. Bazując na badaniach literaturowych, wyodrębniono katalog kluczowych kompetencji, kształtujących poszczególne cechy funkcjonalne strategii.*

Przez ostatnie lata w naukach o zarządzaniu panowało przekonanie, że strategie biznesowe to długookresowe plany działania przedsiębiorstwa, uwzględniające niezbędną alokację zasobów organizacji, których realizacja pozwoli na osiągnięcie zdefiniowanych celów strategicznych. Tradycyjne podejście do strategii zakładało, że zestaw efektywnych narzędzi analitycznych pomoże menedżerom określić kierunek rozwoju każdej firmy. Proces globalizacji gospodarczej wyznaczył nowy trend funkcjonowania przedsiębiorstw. Wyzwaniem dla dzisiejszych organizacji, jak zauważa A. Koźmiński, jest posiadanie umiejętności przetrwania, rozwoju i skutecznego działania w warunkach permanentnej

zmiany gospodarczej. Oznacza to, że organizacje muszą na nowo zdefiniować, czym jest strategia i jaką pełni funkcję w przedsiębiorstwie<sup>1</sup>. Analizując literaturę w zakresie zarządzania strategicznego, można zauważyć, że badacze<sup>2</sup> wskazują, iż istotną rolę w procesie kształtowania strategii pełnią obecnie kluczowe kompetencje organizacji, ukryte w zasobach niematerialnych przedsiębiorstwa. Analiza wyników badań własnych przeprowadzonych w II i III kwartale 2014 roku, w formie wywiadów pogłębionych (IDI) z właścicielami pięciu przedsiębiorstw funkcjonujących od 20 lat w branży teleinformatycznej i farmaceutycznej<sup>3</sup> wskazuje, iż badane przedsiębiorstwa identyfikują kluczowe kompetencje, natomiast nie zawsze potrafią z nich korzystać w procesie planowania strategicznego, z uwagi na trudności dotyczące bezpośredniej wyceny ich wartości ekonomicznej. Dobierając próbę badawczą, wybrano przedsiębiorstwa funkcjonujące w branżach, w których jest przede wszystkim bardzo duża konkurencja w zakresie rozwiązań technologicznych. Przedsiębiorstwa te, aby skutecznie konkurować, musiały opracować własne systemy zarządzania wiedzą, są aktywne poza granicami kraju oraz wchodzą w alianse strategiczne z innymi firmami.

### Istota kluczowych kompetencji

Kluczowe kompetencje, jako element zasobów niematerialnych, tworzą potencjał strategiczny przedsiębiorstwa, określając zakres dopuszczalnych zamierzeń strategicznych. Koncepcja kompetencji organizacji wywodzi się z klasycznych prac P. Selznicka i E. Penrose dotyczących zarządzania strategicznego. Autorzy ci postrzegali organizację jako zbiór zróżnicowanych zasobów, na podstawie których

<sup>1</sup> A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności. Podręcznik dla zaawansowanych*, PWN, Warszawa 2004, s. 65.

<sup>2</sup> Rolę kluczowych kompetencji w badaniach nad przedsiębiorstwem podkreślano m.in. w następujących publikacjach: A.K. Koźmiński, dz.cyt., s. 90–111; T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami, teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 43–92; M. Bratnicki, *Kompetencje przedsiębiorstw. Od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000, s. 13–20; J. Rokita, *Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 2005, s. 139–178.

<sup>3</sup> K. Siwak, *Wpływ kluczowych kompetencji na zdolność kreowania nowych modeli biznesowych w przedsiębiorstwach. Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2014.

## Rola kluczowych kompetencji organizacji...

można zidentyfikować różnice pomiędzy pozycjami konkurencyjnymi zajmowanymi w praktyce przez poszczególne firmy<sup>4</sup>.

W naukach o zarządzaniu pojęcie kluczowych kompetencji utożsamia się z efektami działania danej organizacji. Jak wskazuje J. Rokita, kompetencje w przeciwieństwie do umiejętności mają szerszy kontekst, ponieważ są rezultatem posiadania wielu różnych umiejętności przez organizację, charakteryzują to, co przedsiębiorstwo robi dobrze w obszarze całej swojej działalności<sup>5</sup>. Proces identyfikacji kompetencji organizacji powinien być odzwierciedleniem strategii danego przedsiębiorstwa, ponieważ pozwala to na ocenę ich potencjału i dalszy rozwój w dłuższym okresie. Kompetencje organizacji składają się przede wszystkim z kompetencji zarządczych właściciela oraz kompetencji pracowników i współpracowników, tworzących zasoby ludzkie danego przedsiębiorstwa. Pozostałe kompetencje, takie jak: wiedza i pamięć zbiorowa, kompetencje przyjęte z zewnątrz w postaci licencji, patentów, kompetencje w sferze produktów i technologii oraz kompetencje społeczne powstające w efekcie współpracy z otoczeniem zewnętrznym i wewnętrznym są pochodną kompetencji posiadanych przez zasoby ludzkie, rozpatrywanych w odniesieniu do indywidualnych, jednostkowych umiejętności. Istotą procesu zarządzania kompetencjami organizacji, w kontekście realizacji strategii danego przedsiębiorstwa, jest umiejętność określenia ich przez kadre zarządzającą i wskazania, które stanowią kluczowy element, a które należy uzupełnić<sup>6</sup>.

Rozpatrując definicję kompetencji zasobów ludzkich, należy zwrócić uwagę na prace R. Boyatzisa, który traktuje je jako *istniejący w człowieku potencjał prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokajania wymagań związanych z danym stanowiskiem pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji*, oraz R. Mansfielda definiującego kompetencje jako zbiór cech danej osoby decydujących o tym, jakie efekty osiąga ona w swojej pracy<sup>7</sup>.

Na początku lat 90. XX wieku C. Prahalad i G. Hamel zdefiniowali pojęcie kluczowych kompetencji organizacji (*core competence*), które według nich powstają w procesie organizacyjnego uczenia się, zaś ich utrwalenie umożliwiają innowacje technologiczne. Proces ten przebiega w taki sposób, że powstające kompetencje stają się niezależne od ich pierwotnych nosicieli, czyli pojedynczych pracowników, zaś bene-

ficjentem ostatecznym staje się organizacja. Autorzy wskazują, że w krótkim okresie konkurencyjność firmy wynika głównie z ceny i jakości produktu. Natomiast w długim okresie zapewniają ją kluczowe kompetencje przedsiębiorstwa, które mają wpływ na kreowanie nowych produktów oczekiwanych przez klientów oraz lepszą organizację działalności biznesowej firmy. Rzeczywiste źródło przewagi to zdolność menedżerów do wykreowania technologii i umiejętności produkcyjnych, które zapewniają poszczególnym jednostkom strategicznym firmy szybką adaptację do zmieniających się warunków<sup>8</sup>.

Ch. Hill i G. Johnes zwrócili uwagę na wyróżniające firmę umiejętności, na które składają się unikatowe oraz tworzące wartość zasoby. Zasoby są wartością dla firmy, jeżeli pomagają tworzyć silny popyt na jej produkty. Zdolności organizacyjne firmy to z kolei umiejętność koordynowania i organizowania efektywnego zastosowania zasobów. Organizacja może posiadać unikatowe i wartościowe zasoby, ale jeżeli nie ma zdolności ich efektywnego zastosowania, to nie tworzą one wyróżniających ją umiejętności. Przedsiębiorstwo nie musi posiadać unikatowych zasobów, aby z powodzeniem konkurować. Wystarczy umiejętności zarządu, aby bardziej efektywnie niż konkurencja zarządzać dostępnymi powszechnie zasobami<sup>9</sup>.

D.J. Teece, G. Pisano i A. Shuen wskazują natomiast, że przewaga konkurencyjna współczesnej organizacji wynika z kompetencji, które umożliwiają adaptację, integrację, a także rekonfigurację wewnętrzną i zewnętrzną organizacyjnych zdolności, zasobów oraz kompetencji funkcjonalnych. Istotnym elementem działalności przedsiębiorstwa jest umiejętność rozwijania i odnowy posiadanych zasobów, a nie tylko koncentracja na posiadaniu i wykorzystaniu zasobów<sup>10</sup>.

J. Barney, M. Wright, D. Ketchen rozpatrywali kompetencje przedsiębiorstwa przez pryzmat jego zasobów (*resource-based view of the firm* – RBV). Metoda ta łączy w sobie analizę zjawisk zachodzących w przedsiębiorstwie z analizą branży i otoczenia konkurencyjnego – perspektywę wewnętrzną i zewnętrzną. Strategie firm muszą być nastawione na wykorzystanie zasobów wszędzie tam, gdzie pomagają one zdobyć przewagę konkurencyjną lub konkurować na nowych rynkach, które zwiększają wartość tych zasobów, oraz muszą opierać się na argumentach ekonomicznych<sup>11</sup>.

<sup>4</sup> A. Sitko-Lutek (red.), *Polskie firmy wobec globalizacji. Luka kompetencyjna*, PWN, Warszawa 2007, s. 14.

<sup>5</sup> J. Rokita, dz.cyt., s. 143.

<sup>6</sup> T. Oleksyn, dz.cyt., s. 21, 198.

<sup>7</sup> R.S. Mansfield, *Building competency models: Approaches for HR professional*, „Human Resource Management” 1996, Vol. 35, No. 1, s. 7–18, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199621\)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199621)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2).

<sup>8</sup> C.K. Prahalad, G. Hamel, *The Core Competence of the Corporation*, „Harvard Business Review” 1990, Vol. 68, No. 3, s. 79–91.

<sup>9</sup> Ch. Hill, G. Johnes, *Strategic Management*, Houghton Mifflin Company, Boston 1992, s. 104.

<sup>10</sup> D.J. Teece, G. Pisano, A. Shuen, *Dynamic Capabilities and Strategic Management*, „Strategic Management Journal” 1997, Vol. 18, No. 7, s. 509–533.

<sup>11</sup> J. Barney, M. Wright, D.J. Ketchen, *The resource-based view of the firm: Ten years after 1991*, „Journal of Management” 2001, Vol. 27, No. 6, s. 625–641, <http://dx.doi.org/10.1177/014920630102700601>.



W perspektywie strategicznej dla każdego przedsiębiorstwa najważniejsze stają się te kompetencje, które są:

- cenne w kontekście podejmowanej działalności i jej produktów, ponieważ *umożliwiają wytwarzanie produktów niepowtarzalnych, przynoszących unikatową wartość użytkową dla klienta*<sup>12</sup>,
- rzadkie w zakresie ich występowania i możliwości pozyskiwania przez przedsiębiorstwa konkurencyjne,
- trwałe, czyli posiadające zdolność do tworzenia cech konkurencyjności przedsiębiorstwa oraz przewagi konkurencyjnej,
- trudne do imitacji z uwagi na prawne formy zabezpieczenia oraz czas, jaki musi upłynąć, aby dany zasób powstał (np. marka przedsiębiorstwa)<sup>13</sup>.

Na podstawie badań literaturowych<sup>14</sup> oraz rozpatrując wskazane cechy, można zdefiniować kompetencje kluczowe organizacji, które mają wpływ zarówno na jej rozwój, jak i wartość dla akcjonariuszy. Są to:

- kompetencje zarządcze właściciela,
- kompetencje pracowników,
- wiedza i pamięć organizacyjna<sup>15</sup>,
- kompetencje do korzystania z zasobów innych firm,
- kompetencje w sferze produktów i technologii,
- kompetencje w sferze budowania relacji z klientami,
- kompetencje społeczne oraz etyka,
- specjalistyczna wiedza skodyfikowana stanowiąca własność firmy,
- kompetencje do jednoczesnego konkurencyjnego i kooperowania z partnerami<sup>16</sup>.

Każda organizacja dysponuje licznymi zasobami i możliwościami, natomiast kluczowe kompetencje są tymi kompetencjami, które wyróżniają dane przedsiębiorstwo. Kluczowa dla rozwoju przedsiębiorstwa jest oczywiście kompetencja zarządcza właściciela, który przede wszystkim musi mieć pomysł na przedmiot działalności swojego przedsiębiorstwa oraz strategię jego realizacji. Istotą tej kompetencji jest przede wszystkim zdolność do twórczego myślenia, innowacyjność, ciekawość nowych rozwiązań, chęć samodoskonalenia, otwartość zarówno na propozycje współpracowników, jak i klientów, chęć

eksperymentowania oraz umiejętność oddzielania zarządzania strategicznego od operacyjnego. Kompetencja ta umożliwia również dobór właściwej kadry oraz odpowiednie delegowanie zadań. Kompetencje pracowników to zbiór pojedynczych umiejętności osób, które umożliwiają bieżące funkcjonowanie przedsiębiorstwa i kształtują ważną jego kompetencję, jaką jest pamięć organizacyjna. Kompetencje w sferze produktów i technologii wymagają bieżącego monitorowania zmian zachodzących w danej branży i mają wpływ na kształtowanie kompetencji związanej ze specjalistyczną wiedzą stanowiącą własność firmy oraz kompetencji do korzystania z zasobów innych firm – np. w celu pozyskania licencji czy patentu, które uzupełnią ofertę danej firmy, czyniąc ją kompleksową dla klienta. Umiejętność łączenia kompetencji w sferze budowania relacji z klientami z kompetencją społeczną umożliwia organizacjom tworzenie unikalnych produktów oraz usług dostosowanych do indywidualnych preferencji klientów. Kompetencja do jednoczesnego konkurencyjnego i kooperowania z partnerami otwiera zaś przedsiębiorstwom nowe możliwości rozwojowe.

Problemem dla zarządzających jest wycena posiadanych kompetencji. Brakuje analiz rynkowych, które wyceniłyby np. własność intelektualną, kwalifikacje personelu, rozwiązania organizacyjne. Obecne zasady rachunkowości zaliczają nakłady na aktywa niematerialne do kosztów ogólnych i ujmują je w sposób zbiorczy w bilansie jednostki. Wydaje się, że firmy powinny zacząć myśleć o wartościach niematerialnych i prawnych w kategoriach aktywów, których rentowność powinna być obliczana i monitorowana<sup>17</sup>. Jak proponuje G. Urbanek, kompetencje przedsiębiorstwa można analizować w aspekcie ich poziomu w odniesieniu do wymogów rynkowych oraz w relacji do poziomu analogicznych kompetencji u konkurentów. Określenia poziomu kształtowania się kompetencji przedsiębiorstwa można dokonywać na podstawie badań rynkowych, które pokazują, jak konsumenci oceniają ofertę firmy w odniesieniu do najważniejszych czynników kreowania wartości<sup>18</sup>.

Podsumowując, można zauważyć, że wyzwaniem stają się: strategiczne wykorzystanie kompetencji pozyskanych przez organizację w drodze świadomego rozwoju w relacji do wdrażanej strategii oraz ich ekonomiczna wycena.

<sup>12</sup> M. Bratnicki, dz.cyt., s. 33.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Na potrzeby artykułu przytoczono wybrane pozycje literaturowe prezentujące odmienne podejście do tematyki kluczowych kompetencji, w celu zobrazowania złożoności zagadnienia.

<sup>15</sup> A. Sigismund, S. Floyd, H. Sherman, S. Terjesen, *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011, s. 46–47

<sup>16</sup> K. Siwak, dz.cyt.

<sup>17</sup> B. Lev, *Niematerialne aktywa: niedoceniana broń w walce z konkurencją*, „Harvard Business Review Polska” 2007, nr 55, <http://www.hbrp.pl/biblioteka/art.php?id=697&t=niematerialne-aktywa-niedoceniana-bron-w-walce-z-konkurencja>.

<sup>18</sup> G. Urbanek, *Kompetencje a wartość przedsiębiorstwa*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011, s. 124.

## Funkcje strategii a kluczowe kompetencje

Strategia traktowana jest jako jeden z podstawowych instrumentów zarządzania, chociaż w literaturze różnie jest definiowana oraz interpretowana jej rola w procesach zarządzania. Strategia zarówno w teorii, jak i w praktyce ulega modyfikacji pod wpływem rozwoju form organizacji oraz zmian, jakie zachodzą w bliższym i dalszym otoczeniu przedsiębiorstwa. Jako szczególny plan powinna odzwierciedlać zasoby organizacji, w tym kluczowe kompetencje, oraz wskazywać pozycję w stosunku do konkurentów w otoczeniu zewnętrznym. Jak wskazuje J. Rokita, istota wszystkich podejść do strategii, a także w rezultacie do zarządzania strategicznego, polega na przyjęciu założenia, iż są one wynikiem decyzji będących pewnym wyborem strategicznym, uwzględniającym powiązania pomiędzy atutami i słabościami organizacji oraz szansami i zagrożeniami występującymi w jej otoczeniu<sup>19</sup>.

Wybitne firmy, jak zauważa Ch. Stadler: *zanim podążą do wzrostu drogą poszukiwania innowacji – najpierw osiągają wzrost dzięki efektywnemu wykorzystaniu pełnego potencjału już istniejących rozwiązań*<sup>20</sup>. R. McGrath wskazuje z kolei, że *osiągnięcie trwałej przewagi konkurencyjnej jest dziś już prawie niemożliwe. W szybko zmieniającym się świecie firmy potrzebują nowych zasad opracowywania strategii*. Powstaje zatem katalog nowych zasad budowania strategii w warunkach krótkotrwałej przewagi konkurencyjnej:

- analiza na poziomie branży nie wystarczy już do uzyskania pełnego obrazu sytuacji, obecnie strategia wymaga koordynowania działań na płaszczyznach, które stanowią kombinację segmentu klientów, oferty i miejsca, do którego jest ona dostarczana,
- konwencjonalne mierniki mogą skutecznie niszczyć innowacje, należy więc wdrażać logikę „realnych opcji”, która umożliwi głębsze zaangażowanie się w przedsięwzięcie w przyszłości, dzięki czemu przedsiębiorstwo ma możliwość wkraczania na nowe obszary i testowania nowych rozwiązań,
- organizacje powinny koncentrować się na doświadczeniach i rozwiązywaniu problemów klientów – takie działanie pozwala na budowanie z klientami trwałych relacji i więzi oraz musi przekładać się równocześnie na zarządzanie zmianą w obszarze procesów zarządczych,

- istotne jest systematyczne prowadzenie prac nad innowacjami oraz zarządzanie nimi<sup>21</sup>.

Uwzględniając wskazane zasady oraz analizując poszczególne funkcje strategii, można przypisać do nich kluczowe kompetencje, mające istotny wpływ na jej realizację. Propozycję zakresu oddziaływania kluczowych kompetencji organizacji na poszczególne zadania strategii przedstawia tabela 1.

Rozpatrując poszczególne funkcje strategii, można zauważyć, iż kluczowe w jej realizacji są kompetencje zarządcze właściciela oraz kompetencje jego współpracowników. Kombinacja tych kompetencji w efekcie pozwala na rozwój pozostałych kompetencji organizacji. Proces tworzenia strategii i kontrola jego wdrożenia to obszar kompetencji zarządczych właściciela, zaś procesy związane z urzeczywistnieniem strategii znajdują się w obszarze kompetencji pracowników. Istotnym wyzwaniem dla przedsiębiorstwa jest umiejętne zdiagnozowanie poszczególnych obszarów kompetencji, zarówno w zakresie posiadanych, jak i brakujących elementów. Agencja Rozwoju Pomorza SA w Gdańsku oferuje mikro-, małym i średnim przedsiębiorstwom narzędzie umożliwiające przeprowadzenie kompleksowej analizy posiadanych kompetencji. W projekcie pn. *Model usługi rozwoju strategicznych kompetencji*, sfinansowanym ze środków EFS w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, na podstawie koncepcji zarządzania strategicznego i zarządzania zasobami ludzkimi opracowano instrumentarium umożliwiające diagnozę i rozwój kompetencji zarówno menedżerskich (właścicielskich), jak i pracowniczych w mikro-, małych i średnich przedsiębiorstwach. Celem przygotowanych publikacji jest przekazanie przedsiębiorcom praktycznej wiedzy i narzędzi z zakresu zarządzania kompetencjami, które można zastosować w codziennej praktyce gospodarczej<sup>22</sup>.

Reasumując, kluczowe kompetencje, powstające w przedsiębiorstwie w drodze jego rozwoju, wywierają wpływ na poszczególne funkcje planowania strategicznego, w szczególności w dłuższym okresie. Każdy rok działalności przedsiębiorstwa pozwala na gromadzenie przez nie zasobów niematerialnych oraz zdobywanie szeroko definiowanej wiedzy. Istotną stają się umiejętność praktycznego wykorzystania posiadanych kluczowych kompetencji w procesie budowania strategii biznesowej przedsiębiorstwa. Firmy, które odpowiednio dopasują sposób tworzenia strategii do swojego otoczenia konkurencyjnego, osiągają dużo lepsze wyniki ekonomiczne niż ich konkurenci. Obecnie przedsiębiorstwa, nawet te najmniejsze,

<sup>19</sup> J. Rokita, dz.cyt., s. 20, 26.

<sup>20</sup> Ch. Stadler, *4 zasady trwałego sukcesu*, „Harvard Business Review Polska” 2007, nr 56.

<sup>21</sup> R.G. McGrath, *Krótkotrwała przewaga*, „Harvard Business Review Polska” 2013, nr 129.

<sup>22</sup> W ramach projektu przeprowadzono badania jakościowe dotyczące potrzeb przedsiębiorców w obszarze zarządzania kompetencjami i na tej podstawie opracowano model zarządzania kompetencjami, który został poddany testowaniu, w efekcie czego powstał finalny produkt w postaci podręcznika. Obecnie testowana jest usługa konsultingowa – agencja będzie poprzez swoich konsultantów pomagać przedsiębiorstwom w diagnozowaniu ich potrzeb w zakresie zarządzania kompetencjami oraz doborze odpowiednich narzędzi temu służących. Szczegółowe informacje są dostępne na stronie [www.zaprojektujkompetencje.pl](http://www.zaprojektujkompetencje.pl).

**Tabela 1. Oddziaływanie kluczowych kompetencji na funkcje strategii**

Funkcja strategii	Kluczowa kompetencja	Oddziaływanie kompetencji
Wskazanie celu lub wizji	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetencja zarządcza właściciela</li> </ul>	Kluczowa kompetencja determinująca rozwój przedsiębiorstwa w długim okresie – wymagająca od właściciela umiejętności myślenia strategicznego oraz operacyjnego, ciągłego samodoskonalenia się oraz obserwowania konkurencji i na tej podstawie wyznaczania celu dla organizacji.
Kojarzenie atutów organizacji z szansami wynikającymi z uwarunkowań gospodarczych	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetencja zarządcza właściciela</li> <li>Kompetencje pracowników</li> <li>Wiedza i pamięć organizacyjna</li> </ul>	Kompetencje zarządcze właściciela oraz kompetencje pracowników, w połączeniu z systemem zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie, umożliwiają elastyczne zarządzanie organizacją oraz identyfikowanie szans rozwojowych.
Wykorzystanie obecnego sukcesu, przy jednoczesnym badaniu nowych możliwości	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetencja w sferze budowania relacji z klientami</li> <li>Kompetencja do jednoczesnego konkurencji i kooperowania z partnerami</li> <li>Kompetencje społeczne oraz etyka</li> </ul>	Te trzy rodzaje kompetencji dostarczają organizacji wiedzy w zakresie trendów obowiązujących w branży i pozwalają na elastyczne alokowanie zasobów posiadanych przez przedsiębiorstwo lub pozyskiwanie ich z zewnątrz.
Intensywne generowanie, a nie wykorzystywanie zasobów	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wiedza i pamięć organizacyjna</li> <li>Kompetencja do korzystania z zasobów innych firm</li> <li>Specjalistyczna skodyfikowana wiedza stanowiąca własność firmy</li> </ul>	Kombinacja tych kompetencji pozwala organizacji na korzystanie z zasobów innych firm, co w połączeniu z posiadaną wiedzą procesową i specjalistyczną, tworzy efekt wartości dodanej.
Koordinacja i wskazanie działań	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetencja zarządcza właściciela</li> <li>Kompetencje pracowników</li> </ul>	Wiodącymi kompetencjami są operacyjne kompetencje właściciela, umożliwiające mu optymalny podział zadań oraz przydzielenie odpowiedzialności pracownikom.
Reakcja na nowe uwarunkowania, jakie pojawiają się z biegiem czasu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetencja zarządcza właściciela</li> <li>Kompetencje pracowników</li> <li>Wiedza i pamięć organizacyjna</li> <li>Specjalistyczna skodyfikowana wiedza stanowiąca własność firmy</li> </ul>	Wiodącą kompetencją jest strategiczna kompetencja właściciela, która – przy zastosowaniu kombinacji pozostałych trzech kompetencji – pozwoli na zapewnienie przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Stabryła, *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy*, PWN, Warszawa–Kraków 2000, s. 39–40; K. Siwak, *Wpływ kluczowych kompetencji na zdolność kreowania nowych modeli biznesowych w przedsiębiorstwach. Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2014.

mogą skorzystać z narzędzi diagnostycznych oferowanych przez firmy konsultingowe oraz instytucje otoczenia biznesu<sup>23</sup>, które umożliwiają identyfikację i indywidualną ocenę poszczególnych kompetencji danej organizacji. Badanie przeprowadzone przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w obszarze rozwoju i wykorzystania kapitału ludzkiego wskazuje, iż świadome zarządzanie kompetencjami pracowniczymi przez właścicieli przedsiębiorstw przyczynia się do zwiększenia zaangażowania i satysfakcji zatrudnionych, co w konsekwencji przedkłada się na wzrost wyników finansowych firmy oraz jej wartość<sup>24</sup>.

### Podsumowanie

Nie ma uniwersalnej strategii, która pasowałaby do każdej firmy, w każdej gałęzi gospodarki. Obecnie ramy czasowe działań strategicznych są o wiele bardziej ograniczone niż w przeszłości. Wiele organizacji ma zbyt mało czasu na opracowanie oficjalnego planu

i weryfikację jego zrozumienia przez pracowników. W XXI wieku organizacje muszą dostosowywać swoje struktury do zamierzeń strategicznych, zaś pracownicy muszą wykazywać się elastycznością, umożliwiającą im funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Kluczowe kompetencje są tym zasobem strategicznym, który kształtuje specyficzne cechy strategii, technologii, produktu czy systemu zarządzania. Z uwagi na specyficzną konstrukcję cyklu życia kluczowych kompetencji jest dłuższy niż przykładowo cykl życia technologii, dlatego też stanowi dobrą podstawę budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa w procesie planowania strategicznego. W Polsce w strukturze przedsiębiorstw dominują mikro-, małe i średnie przedsiębiorstwa, zatem istotne jest, aby również one korzystały z profesjonalnych narzędzi z zakresu zarządzania kompetencjami, które umożliwiają nie tylko przetrwanie firmy, ale przede wszystkim rozwój w globalnej rzeczywistości gospodarczej.

<sup>23</sup> Podmioty niedziałające dla zysku lub przeznaczające zysk na cele statutowe, np. izby gospodarcze, handlowe, rolnicze, agencje regionalne i lokalne.

<sup>24</sup> *Zmierzyć najtrudniej mierzalne. Dobre praktyki pomiaru kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa 2015, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/806/22483.pdf>, [23.10.2015].



## Bibliografia

Barney J., Wright M., Ketchen D.J., *The resource-based view of the firm: Ten years after 1991*, „Journal of Management” 2001, Vol. 27, No. 6, s. 625–641, <http://dx.doi.org/10.1177/014920630102700601>.

Bratnicki M., *Kompetencje przedsiębiorstw. Od określenia kompetencji do zbudowania strategii*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.

Hill Ch., Johnes G., *Strategic Management*, Houghton Mifflin Company, Boston 1992.

Koźmiński A.K., *Zarządzanie w warunkach niepewności. Podręcznik dla zaawansowanych*, PWN, Warszawa 2004.

Lev B., *Niematerialne aktywa: niedoceniana broń w walce z konkurencją*, „Harvard Business Review Polska” 2007, nr 55.

Mansfield R.S., *Building competency models: Approaches for HR professional*, „Human Resource Management” 1996, Vol. 35, No. 1, s. 7–18, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199621\)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199621)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2).

McGrath R.G., *Krótkotrwała przewaga*, „Harvard Business Review Polska” 2013, nr 129.

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami, teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Prahalad C.K., Hamel G., *The Core Competence of the Corporation*, „Harvard Business Review” 1990, Vol. 68, No. 3, s. 79–91.

Rokita J., *Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 2005.

Sigismund A., Floyd S., Sherman H., Terjesen S., *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011.

Sitko-Lutek A. (red.), *Polskie firmy wobec globalizacji. Luka kompetencyjna*, PWN, Warszawa 2007.

Siwak K., *Wpływ kluczowych kompetencji na zdolność kreowania nowych modeli biznesowych w przedsiębiorstwach. Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2014.

Stadler Ch., *4 zasady trwałego sukcesu*, „Harvard Business Review Polska” 2007, nr 56.

Teece D.J., Pisano G., Shuen A., *Dynamic Capabilities and Strategic Management*, „Strategic Management Journal” 1997, Vol. 18, No. 7, s. 509–533.

Urbanek G., *Kompetencje a wartość przedsiębiorstwa*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011.

*Zmierzyć najtrudniej mierzalne. Dobre praktyki pomiaru kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa 2015, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/806/22483.pdf>.

## The role of core competencies of the organization in business strategy implementation process

*In the age of globalization, it appears that a good strategy should include the perspective of the future situation of the industry and orientation on the existing capacity in the form of tangible and intangible assets. Modern concepts of strategic planning place an increasing value on the intangible resources, it concerns particularly people and their knowledge, intellectual values incorporated in the patents, documentation, databases. It exposes the role of intellectual capital as a key success factor. The core competencies of the organization that can be configured to create a real economic value play an important role in this process. Their biggest advantage is the fact that they are rare, unique and irreplaceable by other resources, hence they are difficult to copy by the competitors. The aim of this article is to present the characteristic of the core competencies of the organization and their assignment to the various functions of the strategies that can be identified in the process of its creation. The results of the literature research are a list of the key features of functional strategies, and a presentation of the impact of competence on individual tasks strategy.*

Autorka jest absolwentką Wydziału Ekonomicznego Uniwersytetu Gdańskiego i doktorantką na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Od ponad 17 lat jest związana z samorządem terytorialnym – obecnie pełni funkcję zastępcy dyrektora Departamentu Europejskiego Funduszu Społecznego w Urzędzie Marszałkowskim Województwa Pomorskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki zarządzania strategicznego w organizacji, w szczególności w małych i średnich przedsiębiorstwach.



## POLECAMY

Jan Fazlagić  
*Kreatywni w biznesie*  
Poltext, Warszawa 2015

Autor polecanej publikacji, bazując na koncepcji kreatywności stworzonej przez Jamesa M. Rhodesa, pokazuje, że należy skupić się na kreatywności organizacji, a nie pojedynczego pracownika. Książka została napisana w formie poradnika, skierowanego zarówno do pracodawców, jak i do pracowników. W jasny i zrozumiały sposób tłumaczy znaczenie kreatywności, która ma olbrzymi wpływ na konkurencyjność przedsiębiorstwa. Publikacja omawia kluczowe aspekty kreatywności w biznesie, zawiera przykłady dobrych praktyk stosowanych zarówno przez firmy z Polski, jak i ze świata, a także dostarcza czytelnikowi informacji o technikach rozwijających kreatywność. Dodatkowym atutem pracy są testy diagnostyczne. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.poltext.pl>.

# Nowe metody zarządzania procesowego w ochronie zdrowia

Marek Szelański

*Instytucje ochrony zdrowia coraz szerzej korzystają z nowoczesnych metod i narzędzi zarządzania, aby zwiększyć skuteczność realizowanych procesów terapeutycznych, ale również dokonać optymalizacji ich kosztów, czasu trwania czy wykorzystania zasobów. Celem artykułu jest zaprezentowanie możliwości zastosowania narzędzi zarządzania procesowego w praktyce zarządczej placówek ochrony zdrowia i omówienie płynących z tego korzyści. Opracowanie prezentuje wyniki pierwszego etapu wdrożenia zarządzania procesowego w jednym z polskich szpitali. Do opisanego i uzgodnienia z personelem medycznym przebiegu procesów diagnostycznych i terapeutycznych wykorzystano w nim koncepcję dynamic Business Process Management oraz możliwości, jakie daje notacja BPMN 2.0. Przygotowane modele procesów opisywały zgodnie z codzienną praktyką samodzielne podejmowanie decyzji przez personel medyczny oraz uwzględniały – już od etapu modelowania procesu – mechanizmy kontroli i pozyskiwania wiedzy na temat rzeczywistego przebiegu wybranej terapii. Dzięki zastosowaniu narzędzi eksploracji procesów (proces mining) w dalszych etapach wdrożenia możliwe będzie odtworzenie wykonanych procesów terapeutycznych i wykorzystanie ich jako źródła wiedzy podczas terapii realizowanej w innych podobnych przypadkach. W toku prac całkowicie odrzucono jako cel poszukiwanie „idealnego” przebiegu procesu terapeutycznego. Po pierwszych nieudanych próbach modelowania szczegółowego przebiegu procesu celem prowadzonych prac uczyniono zamodelowanie procesów w sposób pozwalający na ich adaptację do potrzeb konkretnego wykonania, a równocześnie umożliwiającą ciągłe pozyskiwanie praktycznie przydatnej wiedzy.*

Współczesne zarządzanie oferuje niezwykle bogactwo metodyk, narzędzi i technologii, których zastosowanie przyczynia się do ułatwienia i poprawy efektywności pracy. Coraz szerzej korzysta z nich również ochrona zdrowia. Celem jest podniesienie skuteczności realizowanych procesów diagnostycznych i terapeutycznych, a także optymalizacja ich kosztów, czasu trwania czy wykorzystywanych zasobów. Wymaga to połączenia, wydawałoby się, sprzecznych kierunków działań, takich jak:

- optymalizacja kosztowa realizowanych procesów oraz ich pełne dostosowanie do potrzeb konkretnego indywidualnego pacjenta,
- standaryzacja procesów, a zarazem ich adaptowanie do konkretnej sytuacji i pozyskiwanie wiedzy z każdego ich wykonania,

- ścisła kontrola prowadzonych działań, a równocześnie umożliwienie personelowi medycznemu samodzielnego podejmowania decyzji diagnostycznych i terapeutycznych.

Artykuł prezentuje wyniki pierwszego etapu wdrożenia zarządzania procesowego w jednym z wielospecjalistycznych polskich szpitali powiatowych. Po pierwszych – w zasadzie nieudanych – próbach tradycyjnego modelowania do opisanego i uzgodnienia z personelem medycznym (z różnych oddziałów szpitala) przebiegu procesu terapeutycznego wykorzystano w tej placówce koncepcję *dynamic BPM*. Problemem były nie tylko ciągle pojawiające się (czasami nawet sprzeczne) sugestie dotyczące wprowadzenia kolejnych niezbędnych zmian w przebiegu procesu, ale także trudności z wypracowaniem jasnej wizji zarządzania wiedzą wynikającą z jego wykonania. Chodziło o oczywiste w tym środowisku umożliwienie personelowi medycznemu samodzielnego podejmowania decyzji oraz uwzględnienie już od etapu modelowania procesu mechanizmu pozwalającego na praktyczną kontrolę i pozyskiwanie wiedzy na temat skuteczności wybranej terapii. Naturalnym rozwiązaniem w tym zakresie było wykorzystanie technik eksploracji procesów (*proces mining*) do kontroli realizowanych i analizy zakończonych wykonań procesów. Umożliwiają one nie tylko porównywanie terapii realizowanej w podobnych przypadkach, ale także wypracowanie wzorców rekomendowanych scenariuszy postępowania.

## Konsekwencje dynamicznego podejścia do zarządzania procesami

Standardowo procesy biznesowe dzielimy na główne, wspierające i zarządcze. Jest to podział bardzo dobrze ilustrujący ich znaczenie dla biznesu, nie pozwala on jednak na wybór zasad opisu ani metodyk wdrażania czy automatyzacji procesów. W tym wypadku musimy zastosować klasyfikację odnoszącą się do sposobu realizacji procesów w organizacji.

### Procesy statyczne i dynamiczne

Procesy statyczne to procesy, których przebieg jest niezmienny lub też zmienia się w długich okresach. Możliwe jest więc ich usprawnianie w oparciu o standardowe mechanizmy wywodzące się z kon-

# Nowe metody zarządzania procesowego w ochronie zdrowia

cepcji W. Edwardsa Deminga i bazujące na różnych modyfikacjach cyklu PDCA<sup>1</sup>. Usprawnianie opiera się na inicjatywach ocenianych i akceptowanych lub ewentualnie odrzucanych czy pomijanych milczeniem przez kierownictwo. Pracownicy nie mogą samodzielnie dokonywać zmian w procesach statycznych. Ponieważ przebieg tych procesów jest z góry znany, można opisać je w postaci kompletnego algorytmu działania<sup>2</sup>. Ich realizację, niewymagającą zaangażowania ludzi do podejmowania decyzji, można w zasadzie od razu przekazać robotom przemysłowym lub komputerom.

Z kolei procesy dynamiczne to procesy, których przebieg zależy od indywidualnych warunków realizacji określanych przez tak wiele czynników, że praktycznie nie jest możliwe ich „statyczne” zamodelowanie<sup>3</sup>. Wymagają one już w fazie modelowania uwzględnienia możliwości podejmowania przez wykonawców procesu indywidualnych decyzji, których w tej fazie nie da się przewidzieć.

Dzięki wykorzystaniu notacji BPMN 2.0 możliwe jest modelowanie zarówno procesów dynamicznych, jak i statycznych.

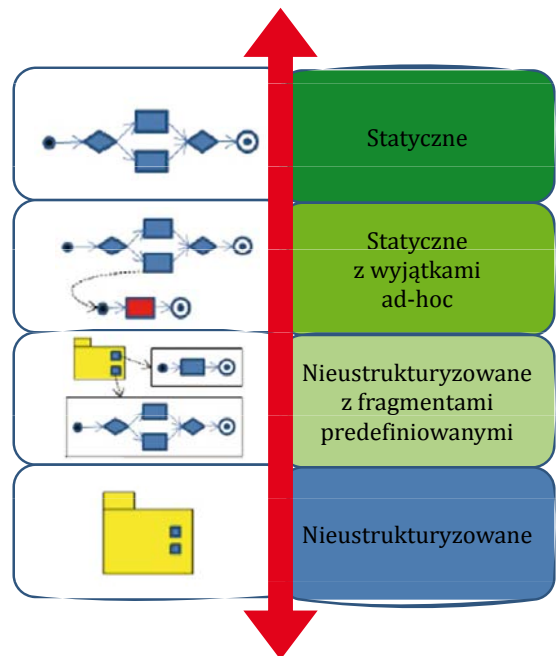
Szacuje się, że w rzeczywistych organizacjach tylko około 20 do 40 proc. procesów stanowią procesy statyczne<sup>4</sup>. Są to zwykle wewnętrzne procesy organizacji, na których przebieg nie mają wpływu zmieniające się wymagania klientów (np. procesy administracyjne czy technologiczne), lub procesy, które muszą zostać zstandaryzowane z uwagi na obowiązujące przepisy (np. procesy księgowo, podatkowe, częściowo kadrowe)<sup>5</sup>.

Z oczywistych powodów nie należą do nich procesy diagnostyczne czy terapeutyczne, wymagające pełnego dostosowania do kontekstu, w tym m.in. aktualnego stanu zdrowia pacjenta, dostępnych metod diagnostycznych, dostępnego sprzętu itp.

## Koncepcja dynamic BPM

W ostatnich latach opracowano wiele metodyk i podjęto wiele prób stworzenia koncepcji zwią-

Rysunek 1. Stopień strukturalizacji procesów biznesowych



Źródło: C. Di Ciccio, A. Marrella A. Russo, *Knowledge-intensive Processes: An Overview of Contemporary Approaches*, 2012, [http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012\\_paper\\_2.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012_paper_2.pdf).

szających elastyczność tradycyjnego zarządzania procesowego. Najbardziej znane to *Agile Process Management*, *Adaptive Process Management*, *Human-Centric BPM*, *Unstructured Processes*, *Knowledge Worker Processes* i *Adaptive Case Management*<sup>6</sup>. W niniejszym artykule opisano przypadek wykorzystania opracowanej ponad 10 lat temu koncepcji dynamicznego zarządzania procesami biznesowymi (*dynamic Business Process Management – dBPM*)<sup>7</sup>. Jest ona rozszerzeniem tradycyjnego (statycznego) zarządzania procesami biznesowymi, uwzględniającym w pełni konieczność upodmiotowienia wykonawców procesów w celu

<sup>1</sup> T.H. Davenport, J.E. Short, *The New Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign*, „Sloan Management Review” 1990, Vol. 31, No. 4, s. 11–27; P.S. Pande, R.P. Neuman, R.R. Cavanagh, *The Six Sigma Way*, The McGraw-Hill Companies, 2000.

<sup>2</sup> A. Belaychuk, *ACM: Paradigm Or Feature?*, 2011, <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?&lo=SP&from=&to=pl&a=http%3A%2F%2Fmainthing.ru%2Ftag%2Ffacm%2F>, [14.12.2015].

<sup>3</sup> C. Di Ciccio, A. Marrella, A. Russo, *Knowledge-intensive Processes: An Overview of Contemporary Approaches?*, 2012, [http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012\\_paper\\_2.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012_paper_2.pdf), [14.12.2015]; M. Szelągowski, *Dynamic BPM – a Definition*, 2014, <http://www.bpmleader.com/2014/08/07/dynamic-bpm-%E2%80%95-a-definition/>, [14.12.2015].

<sup>4</sup> S. Kemsley, *Hidden costs of unstructured processes* #GartnerBPM, 2009, <http://column2.com/2009/10/hidden-costs-of-unstructured-processes-gartnerbpm/>, [14.12.2015].

<sup>5</sup> A. Belaychuk, dz.cyt., J. Ukelson, *Adaptive Case Management over Business Process Management*, 2010, <http://it.toolbox.com/blogs/lessons-process-management/adaptive-case-management-over-business-process-management-40002>, [14.12.2015].

<sup>6</sup> A. Belaychuk, *BPM Frontier: Dynamic Processes*, 2010 <http://mainthing.ru/?s=BPM+Frontier%3A+Dynamic+Processes>, [14.12.2015]; M.J. Pucher, *Agile-, AdHoc-, Dynamic-, Social-, or Adaptive BPM*, 2010, <http://isismjpucher.wordpress.com/2010/03/30/dynamic-vs-adaptive-bpm/>, [14.12.2015]; A. Earls, *The evolution of human-centric BPM*, 2011, [http://www.ebizq.net/topics/bpm\\_technology\\_implementation/features/13277.html](http://www.ebizq.net/topics/bpm_technology_implementation/features/13277.html), [14.12.2015]; E. Stutz, *The Future of BPM: 7 Predictions*, 2014, <http://www.bpm.com/Blogs/the-future-of-bpm.html>, [14.12.2015]; S. Dutt, *Improving Business Process? – Lessons from GE, Motorola, Apple and General Motors*, 2015, <http://live.icmgworld.com/index.php/blogs/entry/improving-business-process-lessons-from-ge-motorola-apple-and-general-motors.html>, [14.12.2015].

<sup>7</sup> M. Szelągowski, *Becoming a Learning Organization through dynamic BPM*, „Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation” 2014, Vol. 10, No. 1, s. 147–166, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2578670>.



indywidualizacji procesów<sup>8</sup>. Opiera się na trzech prostych zasadach:

1. Możliwość zmiany procesu w czasie jego realizowania. Pracownicy realizujący dany proces mają możliwość dynamicznego zaadaptowania go do wymogów realizacyjnych. Procesy muszą być modelowane i wdrażane w taki sposób, aby możliwe było dostosowanie ich przebiegu przez ich bezpośrednich wykonawców (np. lekarzy, personel medyczny itp.) do wymagań konkretnego wykonania.
2. Wykonanie procesu równoznaczne z udokumentowaniem wykonania. Wykonawcy muszą mieć możliwość realizowania w systemie informatycznym kierowanym procesami (*process-driven application*) zadań, a nawet całych procesów elementarnych nieuwzględnionych w procesie standardowym<sup>9</sup>. Tylko wtedy wykonanie procesu jest równoznaczne z udokumentowaniem wykonania, bez obciążenia dodatkową sprawozdawczością czy innymi działaniami wykonywanymi *ex post*. Dokumentacja procesu musi zawierać m.in. informacje niezbędne do prawidłowego zrozumienia całego kontekstu jego realizacji<sup>10</sup>. Musi też zawierać elementy wiedzy tworzonej lub pozyskanej w czasie realizacji procesu albo wyniki weryfikacji wiedzy wykorzystywanej w jego trakcie<sup>11</sup>.
3. Kompleksowość i ciągłość. Wdrożenie zarządzania procesowego powinno obejmować co najmniej proces podstawowy, dostarczający klientowi wymagane produkty lub usługi. W przypadku ochrony zdrowia jest nim proces terapeutyczny, którego prawidłowa realizacja decyduje o skuteczności zastosowanego leczenia, ale także o czasie jego trwania, kosztach, zaangażowanych zasobach itp.

### Modelowanie procesów dynamicznych

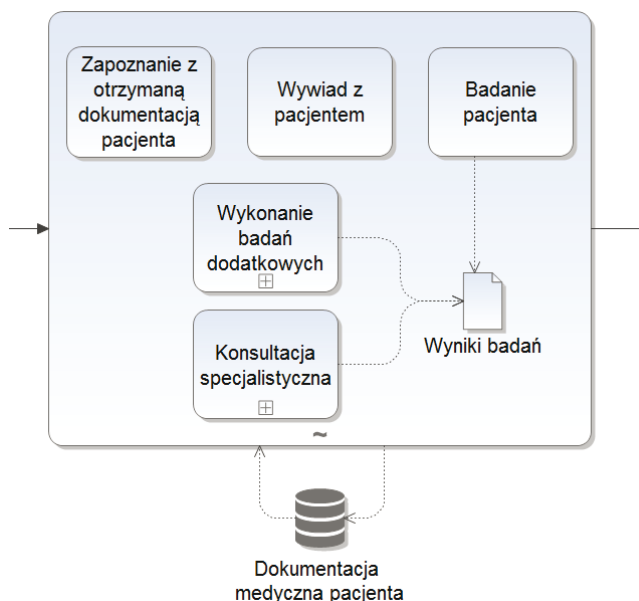
Notacja BPMN 2.0 pozwala na modelowanie procesu dynamicznego (*ad hoc, unstructured*), w którym możliwa jest realizacja wielu nieuporządkowanych i niespriorytetyzowanych, ale wcześniej opisanych działań. Mogą one mieć charakter zadań (odpowiednik listy kontrolnej) lub krótkich podprocesów (odpowiednik scenariuszy biznesowych lub terapeutycznych)<sup>12</sup>.

W większości implementacji w systemach BPMS (np. Bizflow, Fujitsu) wykonawca procesu może również zrealizować czynności nieprzewidziane w czasie jego modelowania<sup>13</sup>.

Diagram z rysunku 2 przedstawia proces, w którym wykonawca może realizować wybrane działania sekwencyjnie lub równocześnie, a w razie potrzeby może powtórzyć niektóre z nich wielokrotnie. Przyjmując, że oznaczenie „→” pokazuje sekwencję realizowanych działań, można przedstawić przykładowe scenariusze realizacji procesu diagnostycznego zaprezentowanego na rysunku 2 np. w następujący sposób:

zapoznanie z dokumentacją → wywiad → badanie pacjenta  
 lub  
 zapoznanie z dokumentacją → wywiad → badanie pacjenta → badania dodatkowe || konsultacje → badanie pacjenta → badania dodatkowe → wywiad → badanie pacjenta  
 lub  
 badanie pacjenta → badania dodatkowe → konsultacja → badania dodatkowe → badanie pacjenta.

Rysunek 2. Przykład dynamicznego modelowania procesu diagnostycznego



Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> S. Kemsley, *Empowering Business Roles For Dynamic BPM*, 2013, <http://column2.com/2013/04/empowering-business-roles-for-dynamic-bpm/>, [14.12.2015].

<sup>9</sup> J. Diaz, *BPM Labels*, 2013, [http://bpmjourney.com/2013/08/bpm-labels/?goback=.gde\\_161666\\_member\\_264677107](http://bpmjourney.com/2013/08/bpm-labels/?goback=.gde_161666_member_264677107), [14.12.2015]; *Business Process Management Suites (BPMSs)*, <http://www.gartner.com/it-glossary/bpms-business-process-management-suite/>, [14.12.2015]; G. Knudson, *The Difference between BPM and Case Management*, 2014, <http://www.bizflow.com/bpm-software/blog/bpm-suite-and-case-management-applications>, [14.12.2015].

<sup>10</sup> W.M.P. van der Aalst, S. Dustdar, *Process Mining Put Into Context*, „Internet Computing, IEEE” 2012, Vol. 16, No. 1, s. 82–86, <http://dx.doi.org/10.1109/MIC.2012.12>.

<sup>11</sup> M.J. Pucher, *Gartner Group 2020: The De-routinization of Work*, 2010, <http://isismjpucher.wordpress.com/2010/11/12/the-future-of-work/>, [14.12.2015].

<sup>12</sup> OMG, *Business Process Model and Notation (BPMN)*, 2011, s. 431, <http://www.omg.org/spec/BPMN/2>, [14.12.2015].

<sup>13</sup> G. Knudson, *BPM-based Case Management Frameworks*, 2014, <http://www.bizflow.com/bpm-software/blog/BPM-based-case-management-frameworks-CMF>, [14.12.2015].

Na zakończenie procesu diagnostycznego, tj. po każdej sekwencji badań pacjenta, następuje oczywiście postawienie diagnozy i przejście do procesu definiowania terapii. W trakcie jego realizacji poszczególne zadania będą logowane w dzienniku zdarzeń systemu BPMS, a ich wyniki będą zapisywane w odpowiednich obiektach danych. Odczytując zawarte w logu systemu BPMS stemple czasowe wykonania poszczególnych czynności, jesteśmy w stanie dokładnie określić, jakie czynności, w jakiej kolejności kto wykonał oraz jakie były ich rezultaty. Stąd już tylko krok do dokładnego odtworzenia przebiegu zrealizowanego procesu diagnostycznego oraz budowy bazy wiedzy o kolejnych wykonaniach procesu, ich przebiegu, kosztach, a także wykorzystywanych lub zebranych danych<sup>14</sup>. Możliwe są również pozyskanie i analiza danych dotyczących prawidłowości diagnozy w odniesieniu do skuteczności podjętej terapii, a nawet informacji o osobach, które zdobyły doświadczenie w leczeniu konkretnych schorzeń.

Przyjęty sposób modelowania został zaakceptowany przez personel medyczny, a także kierownictwo szpitala jako czytelnie opisujący rzeczywisty przebieg pracy. Sposób ten zwiększa bezpieczeństwo działania dzięki pełnej przejrzystości i bieżącej kontroli, bez zagrożenia wystąpienia efektu tzw. „ukrytej fabryki”<sup>15</sup>.

Jak pokazuje powyższy przykład, *dynamic BPM* zmienia podstawowy cel modelowania procesów. Nie jest nim tradycyjne dokładne określenie sekwencji działań lecz określenie:

- standardowej, zgodnej z wiedzą organizacji sekwencji wykonywanych zadań (procesy statyczne),
- sposobu wykonania procesu w części wymagającej jego adaptacji do konkretnej sytuacji,
- danych niezbędnych do analizy pełnego kontekstu wykonania procesu.

Przez określenie sposobu wykonania w „części wymagającej adaptacji do konkretnej sytuacji” rozumiemy określenie:

- uprawnień do wyboru zadań przewidzianych w podprocesie *ad hoc* (nie każdy powinien mieć prawo wyboru wszystkich zadań),
- uprawnień do wykonania zadań nieprzewidzianych w podprocesie *ad hoc* (nie każdy powinien mieć prawo do wykonania nieprzewidzianych zadań),
- ograniczeń poszczególnych zadań (np. wykonanie szeregowo/równoległe zadań *ad hoc*, ograniczenia czasowe czy zasobowe – proces nie może trwać w nieskończoność i angażować wszystkich zasobów organizacji).

Równocześnie celem jest zamodelowanie danych procesu w sposób umożliwiający jego kontrolę i analizę, których celem jest pozyskiwanie szerokiej kontekstowej wiedzy z wykonania procesu.

## Studium Przypadku Szpitalnego Oddziału Ratunkowego w Kutnowskim Szpitalu Samorządowym

W ramach przygotowania wdrożenia zarządzania procesowego w Kutnowskim Szpitalu Samorządowym (KSS) ustalono, jak przebiega proces pracy lekarza szpitalnego oddziału ratunkowego (SOR) tej placówki i stworzono model takiego procesu.

### Modelowanie procesu SOR

Standardowy proces realizowany przez lekarza szpitalnego oddziału ratunkowego, przedstawiony rysunku 3, składa się z czterech głównych podprocesów:

1. przyjęcia pacjenta,
2. diagnostyki oraz podjęcia decyzji o dalszym postępowaniu,
3. realizacji decyzji diagnostycznych i terapeutycznych podjętych w innej jednostce szpitala lub w leczeniu pozaszpitalnym.

Czwartym procesem, niepokazanym na diagramie na rysunku 3, jest proces ratowania, uruchamiany w przypadku zagrożenia życia pacjenta. Ma on najwyższy priorytet, a czynności z nim związane mogą przerywać realizację każdego z pierwszych trzech procesów.

Najważniejszy proces realizowany przez lekarza SOR to proces diagnostyczny. Jego celem jest prawidłowe, a także szybkie postawienie diagnozy pozwalającej na określenie stanu i dalszej terapii pacjenta. Jest oczywiste, że jakość tego procesu ma bezpośredni wpływ na cały proces diagnostyczno-terapeutyczny. Prawidłowość diagnozy często decyduje o dalszym życiu lub o przeżyciu pacjenta.

Proces diagnostyczny musi być przeprowadzony w sposób:

- w pełni dostosowany do indywidualnej sytuacji pacjenta,
- prawidłowo udokumentowany (dokumentacja ta może mieć pierwszorzędne znaczenie w dalszym leczeniu pacjenta),
- szybki, ale bez zbędnego pośpiechu,
- zoptymalizowany w zakresie kosztów i wykorzystania zasobów.

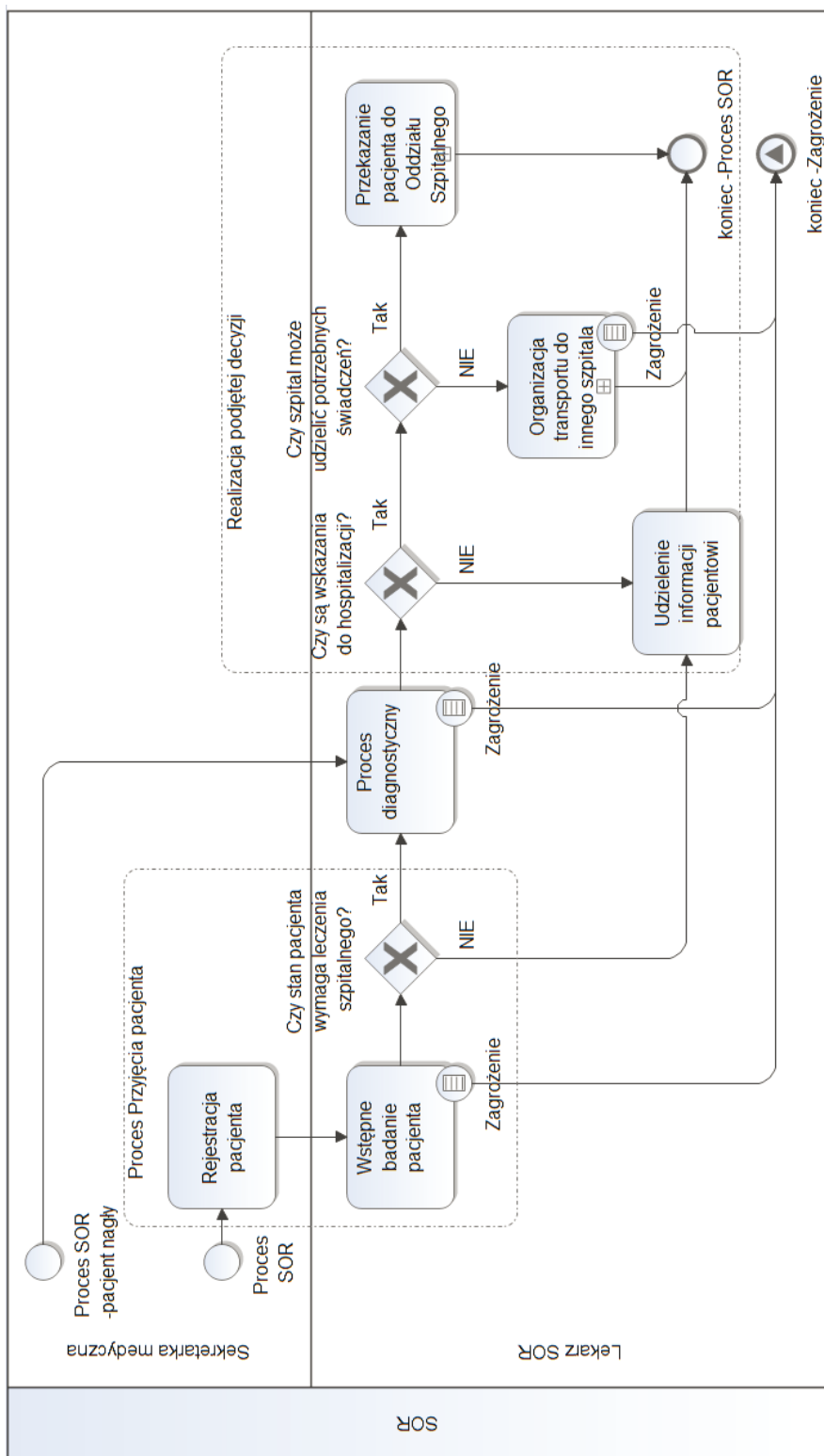
Pierwszą wersję diagramu standardowego procesu diagnostycznego w Kutnowskim Szpitalu Samorządowym przedstawia rysunek 4. Jeżeli nie występuje zagrożenie życia pacjenta, zawsze zaczyna się on od trzech czynności:

- zapoznania się z dokumentacją dostarczoną przez pacjenta (jeżeli tylko pacjent ją posiada lub też personel szpitala posiada dokumentację medyczną pacjenta w swoich zasobach i ma dostęp do niej),

<sup>14</sup> *Process Mining Manifesto*, 2012, [http://www.win.tue.nl/ieetfpm/doku.php?id=shared:process\\_mining\\_manifesto](http://www.win.tue.nl/ieetfpm/doku.php?id=shared:process_mining_manifesto), [14.12.2015]; R. Mans, W. Aalst, R. Vanwersch, *Process mining in a Healthcare. Evaluation and exploiting operational healthcare processes*, Springer, Heidelberg 2015.

<sup>15</sup> *Hidden Factory: Activities that reduce the quality or efficiency of a manufacturing operation or business process, but are not initially known to managers or others seeking to improve the process*, <http://www.businessdictionary.com/definition/hidden-factory.html>, [14.12.2015]. Por. J.G. Miller, T.E. Vollmann, *The Hidden Factory*, „Harvard Business Review” 1985, September, <http://hbr.org/1985/09/the-hidden-factory/ar/1>, [14.12.2015].

Rysunek 3. Proces realizowany przez lekarza SOR



Źródło: opracowanie własne.

# Nowe metody zarządzania procesowego w ochronie zdrowia

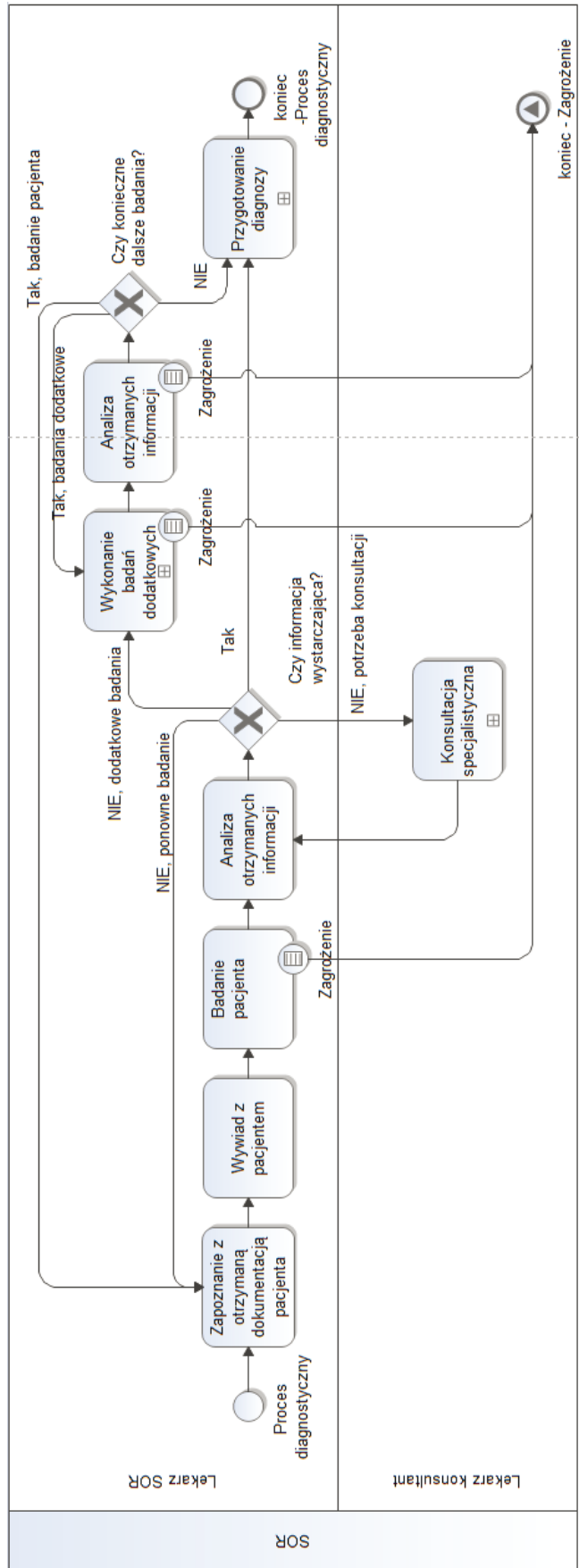
- wywiadu z pacjentem (oczywiście jeżeli pacjent jest przytomny i jest w stanie nawiązać kontakt),
- badania pacjenta przez lekarza SOR (jeżeli schorzenie może być w ten sposób zdiagnozowane i jeżeli jest na to czas na SOR).

Dalsza część procesu powinna być w pełni dostosowana do wymogów konkretnej sytuacji. Na diagramie z rysunku 4 symbolizują to bramki decyzyjne oraz zdarzenia pośrednie, przerywające realizację czynności w wypadku zagrożenia życia pacjenta. Każdy praktyk na pierwszy rzut oka zaproponuje uproszczenie zaprezentowanego procesu, np. poprzez umożliwienie lekarzowi podejmowania decyzji o dodatkowych badaniach w trakcie trwania już zleconych badań lub równoczesnego prowadzenia wielu konsultacji specjalistycznych. Może również postulować umożliwienie wysyłania sygnałów pozwalających na przygotowanie dalszych etapów leczenia, np. przygotowanie sali do operacji lub też dostarczenie krwi czy przygotowanie niezbędnych leków nieznajdujących się w bieżącej dyspozycji SOR. Prowadziłoby to jednak do „pełzającego” komplikowania procesu, nie dając i tak pewności, że ścieżka działania procesu będzie kompletna i spójna. Dlatego jeszcze w roku 2012 uważano, że procesy nieustrukturyzowane, a także nieustrukturyzowane z predefiniowanymi fragmentami nie mogą być w ogóle modelowane<sup>16</sup>.

Po analizie dyrekcja KSS zdecydowała się na zaakceptowanie procesu w formie przedstawionej na rysunku 5.

W procesie całościowo rozwiązano kwestię zarządzania sytuacjami zagrożenia życia pacjenta. Wydzielony podproces osadzony przerywa realizację całego procesu w każdej sytuacji, w której zostanie dostrzeżone zagrożenie życia pacjenta. Kolejny wydzielony podproces umożliwia (bez przerywania) realizację procesu diagnostycznego i przesłanie sygnału o konieczności przygotowania sali operacyjnej. Proces diagnostyczny zaczyna się, jak poprzednio, od trzech standardowych czynności, których celem jest określenie aktualnego stanu pacjenta. Dalej wszystko zależy od decyzji lekarza SOR. Może on, w zależności od wymagań sytuacji, wykonać każde z pięciu zadań zawartych w zamodelowanym w BPMN podprocesie *ad hoc*, biorąc pod uwagę stan pacjenta

Rysunek 4. Proces diagnostyczny

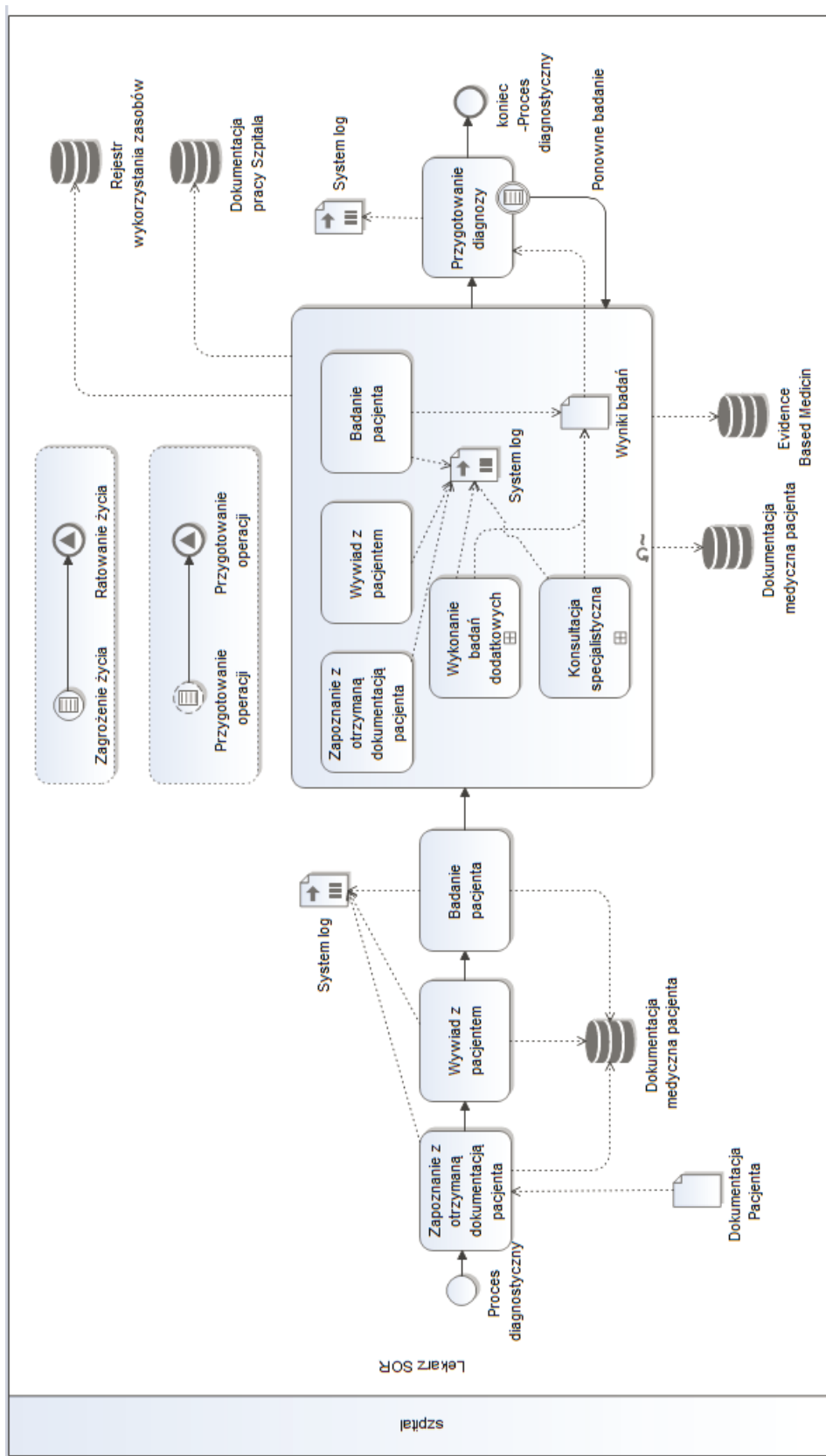


<sup>16</sup> C. Di Ciccio, A. Marrella, A. Russo, dz.cyt.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Proces diagnostyczny – wersja dynamiczna



Źródło: opracowanie własne.

oraz możliwości i koszty ponoszone przez szpital. Wszystkie informacje zebrane w czasie realizacji tych zadań, takie jak np. wyniki badań czy wyniki konsultacji specjalistycznych, zostaną dodane do dokumentacji medycznej pacjenta i będą mogły zostać wykorzystane w dalszej terapii.

## Zarządzanie wiedzą z realizacji procesów SOR

Na etapie modelowania procesu określono nie tylko jego przebieg czy biorące w nim udział osoby (a właściwie ich „role procesowe”), ale także niezbędne dane dotyczące przebiegu procesu diagnostycznego i jego wyników. Dane dotyczące poszczególnych działań, w tym zadań wykonywanych w ramach procesu *ad hoc*, zostaną zapisane:

- automatycznie w logu systemowym systemu BPMS, zawierającym co najmniej dane pozwalające na odtworzenie rzeczywistej ścieżki realizacji procesu dla jego każdego wykonania,
- w dokumentacji pracy szpitala i Rejestrze Wykorzystania Zasobów, zawierającym informacje niezbędne do prawidłowego zarządzania szpitalem,
- w bazach medycznych gromadzących dokumentację medyczną pacjenta oraz w planowanej wewnętrznej bazie Medycyny Opartej na Faktach (*Evidence Based Medicine*) – zawierających dane wprowadzane przez lekarzy SOR i lekarzy konsultujących oraz wyniki wykonywanych badań i dane charakteryzujące zmieniający się stan pacjenta.

Gromadzone informacje opisujące pełen kontekst wykonania procesu umożliwiają pominięcie fazy odkrywania procesu i wykorzystania narzędzi eksploracji procesu do analizy różnic w stosunku do standardowej ścieżki klinicznej (*clinical pathway*) lub też analiz mających na celu usprawnienie standardowego scenariusza procesu dla konkretnego schorzenia lub grupy schorzeń.

Po konsultacjach w KSS rozszerzono zakres informacji przekazywanych do Rejestru Wykorzystania Zasobów oraz zakres jego funkcjonalności. Zawarte w rejestrze informacje posłużą do bieżącego informowania lekarzy o dostępności (lub jej braku) konkretnych zasobów (pomieszczeń, aparatury itp.), co umożliwi bardziej optymalne kształtowanie procesu diagnostycznego, np. – jeżeli to możliwe – dostosowanie kolejności wykonywanych badań do dostępności aparatury, tak aby uniknąć straty czasu wynikającej z oczekiwania na realizację badań. Drugim podstawowym zadaniem Rejestru Wykorzystania Zasobów będzie przechowywanie informacji o wykorzystaniu zasobów oraz udostępnianie tych informacji do analiz. Umożliwi to wczesne przewidywanie, że zbliża się moment granicznego obciążenia wynoszącego np. 85 proc. (przy uwzględnieniu, że np. 15 proc. zawsze zarezerwowane jest na

procedury realizowane w trybie *cito*) i równocześnie ułatwi przeorganizowanie wykorzystania zasobów, np. poprzez zmianę czasu realizacji niektórych procedur, lub w skrajnym przypadku będzie impulsem do dokupienia zasobów.

Przyjęte rozwiązanie wspiera budowę kultury odpowiedzialności w KSS. Pozwala na proste określenie liczby i jakości wykonanych procesów i procedur medycznych przez poszczególnych lekarzy. Umożliwia również rzeczywiste określenie, kogo w organizacji naprawdę uznaje się za eksperta wykonującego konsultacje specjalistyczne. Jest to tym bardziej obiektywne, że wyboru specjalisty konsultującego dokonują samodzielnie lekarze odpowiadający za swoich pacjentów.

Projektowana wewnętrzna baza *Evidence Based Medicine* (*internal EBM, iEBM*) ma zawierać odpersonalizowane informacje pozwalające na korelowanie wyników procedur medycznych z przebiegiem procesu diagnostycznego i wykorzystaniem zasobów szpitala. Jej celem będzie gromadzenie informacji, które mogą posłużyć do budowania wzorców przebiegu procesu diagnostycznego przydatnych zarówno w terapii, jak i optymalizacji kosztowej działań. Z punktu widzenia optymalizacji kosztowej wzorce takie pozwalają na unikanie niepotrzebnych kosztów. Przykładowo jeżeli w 90 proc. przypadków w konkretnej sytuacji po badaniu USG niezbędne jest przeprowadzenie tomografii komputerowej, to wzorzec pozwoli uniknąć straty czasu i ponoszenia zbędnych kosztów wynikających z *de facto* niepotrzebnie wykonywanych badań USG.

## Podsumowanie

Tradycyjne systemy *Hospital Information System* (HIS) nie umożliwiają prowadzenia analiz rzeczywistego przebiegu procesu diagnostycznego czy terapeutycznego – wymaga to obecnie stosowania zewnętrznych narzędzi *process mining*<sup>17</sup>. W artykule zaprezentowano wykorzystanie dynamicznego podejścia do zarządzania procesami diagnostycznymi i terapeutycznymi już od etapu modelowania. Daje ono możliwość równoczesnego zapewnienia pełnej elastyczności realizowanych procesów, śledzenia ich wykonania oraz prowadzenia pełnej analizy *ex-post* na podstawie danych z systemu BPMS. Nie wymaga więc stosowania technik *process discovery*, będących częścią *process mining*, ale umożliwia w sposób naturalny szerokie stosowanie analiz porównawczych czy predykcyjnych<sup>18</sup>. W praktyce ochrony zdrowia pozwala to na pozyskiwanie użytecznej (nie tylko teoretycznej) wiedzy na temat kierunków ulepszania procesów oraz skuteczności przyjętej terapii. Wpisanie zarządzania wiedzą w modelowane procesy jest podstawowym czynnikiem sukcesu, zapewniającym organizacjom ochrony zdrowia:

- stałą, instytucjonalną zdolność do indywidualizowania procesów i diagnostycznych i terapeutycznych przez szeroki krąg pracowników,

<sup>17</sup> *Process Mining Manifesto*, dz.cyt.

<sup>18</sup> R. Mans, W. Aalst, R. Vanwersch, *Process mining...*, dz.cyt.

- możliwość ciągłego ujawniania, tworzenia i weryfikowania wiedzy w oparciu o doświadczenia,
- możliwość obniżania kosztów dzięki optymalizacji ścieżek klinicznych oraz procesów wspierających<sup>19</sup>.

Zgodnie z koncepcją *dynamic BPM* wykonanie pracy jest równoznaczne z jej udokumentowaniem. Dzięki temu praktycznie cała wiedza tworzona w organizacji jest wiedzą jawną, dostępną do analiz i szybkiego rozpowszechniania. Jak pokazano na przykładach, doświadczenia z wdrażania *dynamic BPM* dają nadzieję, że rzeczywiście, wykorzystując dynamizm szerokiego kręgu pracowników, w zarządzaniu organizacjami można połączyć efektywność i skuteczność zarządzania procesowego z elastycznością i otwartością na zmiany zarządzania wiedzą.

## Bibliografia

Aalst W.M.P. van der, Dustdar S., *Process Mining Put Into Context*, „Internet Computing, IEEE” 2012, Vol. 16, No. 1, s. 82–86, <http://dx.doi.org/10.1109/MIC.2012.12>.

Belaychuk A., *ACM: Paradigm Or Feature?*, 2011, <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?&lo=SP&from=&to=pl&a=http%3A%2F%2Fmainthing.ru%2Ftag%2Facm%2F>.

Belaychuk A., *BPM Frontier: Dynamic Processes*, 2010 <http://mainthing.ru/?s=BPM+Frontier%3A+Dynamic+Processes;+M.J.+Pucher,+Agile,+AdHoc,+Dynamic,+Social,+or+Adaptive+BPM>, 2010, <http://isismjpucher.wordpress.com/2010/03/30/dynamic-vs-adaptive-bpm/>.

*Business Process Management Suites (BPMSs)*, <http://www.gartner.com/it-glossary/bpms-business-process-management-suite/>.

Davenport T.H., Short J.E., *The New Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign*, „Sloan Management Review” 1990, Vol. 31, No. 4, s. 11–27.

Di Ciccio C., Marrella A., Russo A., *Knowledge-intensive Processes: An Overview of Contemporary Approaches?*, 2012, [http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012\\_paper\\_2.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-861/KiBP2012_paper_2.pdf).

Diaz J., *BPM Labels*, 2013, [http://bpmjourney.com/2013/08/bpm-labels/?goback=.gde\\_161666\\_member\\_264677107](http://bpmjourney.com/2013/08/bpm-labels/?goback=.gde_161666_member_264677107).

Dutt S., *Improving Business Process? – Lessons from GE, Motorola, Apple and General Motors*, 2015, <http://live.icmgworld.com/index.php/blogs/entry/improving-business-process-lessons-from-ge-motorola-apple-and-general-motors.html>.

Earls A., *The evolution of human-centric BPM*, 2011, [http://www.ebizq.net/topics/bpm\\_technology\\_implementation/features/13277.html](http://www.ebizq.net/topics/bpm_technology_implementation/features/13277.html).

*Hidden Factory: Activities that reduce the quality or efficiency of a manufacturing operation or business process, but are not initially known to managers or others seeking to improve the process*, <http://www.businessdictionary.com/definition/hidden-factory.html>.

Kemsley S., *Empowering Business Roles For Dynamic BPM*, 2013, <http://column2.com/2013/04/empowering-business-roles-for-dynamic-bpm/>.

Kemsley S., *Hidden costs of unstructured processes* #GartnerBPM, 2009, <http://column2.com/2009/10/hidden-costs-of-unstructured-processes-gartnerbpm/>.

Knudson G., *BPM-based Case Management Frameworks*, 2014, <http://www.bizflow.com/bpm-software/blog/BPM-based-case-management-frameworks-CMF>.

Knudson G., *The Difference between BPM and Case Management*, 2014, <http://www.bizflow.com/bpm-software/blog/bpm-suite-and-case-management-applications>.

Mans R., Aalst W., Vanwersch R., *Process mining in a Healthcare. Evaluation and exploiting operational healthcare processes*. Springer, Heidelberg 2015.

Miller J.G., Vollmann T.E., *The Hidden Factory*, „Harvard Business Review” 1985, September, <http://hbr.org/1985/09/the-hidden-factory/ar/1>.

OMG, *Business Process Model and Notation (BPMN)*, 2011, <http://www.omg.org/spec/BPMN/2>.

Pande P.S., Neuman R.P., Cavanagh R.R., *The Six Sigma Way*, The McGraw-Hill Companies 2000.

*Process Mining Manifesto*, 2012, [http://www.win.tue.nl/ieetfpm/doku.php?id=shared:process\\_mining\\_manifesto](http://www.win.tue.nl/ieetfpm/doku.php?id=shared:process_mining_manifesto).

Pucher M.J., *Gartner Group 2020: The De-routinization of Work*, 2010, <http://isismjpucher.wordpress.com/2010/11/12/the-future-of-work/>.

Remus U., Schub S., *A Blueprint for the Implementation of Process-oriented Knowledge Management*, „Knowledge and Process Management” 2003, Vol. 10, No. 4, s. 237–253, <http://dx.doi.org/10.1002/kpm.182>.

Stutz E., *The Future of BPM: 7 Predictions*, 2014, <http://www.bpm.com/Blogs/the-future-of-bpm.html>.

Szelągowski M., *Becoming a Learning Organization through dynamic BPM*, „Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation” 2014, Vol. 10, No. 1, s. 147–166, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2578670>.

Szelągowski M., *Dynamic BPM – a Definition*, 2014, <http://www.bpmlider.com/2014/08/07/dynamic-bpm-%E2%80%95-a-definition/>.

Ukelson J., *Adaptive Case Management over Business Process Management*, 2010, <http://it.toolbox.com/blogs/lessons-process-management/adaptive-case-management-over-business-process-management-40002>.

## Modern methods of process management at healthcare facilities

Healthcare facilities are increasingly drawing on modern management methods and tools to raise effectiveness of performed therapeutic processes, and to optimize their costs, duration and resources. This article aims at demonstrating the possibilities and the advantages resulting from using business process management tools in practice of healthcare centers. The presented process models described the independent decisions that the medical personnel made in their day-to-day operations and – from the process modelling phase – mechanisms of controlling and obtaining knowledge on the actual performance of a selected therapy. In the subsequent stages, by using process mining tools, it will be possible to recreate selected therapeutic processes and use them as knowledge sources during similar cases. The main aim of this research set at the beginning – searching for the „ideal” therapeutic process, was abandoned during the implementation. After the first failed attempts to create a detailed model of a process, the objective of the project was changed to modeling processes in a way to enable their adaptation to the needs of a specific performance, while still retaining the possibility of obtaining practical and useful knowledge.

<sup>19</sup> U. Remus, S. Schub, *A Blueprint for the Implementation of Process-oriented Knowledge Management*, „Knowledge and Process Management” 2003, Vol. 10, No. 4, s. 237–253, <http://dx.doi.org/10.1002/kpm.182>.



## POLECAMY

Frederic Laloux

*Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*

Studio EMKA, 2015

Autor polecanej publikacji uważa, iż powszechnie stosowany w przedsiębiorstwach model zarządzania ludźmi nie spełnia już swojej funkcji. W dzisiejszych czasach – inaczej niż kilkanaście lat temu, gdy praca stanowiła tylko źródło utrzymania – dla pracownika bardzo duże znaczenie ma możliwość samorealizacji i rozwijania swoich pasji. W pierwszej części książki autor skupił się na zaprezentowaniu, jak zmieniała się ludzka świadomość, a co za tym idzie – stosowane modele organizacyjne. Druga część jest wynikiem obserwacji przeprowadzonych w przedsiębiorstwach, które wprowadziły zmiany w sposobie zarządzania ludźmi, skupiając się m.in. na poprawie kultury organizacyjnej.

Obserwacje te stały się punktem wyjścia do stworzenia nowej koncepcji zarządzania ludźmi, prezentowanej w omawianej publikacji. Z kolei część ostatnia stanowi zbiór wskazówek dotyczących dokonywania zmian we własnej firmie i wprowadzania w życie opisanego nowatorskiego modelu organizacyjnego.

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

## POLECAMY KONFERENCJE

### METODY, FORMY KSZTAŁCENIA

- *Innowacje w dydaktyce akademickiej: dobre praktyki i wyzwania*, 7–8 kwietnia 2016 r., Częstochowa, <http://innowacjewdydaktyce.weebly.com>
- *Edukacja na rozdrożu. Współczesne wyzwania wobec edukacji i profilaktyki*, 14 kwietnia 2016 r., Opole, <http://konferencja.wszia.opole.pl>

### E-BIZNES

- *E-wymiar sprawiedliwości w aspekcie europejskim*, 14 stycznia 2016 r., Poznań, [www.e-codex.pl/konferencje-2.html](http://www.e-codex.pl/konferencje-2.html)
- *Informatyka w biznesie i administracji*, 20 lutego 2016 r., Bydgoszcz, <http://exante.com.pl/konferencje-bydgoszcz>
- *Marketing internetowy i e-biznes – teoria i praktyka*, 19 marca 2016 r., Gdańsk, <http://exante.com.pl/konferencje-gdansk>

### E-LEARNING

- *TransformingEDU 2016*, 6–9 stycznia 2016 r., Las Vegas, USA, <http://transformingedu.com>
- *iLearning Forum Paris 2016*, 26–27 stycznia 2016 r., Paryż, Francja, <http://elearningindustry.com/elearning-events/ilearning-forum-paris-2016>
- *EDUCA 2016 – National Training Event for Educators*, 29–30 stycznia 2016 r., Helsinki, Finlandia, <http://www.mes-sukeskus.com/Sites1/Educa/en/Pages/default.aspx>
- *IETC 2016*, 4–6 lutego 2016 r., Dubaj, Zjednoczone Emiraty Arabskie, <http://www.iet-c.net>

### ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *Nowoczesne zarządzanie przedsiębiorstwem – teoria i praktyka*, 20 stycznia 2016 r., Zegrze, <http://exante.com.pl/konferencje-warszawa>
- *Społeczeństwo.NET – Polityka, gospodarka, kultura pod wpływem rozwoju technologii informacyjnych*, 24 lutego 2016 r., Warszawa, <http://is.wnhis.uksw.edu.pl/node/496>

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

- *III Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Dobre praktyki w edukacji a jakość kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży, dorosłych”*, 20 kwietnia 2016 r., Józefów, <https://sites.google.com/site/3educationconfwsge/home>



# Spółecznie odpowiedzialny projekt – opracowanie definicji na podstawie przeglądu literatury z zakresu społecznej odpowiedzialności i zarządzania projektami

Katarzyna Jakubczyk  
Przemysław Kitowski

Koncepcja społecznej odpowiedzialności dotyczy biznesu, uczelni oraz indywidualnych osób. Myślenie społecznie odpowiedzialne z założenia wspiera dążenia do zrównoważonego rozwoju poprzez działanie dla dobra interesariuszy organizacji, którzy reprezentują różnorodne grupy, z trzech rodzajów otoczenia. Tak jak w organizacjach, również i w zarządzaniu projektami pojawiają się problemy z integracją celów społecznych, ekonomicznych i środowiskowych. Dlatego postanowiono rozwinąć pomysł włączenia filozofii społecznej odpowiedzialności w strategię zarządzania projektami. Dostrzegając brak opracowań w tym zakresie, autorzy niniejszego artykułu podjęli próbę stworzenia pierwszej definicji społecznej odpowiedzialności projektu, która może posłużyć jako podstawa dyskusji o koncepcji społecznej odpowiedzialności projektu. W tym celu dokonali analizy najpopularniejszych definicji pojęcia „społeczna odpowiedzialność” oraz „projekt”. Posługując się wyszukiwarką internetową Google Scholar, w pierwszej kolejności odnaleźli po dwadzieścia polsko- i angielskojęzycznych definicji społecznej odpowiedzialności. Wyróżnili powtarzające się wątki tematyczne, nazwane w niniejszym artykule kategoriami, i porównali częstotliwości ich występowania. Analogicznie postąpili w przypadku definicji projektu. Analiza posłużyła do identyfikacji obszarów wspólnych definicji społecznej odpowiedzialności i projektu, a wnioski umożliwiły opracowanie pierwszej definicji społecznej odpowiedzialności projektu, której prezentacja jest głównym celem publikacji.

Każda gospodarka narodowa aspiruje do wzrostu, ale jak stwierdził Nicholas Stern w swoim raporcie<sup>1</sup> oraz wykładzie na TED<sup>2</sup>, musimy zapytać samych siebie, czy możemy pozwolić sobie na dalszy wzrost, gdy miarą rozwoju jest ciągle zwiększający się produkt krajowy brutto, a możliwości środowiska naturalnego są ograniczone. Zjawiska takie jak kryzysy energetyczne i finansowe, dziura ozonowa, topnienie lodowców i inne postępujące zmiany klimatyczne dowodzą, że we współczesnym świecie rozwoju gospodarczego nie ma wystarczającej inicjatywy w działaniu dla dobra społecznego<sup>3</sup>. Według Komisji Europejskiej koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu stanowi panaceum pozwalające dostosować działalność podmiotu organizacyjnego do otoczenia środowiskowego, społecznego i ekonomicznego<sup>4</sup>.

Koncepcja społecznej odpowiedzialności (SO) jest znana i stosowana w przedsiębiorstwach na całym świecie. Choć firmy korzystają z rozwiniętej koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu (SOB), to jednak brak jest podstaw teoretycznych do zarządzania projektami w myśl społecznej odpowiedzialności.

Intencją niniejszego artykułu jest zainicjowanie dyskusji o społecznie odpowiedzialnym projekcie (SOP). Autorzy podjęli próbę opracowania definicji SOP w oparciu o analizę definicji elementów, które składają się na to pojęcie, tj. społecznej odpowiedzialności (SO) oraz projektu. Niestety pomimo dużego i nasilającego się od lat 50. XX wieku zainteresowania koncepcją

<sup>1</sup> N. Stern, *The New Climate Economy Report. UN's Climate Summit 2014*, <http://newclimateeconomy.report/>, [03.12.2015].

<sup>2</sup> N. Stern, *The state of the climate – and what we might do about it. TED Talk 2014*, [https://www.ted.com/talks/lord\\_nicholas\\_stern\\_the\\_state\\_of\\_the\\_climate\\_and\\_what\\_we\\_might\\_do\\_about\\_it](https://www.ted.com/talks/lord_nicholas_stern_the_state_of_the_climate_and_what_we_might_do_about_it), [03.12.2015].

<sup>3</sup> R.L. Kegan, *The real reason people do won't change*, „Harvard Business Review” 2001, November, s. 85–92; P. de Jager, *Resistance to change: a new view of an old problem*, „The Futurist” 2001, Vol. 35, No. 3, s. 24–27; M.D. Paschen, *Leadership, Threats, and Change: How to Generate Leadership Strength by Understanding Problems and Crises. The Psychology of Human Leadership – How to Develop Charisma and Authority*, Springer, 2014, s. 91–107; P. Strebel, *Why do employees resist change?*, „Harvard Business Review” 1996, May–June, s. 86–92.

<sup>4</sup> N. Williamson, A. Stampe-Knippel, T. Weber, *Corporate Social Responsibility – National Public Policies in the European Union, Compendium 2014*, European Commission, 2014, s. 7; M.T. Dallimer, et al., *Temporal changes in greenspace in a highly urbanized region*, „Biology Letters” 2011, Vol. 7, No. 5, s. 763–766, <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2011.0025>; D.L. Lombardi, *Designing Resilient Cities: A Guide to Good Practice*, IHS BRE Press, Watford 2012.

SO nie istnieje jedna uznana definicja tego pojęcia<sup>5</sup>. Mniej skomplikowana jest sytuacja w przypadku definicji projektu, ponieważ powszechnie znane są stanowiska prezentowane w dwóch metodykach:

- PRINCE2, zgodnie z którą projekt to: *organizacja tymczasowa, powołana w celu dostarczenia jednego lub więcej produktów biznesowych według uzgodnionego uzasadnienia biznesowego*<sup>6</sup>,
- PMBOK, która określa projekt jako: *tymczasową działalność podejmowaną w celu wytworzenia unikatowego wyrobu, dostarczenia unikatowego rezultatu*<sup>7</sup>.

Tym niemniej trudno jest określić, która z definicji projektu jest najpopularniejsza.

Brak możliwości wskazania najwłaściwszej definicji projektu oraz społecznie odpowiedzialności skłania do odpowiedzi na kolejne pytania badawcze:

- jakie kwestie są najczęściej poruszane w definicjach społecznej odpowiedzialności,
- do jakich zagadnień najczęściej nawiązują definicje projektu,
- jakie są podstawowe obszary łączące definicje społecznej odpowiedzialności z definicjami projektu?

Aby osiągnąć główny cel publikacji, którym jest stworzenie definicji SOP, podjęto próbę adaptacji myślenia społecznie odpowiedzialnego do warunków realizacji projektów. Przeanalizowano najpopularniejsze definicje SO oraz projektu występujące w formie elektronicznej w naukowych bazach danych dostępnych w internecie. Poprzez analizę części składowych definicji obu pojęć dokonano próby znalezienia wspólnej podstawy i opracowania bazy do dyskusji o społecznej odpowiedzialności projektu.

### Metodyka

Posługując się wyszukiwarką internetową Google Scholar, przeanalizowano najbardziej trafne artykuły, dostępne 15 stycznia 2015 r. i odpowiadające polsko- i angielskojęzycznym słowom kluczowym „społeczna odpowiedzialność” i „zarządzanie projektami”. Posłużono się analizą polsko- i angielskojęzycznych tekstów ze względu na chęć zbadania najpopularniejszych trendów i ujednoczenia podejścia.

W analizie wykorzystano najwyższe plasujące się pozycje literatury w wyszukiwarce Google Scholar,

które według E.V. Couvering oraz D. Sullivan<sup>8</sup> – jako występujące na początku listy wyników wyszukiwania – są najpopularniejsze. Według I.V. Blair, G.R. Urland oraz J.E. Ma<sup>9</sup> popularność definicji jest często ważniejsza od uznania jej przez grono ekspertów.

Analiza polsko- i angielskojęzycznych pozycji, które pojawiły się w wynikach wyszukiwania, przebiegła w czterech fazach. Po pierwsze, z dostępnych tekstów wyodrębniono po dwadzieścia definicji (w większości przypadków) w obu wersjach językowych. Analizowano wyłącznie definicje podane w artykułach i książkach, do których posiadano pełny dostęp tekstowy, zapewniany przez Norwegian University of Science and Technology oraz Politechnikę Gdańską. Po drugie, poprzez logiczną analizę definicji wyodrębniono powtarzające się tematyczne obszary składowe w dalszej części pracy nazywane są kategoriami. Następnie do każdej definicji przyporządkowano odpowiadające jej treści kategorie. Ze względu na częściowe powielanie się definicji i niewielką ich liczbę identyfikację kategorii oraz kategoryzację definicji przeprowadzono bez użycia specjalistycznego oprogramowania. Obu procedur (wyłonienie kategorii oraz dopasowanie ich do definicji) dokonano w trzech turach:

1. łączna analiza wszystkich definicji przez autorów,
2. samodzielna klasyfikacja dokonana osobno przez autorów,
3. finalna wspólna analiza zawartości każdej definicji.

W ostatnim etapie zbadano częstotliwość występowania każdej z kategorii i wyciągnięto wnioski, by w wyniku wyłonienia najistotniejszych elementów pojęć społecznej odpowiedzialności oraz projektu opracować definicję SOP.

Pojęcie „projekt” występuje w wielu obszarach nauki, np. prawie czy architekturze<sup>10</sup>. Dlatego po wstępnej weryfikacji dostępnych w wyszukiwarce tekstów odszukiwanych pod różnymi hasłami (np. „przedsięwzięcie”) wybrano „zarządzanie projektami” jako kluczowe pojęcie wyszukiwawcze.

Przeprowadzone badanie nie wyczerpuje w pełni zasobów źródeł internetowych dotyczących SO i projektów. Ponadto wykorzystanie wyłącznie wyszukiwarki Google Scholar tworzy ograniczenia, ponieważ w badaniu nie uwzględnia się wszystkich

<sup>5</sup> D.J. Wood, *Corporate social performance revisited*, „Academy of Management Review” 1991, Vol. 16, No. 4, s. 714–715, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1991.4279616>.

<sup>6</sup> IPMA, *PRINCE2 – skuteczne zarządzanie projektami*, Office of Government Commerce, TSO, London 2010, s. 3.

<sup>7</sup> *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide) – Fifth Edition*, wydanie polskie, PMI Warszawa 2013, s. 3.

<sup>8</sup> E. Van Couvering, *The History of the Internet Search Engine: Navigational Media and the Traffic Commodity*, „Information Science and Knowledge Management” 2008, Vol. 14, s. 181, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-75829-7\\_11](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-75829-7_11); D. Sullivan, *Nielsen NetRatings, Search Engine Ratings*, 2003, s. 2, [http://thoughtleaderpedia.com/Marketing-Library/Search/NielsenSearchEngineRatings\\_032205.pdf](http://thoughtleaderpedia.com/Marketing-Library/Search/NielsenSearchEngineRatings_032205.pdf), [21.02.2015].

<sup>9</sup> I.V. Blair, G.R. Urland, J.E. Ma, *Using Internet Search Engines to estimate word frequency*, „Behavior Research Methods, Instruments & Computers” 2002, Vol. 34, No. 2, <http://dx.doi.org/10.3758/BF03195456>, s. 286–287.

<sup>10</sup> W. Walczak, *Rola fazy planowania w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2010, nr 1(33), s. 13–20, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/33/id/709>, [20.02.2015].

uznanych definicji. Niemniej jednak nie jest możliwe zbadanie wszystkich istniejących definicji, których popularność może się różnić np. w zależności od kraju. Zaletą zastosowanej strategii badawczej jest to, że ilustruje różnorodność podejść do definiowania obu zagadnień, przez co wspomaga proces dopracowywania definicji SO oraz projektu osobno, jak też definicji powstającej koncepcji SOP.

### Pytanie badawcze nr 1. Kategoryzacja definicji społecznej odpowiedzialności

Aby uzyskać w sumie 40 definicji, przeanalizowano 23 pozycje polskojęzyczne i 12 angielskojęzycznych,

z których wyodrębniono 18 kategorii, takich jak: racjonalność, równowaga, etyka, ekonomiczność, wykraczanie ponad obowiązki prawne, przestrzeganie obowiązującego prawa, obszar społeczny, prawa pracownicze, prawa człowieka, filantropia, obszar gospodarczy, działalność polityczna, interesariusze, część strategii, dobrowolność, transparentność, środowisko naturalne, obywatel.

W tabeli 1 uwzględniono etykę jako odrębną kategorię wobec racjonalności, ponieważ kilka definicji SO nawiązywało wyłącznie do etycznego i moralnego postępowania, bez wspomnienia o racjonalnym wykorzystaniu zasobów. Uwidoczniła się też różnica pomiędzy racjonalnością i równowagą.

**Tabela 1. Kategoryzacja obszarów definicji społecznej odpowiedzialności**

Nazwa kategorii	Opis kategorii
Racjonalność	Wykorzystywanie dostępnych środków czy też zasobów dla osiągnięcia celów organizacji, z zachowaniem etyki i moralności, a także tworzenie wspólnej i trwałej wartości dla przedsiębiorstwa i jego interesariuszy oraz całego społeczeństwa
Równowaga	Odpowiedzialne wykorzystanie dostępnych środków w celu uzyskania profitu
Etyka	Etyczne i moralne dokonywanie wyborów
Ekonomiczność	Dążenie do osiągnięcia zysku jako podstawowego sensu istnienia organizacji
Wykraczanie ponad obowiązki prawne	Przestrzeganie obowiązującego w danym kraju prawa, rozszerzone o aktywności nawiązujące do celów zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności
Przestrzeganie obowiązującego prawa	Stosowanie się wyłącznie do przepisów legislacyjnych
Obszar społeczny	Obszar społeczny obejmuje to, co dzieje się poza organizacją i dotyczy wypełniania społecznych obowiązków, dbałości o ogólne dobro społeczne, nawiązywania i podtrzymywania relacji ze społecznością
Prawa pracownicze	Dokonywanie starań o dobre warunki pracy i wspieranie pracowników, tak by m.in. czuli się częścią organizacji i wierzyli w pożyteczność wykonywanych działań
Prawa człowieka	Chronienie godności ludzkiej, m.in. poprzez zapobieganie dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, niepełnosprawność, oraz dbanie o wolność: myśli, słowa itd.
Filantropia	Działalność na rzecz osób lub grup potrzebujących (np. ubogich) poprzez poświęcanie czasu pracy, środków finansowych i innych dóbr materialnych
Obszar gospodarczy	Aktywność służąca ekonomicznemu rozwojowi gospodarki regionu, kraju lub większego obszaru
Działalność polityczna	Celowa aktywność kształtująca politykę krajową, a nawet ponadnarodową, która może dotyczyć wszystkich dziedzin życia, np. związanych z: prawami człowieka, dobrem społecznym, ochroną środowiska naturalnego itd.
Interesariusze	Osoby charakteryzujące się uzasadnionymi roszczeniami oraz możliwością wpływu na organizację, np.: właściciele lub udziałowcy, pracownicy, społeczności lokalne, klienci, dostawcy, władze lokalne
Część strategii	Traktowanie społecznej odpowiedzialności jako filozofii myślenia i czynnika decyzyjnego w procesie zarządzania
Dobrowolność	Koncepcja może być podejmowana i realizowana przez każdego, kto wyrazi taką chęć, w zakresie, w jakim będzie chciał
Transparentność	Jawne i przejrzyste działanie – ma bezpośredni wpływ na kształtowanie reputacji podmiotu
Środowisko naturalne	Dbłość o aspekty ekologiczne, tj. zarówno starania na rzecz minimalizacji negatywnego wpływu podmiotu na środowisko, jak też propagowanie proekologicznych zachowań
Obywatel	Umiejscawianie organizacji w systemie społeczno-kulturowym i gospodarczym poprzez akcentowanie jej podmiotowości

Źródło: opracowanie własne na podstawie pozycji w bibliografii o numerach 3, 5, 6, 7, 8, 12, 18, 20, 22, 29, 30, 31, 33, 39, 41, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 70, 72, 75.

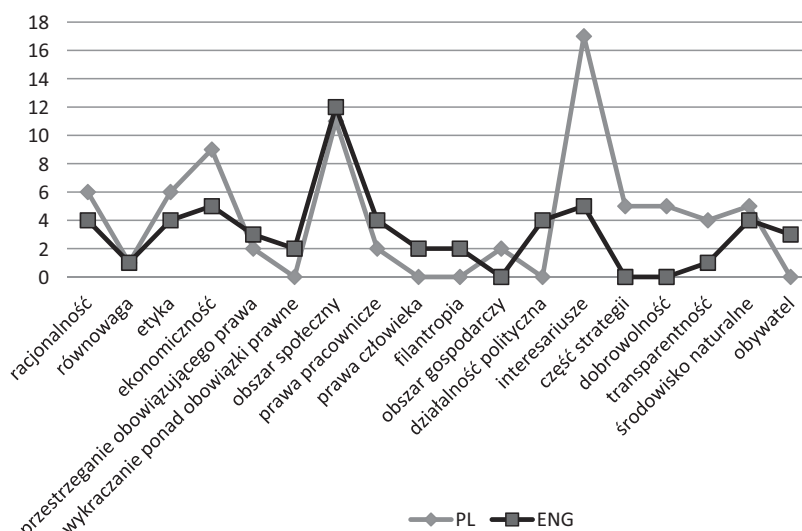
## Wyniki analizy definicji społecznej odpowiedzialności

Trzy spośród czterdziestu definicji skupiają się tylko na jednej kategorii SO, jaką w każdym z tych przypadków jest obszar społeczny. Jak wskazuje wykres 1, obszar społeczny jest najczęściej występującą kategorią także w angielskojęzycznych definicjach (60 proc.), natomiast w polskich objaśnieniach pojęcia SO popularniejszą kategorią od obszaru społecznego (55 proc.) jest jedynie kategoria interesariuszy (85 procent).

Osiem spośród osiemnastu kategorii występuje wyłącznie w jednej wersji językowej – jak widać na wykresie 1, są to: wykraczanie ponad obowiązki prawne, prawa człowieka, filantropia, obszar gospodarczy, działalność polityczna, część strategii, dobrowolność, obywatel. Na wykresie nr 2 przedstawiono skumulowane dane odnoszące się do ogólnej liczby wystąpień wyróżnionych kategorii w czterdziestu definicjach SO.

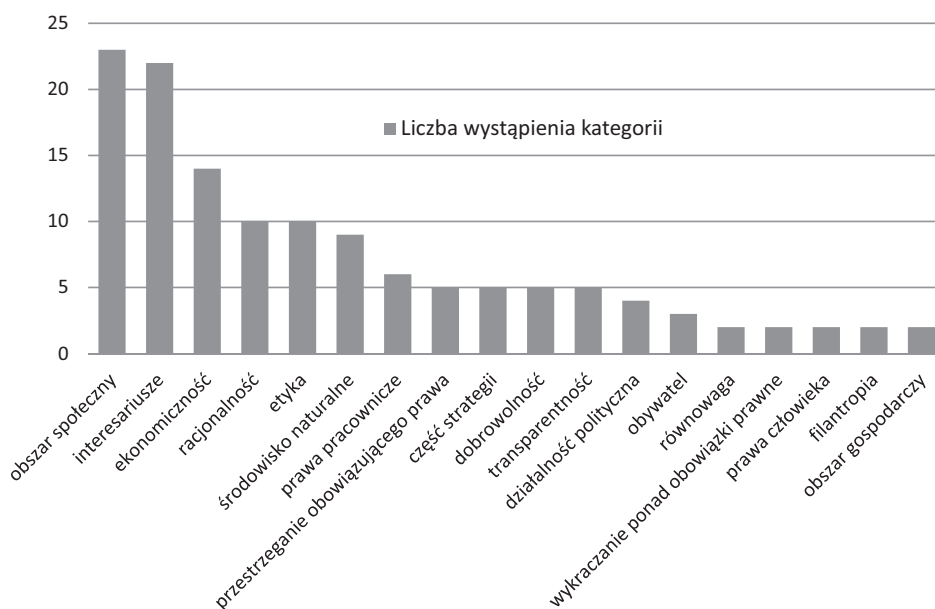
W badanym przypadku najczęściej nawiązywano do dwóch kategorii, tzn. „obszar społeczny” i „interesariusze”. Co najmniej dziesięć razy odnoszono się także do ekonomiczności oraz racjonalności i etyki.

**Wykres 1. Liczba występowania określonych kategorii w czterdziestu najpopularniejszych definicjach społecznej odpowiedzialności z podziałem na polsko- i angielskojęzyczne**



Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 2. Łączna liczba nawiązań do określonych kategorii w czterdziestu analizowanych definicjach społecznej odpowiedzialności**



Źródło: opracowanie własne.



Szesnaście spośród czterdziestu definicji, zostało opracowanych przez Polaków, przy czym siedem z nich sporządzili autorzy publikacji, w których je odnaleźiono.

Najwięcej razy pojawiła się definicja według M. Bernatta oraz M. Friedmana. Podobne statystyki występują w literaturze angielskojęzycznej, gdzie odnaleziono sześć autorskich definicji. Tak jak w polskiej literaturze również dwa razy pojawiły się definicje autorstwa M. Friedmana, przy czym jedna autorska. Dwa razy zacytowano K. Davisa.

### Pytanie badawcze nr 2. Kategoryzacja definicji projektu

Aby odnaleźć 20 polskojęzycznych definicji projektu, należało przeszukać 67 pierwszych pozycji, które pojawiły się w wynikach wyszukiwania pod hasłem zarządzanie projektami w polskojęzycznej bazie wyszukiwarki Google Scholar. Poszukiwania definicji projektu w źródłach anglojęzycznych postanowiono zakończyć po weryfikacji 100 wyświetlonych wyników wyszukiwania hasła „project management”, gdzie odnaleziono tylko 15 definicji projektu. Dalsze poszukiwania nie byłyby zgodne z założeniem wyszukania najpopularniejszych definicji.

Analiza definicji projektu ujawniła występowanie 13 kategorii, które zostały opisane w tabeli 2.

Każda z wyszczególnionych w analizie kategorii (tj. cel, tymczasowość, budżet, zasoby, różnorodność, jakość, unikalność, złożoność, plan, ryzyko, interesariusze, odrębność oraz metody) została opisana na podstawie wyszukanych w badaniu pozycji literatury.

### Wyniki analizy definicji projektu

Częstość występowania kategorii w definicji projektu została wyrażona w procentach i zaprezentowana na wykresie 3.

Procentowe wartości dotyczące występowania kategorii „cel” i „tymczasowość” wskazują, że odgrywają one najważniejszą rolę w definiowaniu projektu. Ponadto w co najmniej połowie polskojęzycznych definicji pojawiły się także kategorie „unikalność” i „zasoby”. Dla uzupełnienia wyników obliczono, w jakim odsetku odnalezionych definicji wystąpiły wyróżnione kategorie, co przedstawia wykres 4.

Uzyskane wyniki dostarczają informacji, że cel i tymczasowość są najistotniejszymi kategoriami występującymi w definicji projektu. Uzyskane dane

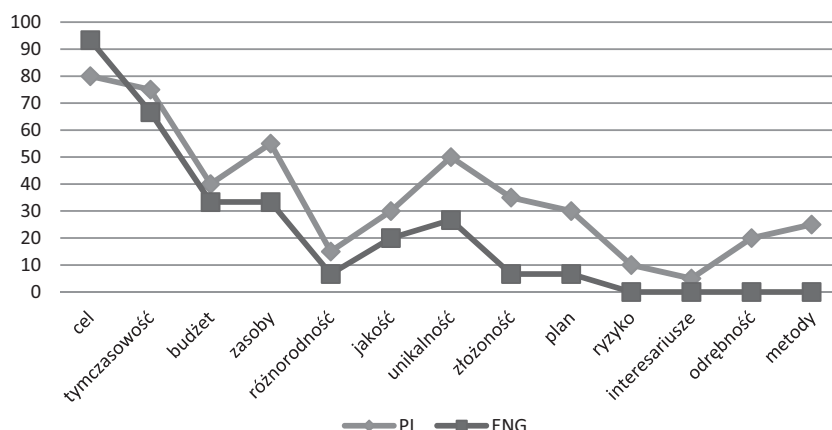
Tabela 2. Kategoryzacja obszarów definicji projektu

Lp.	Nazwa kategorii	Opis kategorii
1	Cel	Jasno określony przed rozpoczęciem działań projektowych
2	Tymczasowość	Istnienie terminów rozpoczęcia i zakończenia projektu
3	Budżet	Wartość zasobów materialnych przeznaczonych na realizację projektu
4	Zasoby	Do wytworzenia produktu stosuje się ograniczone zasoby materialne i niematerialne, a wśród nich m.in.: surowce naturalne, organizacyjne, materiały eksploatacyjne, umiejętności i wiedzę kapitału ludzkiego
5	Różnorodność	Cecha zestawu zasobów potrzebnych do wytworzenia produktu, np. w zespole projektowym znajdują się ludzie z różnych zakątków świata, z dyplomami z różnych kierunków studiów, jak też różnym doświadczeniem
6	Jakość	Jest ujęta w specyfikacji produktu i dotyczy realizacji projektu oraz jego rezultatu
7	Unikalność	Efekt przedsięwzięcia wyraźnie różni się od innych, nawet tych podobnie wytworzonych produktów
8	Złożoność	Działania podejmowane dla uzyskania rezultatu są bardzo skomplikowane
9	Plan	Sprecyzowany zakres działań – szczegółowo opracowywane założenia przed rozpoczęciem realizacji zadań
10	Ryzyko	Jest tym większe, im bardziej niepowtarzalny ma być rezultat i skomplikowanie projektu, np. ryzyko organizacyjne
11	Interesariusze	Osoby mające wpływ na przedsięwzięcie i ulegające jego wpływom oraz posiadające możliwość oddziaływania na projekt
12	Odrębność	Względna niezależność od działalności zleceniodawcy. Projekty mogą być realizowane w formie przedsiębiorstwa powołanego wyłącznie do wykonania określonego celu. Mogą też być wykonywane w przedsiębiorstwie, ale zawsze posiadają tzw. odrębność
13	Metody	Dla zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu projektu teoretycy i praktycy opracowują ogólne metody zarządzania, specyficzne dla konkretnych typów projektów, np. infrastrukturalnych lub informatycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie pozycji w bibliografii o numerach: 2, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 26, 28, 32, 34, 38, 40, 42, 44, 47, 49, 50, 55, 62, 57, 67, 69.

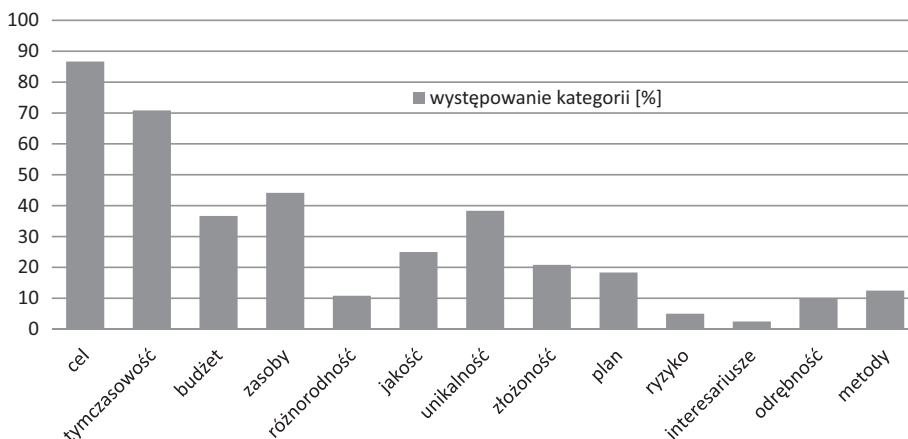
# Społecznie odpowiedzialny projekt...

**Wykres 3. Występowanie kategorii w dwudziestu polskojęzycznych i piętnastu angielskojęzycznych najpopularniejszych definicjach projektu wyrażone w procentach**



Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 4. Procentowy udział nawiązań do określonych kategorii w trzydziestu pięciu analizowanych definicjach projektu**



Źródło: opracowanie własne.

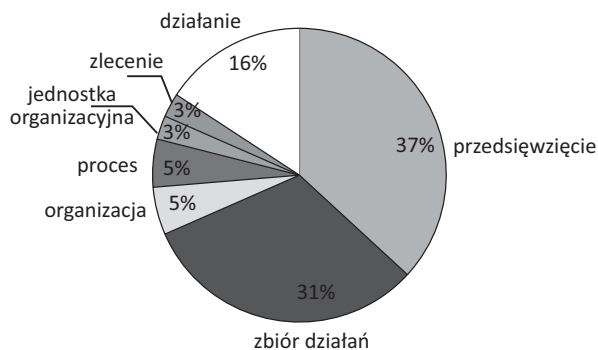
jednocześnie marginalizują znaczenie zasobów i unikatowości.

W badanych publikacjach raz zacytowano metodykę PRINCE2, dwa razy T. Kotarbińskiego i J.R. Turnera. Cztery razy przytoczono definicję H. Kerznera. W sumie aż osiem razy (23 proc.) przywołano definicję z metodyki PMBOK. Ponadto w większości analizowanych źródeł wspomina się o PMBOK jako podstawowym nośniku informacji o projektach i zarządzaniu projektami.

W przytoczonych 35 definicjach odnaleziono 38 następujących określeń projektu: organizacja (2 razy), przedsięwzięcie (14), jednostki organizacyjne (1), procesy (2), ciąg działań lub zbiór zadań i działań (12), działanie (1), zlecenie (1). Udział procentowy każdego z określeń został zobrazowany na wykresie 5.

Według wyników zaprezentowanych na wykresie 5 najpopularniejszym synonimem projektu jest „przedsięwzięcie”, co zgadza się z przewidywaniami autorów. Pewnym zaskoczeniem może być używanie

**Wykres 5. Udział określeń używanych na określenie projektu w trzydziestu ośmiu definicjach z obszaru zarządzania projektami**



Źródło: opracowanie własne.

„zbioru działań” niewiele rzadziej niż „przedsięwzięcia”. Pozostałe określenia mają istotnie mniejsze znaczenie.

### Pytanie badawcze nr 3. Dyskusja o elementach łączących definicję społecznej odpowiedzialności oraz projektu

Ciekawy wydaje się fakt, że ani razu nie przywołano definicji społecznej odpowiedzialności zawartej w *Wytycznych dotyczących społecznej odpowiedzialności ISO 26000*<sup>11</sup>. Definicja ta została stworzona przez specjalistów z 60 państw i 40 organizacji na potrzeby Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej (ISO – International Organization for Standardization). Norma powstała w wersji angielskiej w 2010 r., w polskiej w 2012 r., a spośród analizowanych tekstów dotyczących społecznej odpowiedzialności trzy zostały opublikowane w latach 2010–2011 i sześć w 2012 roku. ISO zaproponowało definicję wyraźnie uwzględniającą 7 wyróżnionych kategorii SO. Tak wysoki wynik osiągnęła tylko definicja zawarta w Zielonej Księdze Komisji Europejskiej z lipca 2001 roku. Niska popularność definicji według normy ISO 26000 może wynikać z tego, że jest ona dostępna odpłatnie. Dlatego można pokusić się o stwierdzenie, że obie definicje, według ISO 26000 oraz z Zielonej Księgi, najwierniej oddają istotę społecznej odpowiedzialności.

Definicje SO oraz projektu zwracają uwagę na dbanie o relacje z interesariuszami. Jest to jedyna kwestia, która jest wyraźnie podkreślana w definicjach obu pojęć. W 2008 r. przeprowadzono badanie nad SOB, w którym wykazano, że 88 proc. z 37 badanych przez A. Dahlsruda źródeł odnosi się do spełnienia wymagań interesariuszy<sup>12</sup>. Natomiast analiza opisana w artykule wskazuje, że interesariusze są drugim z najważniejszych elementów definicji SO. Kolejni autorzy, m.in. R.E. Freeman<sup>13</sup>, K. Oblój<sup>14</sup>, M. Friedman<sup>15</sup>, R.W. Roberts<sup>16</sup>, S.Y. Lee i C.E. Carroll<sup>17</sup> oraz A. Paliwoda-Matiolańska<sup>18</sup> podkreślają wagę interesariuszy w teorii SO<sup>19</sup>. Odwrotna proporcjonalność wykazana jest w przypadku definicji projektu. Z wykresów 3 i 4 wynika, że definicja projektu nie uwzględnia interesariuszy jako nieodłącznego jej elementu. Jednak informacje o wadze relacji z interesariuszami opisywane są w treści podręczników o zarządzaniu projektami<sup>20</sup>. Kwestia interesariuszy jest także poruszana w piątym wydaniu PMBOK<sup>21</sup> oraz PRINCE2<sup>22</sup>, które stanowią główne nośniki informacji oraz popularyzacji teorii zarządzania projektami na świecie. W związku z istotną rolą kategorii interesariuszy w koncepcji SO oraz zarządzaniu projektami należy uwzględnić ją, tworząc pierwszą wersję definicji SOP, a teorię interesariuszy uznać za bazową dla zrozumienia koncepcji SOP.

Analiza wykazała duże podobieństwo kolejnych definicji projektu do definicji zastosowanych w metodykach zarządzania projektami, a w szczególności PMBOK. Sugeruje to konieczność odniesienia się do treści podręczników PMBOK i PRINCE2 w tworzonej definicji SOP.

Należałoby rozpatrzyć, czy zagadnienie SOP odnosi się również do głównego unikatowego efektu, który pozostaje po zakończeniu projektu. Na przykład w przypadku inwestycji infrastrukturalnych implementacja projektu skutkuje powstaniem: drogi, obwodnicy, budynku, stadionu, drogi kolejowej itp. Takie konstrukcje istotnie wpływają na środowisko naturalne, okoliczną społeczność i warunki gospodarowania. Jednak sama definicja projektu ogranicza się do fazy planowania i implementacji projektu – do momentu jego zakończenia, nie uwzględnia natomiast eksploatacji produktu. Dlatego na tym etapie badań postanowiono oddzielić rozważania nad definicją społecznej odpowiedzialności projektu od dyskusji na temat społecznej odpowiedzialności związanej z produktem projektu. W dalszej części prac nad SOP poruszyć należy także zagadnienie kompetencji menadżera projektu wobec zarządzania społeczną odpowiedzialnością. Nie mniej ważne są prace nad badaniem wpływu zastosowania myślenia społecznie odpowiedzialnego na sukces projektu oraz sukces zarządzania projektem.

<sup>11</sup> *Odpowiedzialność organizacji za wpływ jej decyzji i działań na społeczeństwo i środowisko, zapewniana poprzez przejrzyste i etyczne postępowanie, które przyczynia się do zrównoważonego rozwoju, w tym dobrobytu i zdrowia społeczeństwa; uwzględnia oczekiwania interesariuszy, jest zgodne z obowiązującym prawem i spójne z międzynarodowymi normami postępowania oraz zintegrowane z działaniami organizacji i praktykowane w jej relacjach*, źródło: *Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności ISO 26000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2012, s. 16.

<sup>12</sup> A. Dahlsrud, *How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions*, „Corporate Social Responsibility and Environmental Management” 2008, Vol. 15, No. 1, s. 4–6, <http://dx.doi.org/10.1002/csr.132>.

<sup>13</sup> R. Freeman, *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston 1984, s. 46.

<sup>14</sup> K. Oblój, *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 1998, s. 111.

<sup>15</sup> M. Friedman, *The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits*, Springer, New York 2007, s. 173–178.

<sup>16</sup> R.W. Roberts, *Determinants of corporate social responsibility disclosure: an application of stakeholder theory*, „Accounting, Organizations and Society” 1992, Vol. 17, No 6, s. 610, [http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90015-K](http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682(92)90015-K).

<sup>17</sup> S.Y. Lee, C.E. Carroll, *The emergence, variation, and evolution of corporate social responsibility in the public sphere, 1980–2004: The exposure of firms to public debate*, „Journal of Business Ethics” 2011, Vol. 104, No. 1, s. 115–117, <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-011-0893-y>.

<sup>18</sup> A. Paliwoda-Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 40–41.

<sup>19</sup> Pojęcie interesariuszy zostało zdefiniowane w podrozdziale dotyczącym kategoryzacji pojęcia „społeczna odpowiedzialność”.

<sup>20</sup> M. Trocki, *Nowoczesne zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2014.

<sup>21</sup> PMBOK, dz.cyt., s. 381–402.

<sup>22</sup> PRINCE2, dz.cyt., s. 12.

## Podsumowanie

W odniesieniu do definicji związanych ze społeczną odpowiedzialnością przeprowadzona analiza wykazała wagę uwzględniania obszaru społecznego i interesariuszy. Przy definiowaniu SO, obok dobra społecznego oraz interesów osób mających wpływ na dany twór organizacyjny, należy także ująć osiąganie indywidualnych celów właścicieli i zarządców, etykę i moralność, jak też bycie racjonalnym.

Każda definicja odnosząca się do projektu powinna określać go jako przedsięwzięcie lub zbiór działań wykonywanych w określonym celu i w wyznaczonym czasie. W definicjach projektu obok celu i tymczasowości najczęściej bierze się pod uwagę ograniczoną przydzielanych zasobów oraz konieczność wytworzenia unikalnego produktu, ale przy zarządzaniu projektem nie można zapominać o dbałości o relacje z interesariuszami.

W związku z wnioskami wyciągniętymi z analizy proponuje się, żeby pierwsza definicja społecznej odpowiedzialności projektu ograniczyła się do ram czasowych projektu i zyskała następujące brzmienie: *odpowiedzialność za wpływ projektu oraz jego wyniku na społeczeństwo i środowisko, zapewniana poprzez odpowiadanie na możliwe do zidentyfikowania potrzeby interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych wobec przedsięwzięcia, jak też unikatowego produktu, tworzonego racjonalnie bez naruszenia zasad etyki i moralności. Wymaga racjonalnego dążenia do sprecyzowanego celu, z uwzględnieniem kształtowania korzystnych warunków dla rozwoju gospodarczego i społecznego oraz zrównoważonego rozwoju na wszystkich etapach cyklu zarządzania projektem: od daty inicjacji projektu po termin oddania produktu do eksploatacji.*

Prócz opracowania podstawy do dyskusji o społecznej odpowiedzialności projektu badanie przeprowadzone na potrzeby artykułu umożliwiło wykrycie trendów w stosowaniu istniejących definicji społecznej odpowiedzialności oraz projektu. Wydaje się jednak, że tak długo, jak w literaturze nie zostanie opublikowana ogólnie przyjęta definicja społecznej odpowiedzialności, nie zostaną sfinalizowane też prace nad definicją społecznej odpowiedzialności projektu. Biorąc pod uwagę permanentny rozwój nauki i gospodarki, trudno jest określić, czy kiedykolwiek będzie możliwe opracowanie ostatecznej formy definicji społecznej odpowiedzialności oraz społecznej odpowiedzialności projektu.

## Bibliografia

1. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide) – Fifth Edition*, wydanie polskie, PMI, Warszawa 2013.
2. Babu A.J.G., Suresh N., *Project management with time, cost, and quality considerations*, „Journal of Operational Research” 1996, Vol. 88, No. 2, s. 320–327, [http://dx.doi.org/10.1016/0377-2217\(94\)00202-9](http://dx.doi.org/10.1016/0377-2217(94)00202-9).
3. Bernatt M., *Społeczna odpowiedzialność biznesu – charakter prawny?*, [w:] M. Bernatt, J. Bogdanienska, T. Skoczny (red.), *Społeczna odpowiedzialność biznesu – krytyczna analiza*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania UW, Warszawa 2011, s. 29–48.

4. Blair I.V., Urland G.R., Ma J.E., *Using Internet Search Engines to estimate word frequency*, „Behavior Research Methods, Instruments & Computers” 2002, Vol. 34, No. 2, <http://dx.doi.org/10.3758/BF03195456>, s. 286–290.
5. Borkowska S., *CSR wyzwaniem dla zarządzania zasobami ludzkimi: podejście unijne*, „Zarządzanie zasobami ludzkimi” 2005, nr 6, s. 9–29, [https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2012/03/borkowska\\_zzl\\_6\\_2005.pdf](https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2012/03/borkowska_zzl_6_2005.pdf).
6. Burke L., Logsdon J.M., *How corporate social responsibility pays off*, „Long Range Planning” 1996, Vol. 29, No. 4, s. 495–502, [http://dx.doi.org/10.1016/0024-6301\(96\)00041-6](http://dx.doi.org/10.1016/0024-6301(96)00041-6).
7. Carroll A.B., *Corporate Social Responsibility. Evolution of a definitional construct*, „Business and Society” 1999, Vol. 38, No. 3, s. 268–295, <http://dx.doi.org/10.1177/000765039903800303>.
8. Carroll A.B., *The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Towards the Moral Management of Organizational Stakeholders*, „Business Horizons” 1991, Vol. 34, No. 4, s. 39–48, [http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G).
9. Dahlsrud A., *How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions*, „Corporate Social Responsibility and Environmental Management” 2008, Vol. 15, No. 1, s. 1–13, <http://dx.doi.org/10.1002/csr.132>.
10. Dallimer M.T., et al., *Temporal changes in greenspace in a highly urbanized region*, „Biology Letters” 2011, Vol. 7, No. 5, s. 763–766, <http://dx.doi.org/10.1098/rsbl.2011.0025>.
11. Dinsmore P.C., Cabanis-Brewin J., *The AMA Handbook of Project Management*, Second edition, Amacom, 2006.
12. Doktor K., *Dylematy społecznej odpowiedzialności organizacji gospodarczych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2005, nr 6, s. 31–46, [https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2012/03/doktor\\_zzl\\_6\\_2005.pdf](https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2012/03/doktor_zzl_6_2005.pdf).
13. Drobniak A., *Zastosowanie analizy kosztów i korzyści w ocenie projektów publicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2002.
14. Dziekoński K., *Projekty w innowacyjnych małych i średnich przedsiębiorstwach*, „Ekonomia i Zarządzanie” 2011, t. 3, nr 4, s. 125–134.
15. Dziekoński K., *Zarządzanie projektami w małych i średnich przedsiębiorstwach*, „Ekonomia i Zarządzanie” 2010, t. 2, nr 4, s. 97–104.
16. Evaristo R., Fenema van P.C., *A typology of project management: emergence and evolution of new forms*, „International Journal of Project Management” 1999, Vol. 17, No. 5, s. 275–281, [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-7863\(98\)00041-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-7863(98)00041-6).
17. Freeman R., *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston 1984.
18. Friedman M., *Capitalism and Freedom*, The University of Chicago Press, 1962.
19. Friedman M., *The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits*, Springer, New York 2007.
20. Friedman M., *The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits*, [w:] W.Ch. Zimmerli, M. Holzinger, K. Richter (eds.), *Corporate Ethics and Governance*, Springer, New York 2007, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6\\_14](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14).
21. Galant-Pater M., *Przyczyny porażek i sukcesów informatyzacji biznesu w świetle badań empirycznych*, [w:] J. Gawlik, A. Kielbus (red.), *Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, PTZP, Zakopane 2009, s. 314–323, [http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk\\_pdf\\_2009/035\\_Galant-Pater.pdf](http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2009/035_Galant-Pater.pdf).
22. Garriga E., Melé D., *Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory*, „Journal of Business Ethics” 2004, Vol. 53, No. 1, s. 51–71, <http://dx.doi.org/10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34>.



23. IPMA, *PRINCE2 – skuteczne zarządzanie projektami*, Office of Government Commerce, TSO, London 2010.
24. Jager P. de, *Resistance to change: a new view of an old problem*, „The Futurist” 2001, Vol. 35, No. 3, s. 24–27.
25. Kegan R.L., *The real reason people do won't change*, „Harvard Business Review” 2001, November, s. 85–92.
26. Kerzner H., *Advanced Project Management. Best Practices on Implementation*, second edition, John Wiley & Sons, New Jersey 2004.
27. Kerzner H., *Advanced Project Management. Edycja polska*, Onepress, 2005.
28. Kerzner H.R., *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, 11<sup>th</sup> ed., John Wiley & Sons, New York 2013.
29. Korenik D., *Refleksja na temat społecznej odpowiedzialności banku komercyjnego*, „Bezpieczny Bank” 2011, nr 3(45), s. 22–41, [http://www.bfg.pl/sites/default/files/dokumenty/bezp.bank\\_3-2011\\_.pdf](http://www.bfg.pl/sites/default/files/dokumenty/bezp.bank_3-2011_.pdf).
30. Kowalska T., Dziekoński J., *Spoleczna odpowiedzialność biznesu jako czynnik wzrostu konkurencyjności spółki Raisio*, [w:] J. Wołoszyn (red.), *Spoleczna odpowiedzialność biznesu w obszarze przedsiębiorczości*, Wyd. SGGW, Warszawa 2012, s. 47–58.
31. Kowalska I., Fraszczyk T., *Spoleczna odpowiedzialność biznesu w branży chemicznej – ekonomiczne implikacje*, [w:] J. Wołoszyn (red.), *Spoleczna odpowiedzialność biznesu w obszarze przedsiębiorczości*, Wyd. SGGW, Warszawa 2012, s. 67–76.
32. Kreiner K., *In Search of Relevance: Project Management in Drifting Environments*, „Scandinavian Journal of Management” 1995, Vol. 11, No. 4, s. 335–346, [http://dx.doi.org/10.1016/0956-5221\(95\)00029-U](http://dx.doi.org/10.1016/0956-5221(95)00029-U).
33. Kuraszko I., Rok B., *Spoleczna odpowiedzialność biznesu i ekonomia społeczna*, „Ekonomia Społeczna Teksty” 2007, [http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/53/Spoleczna\\_odpowiedzialnosc\\_biznesu\\_i\\_ekonomia\\_spoleczna\\_Rok\\_Kuraszko\\_2007.pdf?sequence=1](http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/53/Spoleczna_odpowiedzialnosc_biznesu_i_ekonomia_spoleczna_Rok_Kuraszko_2007.pdf?sequence=1).
34. Lachiewicz S., Wojsa A., *Znaczenie i cechy sprawnego zarządzania jakością w procesie realizacji projektów inwestycyjnych – na przykładzie sektora nieruchomości komercyjnych*, „Problemy Zarządzania” 2012, nr 2(10), s. 58–71.
35. Lee S.Y., Carroll C.E., *The emergence, variation, and evolution of corporate social responsibility in the public sphere, 1980–2004: The exposure of firms to public debate*, „Journal of Business Ethics” 2011, Vol. 104, No. 1, s. 115–131, <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-011-0893-y>.
36. Lichtenstein D.R., Drumwright M.E., Braig, B.M., *The Effect of Corporate Social Responsibility on Customer Donations to Corporate-Supported Nonprofits*, „Journal of Marketing”, Vol. 68, No. 4, s. 16–32.
37. Lombardi D.L., *Designing Resilient Cities: A Guide to Good Practice*, IHS BRE Press, Watford 2012.
38. Łada M., Kozarkiewicz A., *Zarządzanie wartością projektów – Instrumenty rachunkowości zarządczej i controllingu*, C.H. Beck, Warszawa 2010.
39. McWilliams A., Siegel D., *Corporate Social Responsibility: a Theory of the firm perspective*, „Academy of Management Review” 2001, Vol. 26, No. 1, s. 117–127, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2001.4011987>.
40. Meredith J.R., Mantel Jr. S.J., *Project Management. A Managerial Approach*, Wiley, 2012.
41. Męcina J., *Standardy w stosunkach pracy i dialog społeczny a społeczna odpowiedzialność biznesu*, [w:] M. Bernatt, J. Bogdanienka, T. Skoczny (red.), *Spoleczna odpowiedzialność biznesu, Krytyczna analiza*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW, Warszawa 2011.
42. Munns A.K., Bjeirmi B.F., *The role of project management in achieving project success*, „International Journal of Project Management” 1996, Vol. 2, No. 14, s. 81–87, [http://dx.doi.org/10.1016/0263-7863\(95\)00057-7](http://dx.doi.org/10.1016/0263-7863(95)00057-7).
43. Oblój K., *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 1998.
44. Packendorff J., *Inquiring Into the Temporary Organization: New Directions for Project Management Research*, „Scandinavian Journal of Management” 1995, Vol. 11, No. 4, s. 319–333, [http://dx.doi.org/10.1016/0956-5221\(95\)00018-Q](http://dx.doi.org/10.1016/0956-5221(95)00018-Q).
45. Paliwoda-Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H. Beck, Warszawa 2009.
46. Paschen M.D., *Leadership, Threats, and Change: How to Generate Leadership Strength by Understanding Problems and Crises. The Psychology of Human Leadership – How to Develop Charisma and Authority*, Springer, 2014.
47. Pich M.T., Loch Ch.H., DeMeyer A., *On Uncertainty, Ambiguity, and Complexity in Project Management*, „Management Science” 2013, Vol. 48, No. 8, s. 1008–1023, <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.48.8.1008.163>.
48. Piekarczyk H., *Idea społecznej odpowiedzialności we współczesnym przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 700, s. 63–77.
49. Pietras P., Szmít M., *Zarządzanie projektami. Wybrane metody i techniki*, Oficyna Księgarsko-Wydawnicza „Horyzont”, Łódź 2002, <http://www.pmpp.pl/download/skrypt1.pdf>.
50. Piwowar-Sulej K., *Rola działu personalnego w zarządzaniu przez projekty*, „Ekonomia i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2011, nr 7.
51. Roberts R.W., *Determinants of corporate social responsibility disclosure: an application of stakeholder theory*, „Accounting, Organizations and Society” 1992, Vol. 17, No 6, s. 595–612, [http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682\(92\)90015-K](http://dx.doi.org/10.1016/0361-3682(92)90015-K).
52. Rozkwitalska M., *Kultura organizacyjna korporacji transnarodowych oparta o społeczną odpowiedzialność*, „Organizacja i Kierowanie” 2006, nr 2(124), s. 33–47.
53. Rybak M., *Etyka menedżera – społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 49–50.
54. Sen S., Bhattacharya C.B., *Does doing good always lead to doing better? Consumer reactions to corporate social responsibility*, „Journal of Marketing Research” 2001, Vol. 38, s. 225–243, <http://ssrn.com/abstract=2333479>.
55. Shenhar A., Dvir D., *Reinventing Project Management. The Diamond Approach to Successful Growth and Innovation*, Harvard Business School Press, 2007.
56. Sikora J., *Idea społecznej odpowiedzialności biznesu w agroturystyce*, [w:] J. Wołoszyn (red.), *Spoleczna odpowiedzialność biznesu w obszarze przedsiębiorczości*, Wyd. SGGW, Warszawa 2012, s. 25–36.
57. Söderlunds J., *Building theories of project management: past research, questions for the future*, „International Journal of Project Management” 2004, Vol. 22, No. 3, s. 183–191, [http://dx.doi.org/10.1016/S0263-7863\(03\)00070-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0263-7863(03)00070-X).
58. Sokołowska A., *Spoleczna odpowiedzialność małego przedsiębiorstwa – przejawy i dylematy*, „e-mentor” 2009, nr 5(32), s. 31–37, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/691>.
59. Stawicka E., *Ekonomiczna efektywność społecznej odpowiedzialności w biznesie*, [w:] J. Wołoszyn (red.), *Spoleczna odpowiedzialność biznesu w obszarze przedsiębiorczości*, Wyd. SGGW, Warszawa 2012.
60. Stern N., *The New Climate Economy Report. UN's Climate Summit 2014*, <http://newclimateeconomy.report/>.
61. Stern N., *The state of the climate – and what we might do about it. TED Talk 2014*, [https://www.ted.com/talks/lord\\_nicholas\\_stern\\_the\\_state\\_of\\_the\\_climate\\_and\\_what\\_we\\_might\\_do\\_about\\_it](https://www.ted.com/talks/lord_nicholas_stern_the_state_of_the_climate_and_what_we_might_do_about_it).
62. Stępień P., *Zarządzanie ryzykiem projektów*, [http://niespielak.eu/diego/PRINCE\\_Kuzak/Zarządzanie\\_ryzykiem\\_projektow.doc](http://niespielak.eu/diego/PRINCE_Kuzak/Zarządzanie_ryzykiem_projektow.doc).
63. Strebek P., *Why do employees resist change?*, „Harvard Business Review” 1996, May-June, s. 86–92.

64. Sullivan D., *Nielsen NetRatings, Search Engine Ratings*, 2003, [http://thoughtleaderpedia.com/Marketing-Library/Search/NielsenSearchEngineRatings\\_032205.pdf](http://thoughtleaderpedia.com/Marketing-Library/Search/NielsenSearchEngineRatings_032205.pdf).

65. Trocki M., Grucza B., Ogonek K., *Zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2003.

66. Trocki M., *Nowoczesne zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2014.

67. Turner J.R., Cochrane R.A., *Goals-and-methods matrix: coping with projects with ill defined goals and/or methods of achieving them*, „International Journal of Project Management” 1993, Vol. 11, No. 2, s. 93–102, [http://dx.doi.org/10.1016/0263-7863\(93\)90017-H](http://dx.doi.org/10.1016/0263-7863(93)90017-H).

68. Van Couvering E., *The History of the Internet Search Engine: Navigational Media and the Traffic Commodity*, „Information Science and Knowledge Management” 2008, Vol. 14, s. 177–206, [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-75829-7\\_11](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-75829-7_11).

69. Walczak W., *Orientacja na cele w zarządzaniu projektami*, „Master of Business Administration” 2009, t. 17, nr 4, s. 125–134.

70. Walczak W., *Rola fazy planowania w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2010, nr 1(33), s. 13–20, <http://www.e-mentor.edu.pl/artyku/index/numer/33/id/709>.

71. Williamson N., Stampe-Knippel A., Weber T., *Corporate Social Responsibility – National Public Policies in the European Union, Compendium 2014*, European Commission, 2014.

72. Wołoszyn J., *Społeczna odpowiedzialność biznesu w obszarze przedsiębiorczości*, Wyd. SGGW, Warszawa 2012.

73. Wood D.J., *Corporate social performance revisited*, „Academy of Management Review” 1991, Vol. 16, No. 4, s. 691–718, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1991.4279616>.

74. *Wytyczne dotyczące społecznej odpowiedzialności ISO 26000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2012.

75. Xueming L., Bhattacharya C.B., *Corporate Social Responsibility, Customer Satisfaction, and Market Value*, „Journal of Marketing” 2006, Vol. 70, No. 4, s. 1–18, <http://journals.ama.org/doi/abs/10.1509/jmkg.70.4.1>.

### Socially Responsible Project – developing a definition based on literature regarding social responsibility and project management

*Social Responsibility concept applies to business, university and individuals. It is assumed that socially responsible thinking supports sustainable development through operations for the sake of stakeholders, who represent groups of interest from three kinds of environment – social, economic and ecological. Usually, there are some balance problem between integration of objectives from those three fields. They appear during project management process, exactly like during company operation processes. Due to this similarity, an idea of integrating Social Responsibility philosophy with project management appeared. The lack of literature connecting those two concepts, resulted in need of creating definition of a socially responsible project as a basis for discussion about socially responsible project approach. Firstly, authors analyzed twenty Polish and twenty English definitions of a „social responsibility” and a „project” by using Google Scholar source. Secondly, by comparing definitions of discussed issues, some new categories were identified and also, the frequency of their occurrence was measured. The research resulted in identifying common features of both definitions and, eventually, creating a definition of a „socially responsible project” – the main purpose of this publication.*

Katarzyna Jakubczyk jest doktorantką Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Od trzech lat zajmuje się problematyką społecznej odpowiedzialności i zrównoważonego rozwoju publicznych inwestycji infrastrukturalnych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb interesariuszy wobec publicznych inwestycji infrastrukturalnych, tj. szpitali, budynków uczelnianych, dróg, tunelów. W multidyscyplinarnych badaniach nad designem architektury publicznej wspierają ją specjaliści z Polski i Norwegii.

Przemysław Kitowski jest inżynierem zarządzania, doktorantem Politechniki Gdańskiej, innowatorem i kierownikiem projektów badawczych mających na celu zmniejszenie negatywnego oddziaływania przedmiotów codziennego użytku na ludzi i środowisko.

## POLECAMY

Adrianna Lewandowska, Jacek Lipiec  
*Konstytucje firm rodzinnych. W kierunku długowieczności*  
Wolters Kluwer, 2015

Prezentowana publikacja stanowi cenną pozycję na polskim rynku, na którym brakuje literatury poświęconej firmom rodzinnym. Polecamy ją szczególnie wszystkim osobom zarządzającym tego typu przedsiębiorstwami, które chciałyby zapewnić im trwałość i stabilność. Autorzy, wskazując wyzwania i bariery towarzyszące rozwojowi firm rodzinnych, zachęcają czytelnika do opracowania „konstytucji”. Rozwiązanie to jest stosowane szerzej na Zachodzie. Nie jest proste, wymaga wytrwałej pracy i dużego zaangażowania, ale w opinii autorów stworzenie „rodzinnego ładu własności” zapewni polskim firmom rodzinnym długowieczność.

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



## Załączniki\*

## Załącznik 1

## Definicje społecznej odpowiedzialności użyte w analizie sporządzonej na potrzeby publikacji

Lp.	Definicja społecznej odpowiedzialności	Źródło	Autor
1	<i>Efektywny proces zarządzania przedsiębiorstwem, który przez odpowiadanie na możliwe do zidentyfikowania oczekiwania interesariuszy przedsiębiorstwa przyczynia się do wzrostu jego konkurencyjności, zapewniając mu stabilność i trwały rozwój, jednocześnie kształtuje korzystne warunki dla rozwoju ekonomicznego i społecznego, tworząc zarówno wartość ekonomiczną, jak i społeczną.</i>	Paliwoda-Matiolańska A., 2009.	Paliwoda-Matiolańska A.
2	<i>Dobrowolne dobre praktyki przedsiębiorców realizowane w stosunku do grup znajdujących się w sferze oddziaływania danego przedsiębiorcy.</i>	Bernatt M., 2011.	Bernatt M.
3	<i>Konieczność uwzględniania przez przedsiębiorców skutków działalności gospodarczej związanych z funkcjonowaniem przedsiębiorcy w określonym środowisku społecznym i naturalnym.</i>	Męcina J., 2011.	Bernatt M.
4	<i>Wykorzystanie zasobów i podejmowanie działalności w celu zwiększania swych zysków na tyle, na ile pozwalają reguły gry... [i] przyjmowanie otwartej i wolnej konkurencji bez podstępów i oszustw.</i>	Doktor K., 2005.	Friedman M.
5	<i>Branie odpowiedzialności za skutki realizowanych działań, rzetelną komunikację z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, dbałość o ochronę środowiska, dotrzymywanie umów i wywiązywanie się ze zobowiązań, promowanie norm i zachowań etycznych wśród interesariuszy.</i>	Rozkwitalska M., 2006.	Gierszewska G., Wawrzyniak B.
6	<i>Długofalowa polityka przedsiębiorstwa, której filarami są rentowny rozwój, większa przejrzystość działania i odpowiedzialność względem interesariuszy, silniejsze związki ze społecznościami lokalnymi, podejmowanie zobowiązań wobec pracowników, dbanie o reputację.</i>		Rozkwitalska M.
7	<i>Przejawia się w strategii przedsiębiorstw ukierunkowanej na stałe, długotrwałe, a przede wszystkim ofiarne działanie na rzecz bliższego i dalszego otoczenia.</i>	Wołoszyn J., 2012.	Wołoszyn J.
8	<i>Koncepcja dobrowolnego uwzględniania przez firmę aspektów społecznych i ekologicznych podczas prowadzenia działań handlowych i w kontaktach z interesariuszami.</i>	Sikora J., 2012.	Gasparski W.
9	<i>Odpowiedzialność firmy za jej decyzje i działanie na społeczeństwo i środowisko, które powinno cechować transparentne i etyczne zachowanie. W działaniach tych firma bierze pod uwagę opinie interesariuszy, działa zgodnie z prawem i międzynarodowymi normami oraz przyczynia się do zrównoważonego rozwoju społeczeństw.</i>		Pracodawcy RP
10	<i>Dobrowolne uwzględnianie przez przedsiębiorstwa aspektów społecznych i ekologicznych w swoich działaniach handlowych oraz w kontaktach ze swoimi interesariuszami, prowadzące do odpowiedzialności przedsiębiorstw za ich wpływ na społeczeństwo.</i>	Kowalska I., Dziekoński J., 2012.	Unia Europejska
11	<i>Jest koncepcją podkreślającą i przypominającą, że przedsiębiorstwa i w całości rozumiany biznes jest publiczny, a jego celem nadrzędnym jest służyć ludziom. Żaden bowiem biznes nie może działać w oderwaniu od społeczeństwa i ludzi.</i>	Stawicka E., 2012.	Stawicka E.
12	<i>Dobrowolne, [...] odpowiedzialne i etyczne postępowanie biznesu względem grup społecznych, na które oddziałuje, z możliwie największym poszanowaniem środowiska przyrodniczego.</i>	Kowalska I., Fraszczyk T., 2012.	Ratajczak M.
13	<i>Zbiór powinności przedsiębiorstwa wobec pracowników i różnych grup społecznych pozostających w relacjach z przedsiębiorstwem; jako główną zasadę przyjmuje ekonomiczną regułę maksymalizacji zysku, przy respektowaniu odpowiedzialności względem wszystkich stakeholders.</i>	Piekarz H., 2006.	Piekarz H.

\* Tłumaczenia z języka angielskiego dokonała autorka publikacji.

## Społecznie odpowiedzialny projekt...

Lp.	Definicja społecznej odpowiedzialności	Źródło	Autor
14	Realizując własne cele, należy mieć na względzie także dobro swoich pracowników, klientów, społeczności lokalnych itd. – słowem innych interesariuszy.	Borkowska S., 2005.	Borkowska S.
15	Dobrowolna strategia organizacji, uwzględniająca interesy społeczne, ochronę środowiska, a także relacje między interesariuszami, która przyczynia się do wzrostu ich konkurencyjności oraz sprzyja rozwojowi społeczno-gospodarczemu na poziomie europejskim i globalnym.		Komisja Europejska
16	Proces poznawania i włączania zmieniających się oczekiwań społecznych w strategię zarządzania, a także monitorowania wpływu takiej strategii na konkurencyjność firmy na rynku. Jest to więc sztuka spełniania oczekiwań istotnych interesariuszy, poszukiwanie dynamicznej równowagi pomiędzy interesami wszystkich zainteresowanych, zgodnie z prawem i społecznie przyjętymi normami etycznymi.	Kuraszko I., Rok B., 2007.	Kuraszko I., Rok B.
17	Sposób na przypodobanie się opinii publicznej czy też pracownikom [...]; metoda budowania wartości dla klienta, która zwiększa jego zakres korzyści i obniża poziom ryzyka; alternatywna metoda budowania wartości przedsiębiorstwa [...].	Korenik D., 2011.	Korenik D.
18	Wykorzystywanie swych zasobów i podejmowanie działalności w celu zwiększenia własnych zysków na tyle, na ile pozostaje to zgodne z regułami gry [...], przyjmowanie otwartej i wolnej konkurencji, bez podstępów i oszustw.	Sokołowska A., 2009.	Friedman M.
19	Moralna odpowiedzialność firmy i zobowiązanie do rozliczania się przed społeczeństwem ze swojej działalności, zwłaszcza przed grupami wewnętrznymi – właścicielami i pracownikami – oraz grupami zewnętrznymi – akcjonariuszami i klientami, władzami lokalnymi, grupami nacisku, ruchami ekologicznymi i konsumenckimi, dostawcami oraz kooperantami i administracją państwową.		Zbiegień-Maciąg L.
20	Według Światowej Rady Biznesu ds. Zrównoważonego Rozwoju jest to zachowanie przedsiębiorstwa wobec społeczeństwa, polegające na stałym zaangażowaniu biznesu w etyczne postępowanie i przyczynianie się do ekonomicznego rozwoju z równoczesnym ulepszaniem życia pracowników i ich rodzin, jak również lokalnej społeczności i całego przedsiębiorstwa.		Nakonieczna J.
21	Biznesem biznesu jest biznes [...], czyli takie wykorzystanie dostępnych zasobów na wolnym rynku, które zmierza do osiągnięcia zysku, w sposób etyczny i moralny.	Friedman M., 2007.	Friedman M.
22	Obowiązek podejmowania działań chroniących i poprawiających zarówno ogólnie pojęte dobro społeczne, jak i interesy organizacji.	Sen S., Bhattacharya C.B., 2001.	Davis K., Blomstrom R.L.
23	Status i działania dotyczące postrzegania społecznych obowiązków.	Sen S., Bhattacharya C.B., 2001.	Brown T.J., Dacin P.A.
24	Może być podejmowana w sześciu dziedzinach: wspierania społeczności, różnorodności (ze względu na: płeć, wiek, niepełnosprawność itd.), wsparcia zasobów ludzkich, środowiska naturalnego, kwestii ponadkrajowych (np. praktyki pracownicze w innych państwach, łamanie praw człowieka), produktu (bezpieczeństwo, rozwój innowacji, kontrowersje w umowach, spory antymonopolowe).	Sen S., Bhattacharya C.B., 2001.	Kinder P.D., Lydenberg S.D., Domini A.L.
25	Całe spektrum działalności biznesu zorientowane na: opłacalność, przestrzeganie prawa, etyczne postępowanie i bycie dobrym obywatelem.	Carroll A.B., 1991.	Carroll A.B.
26	Obowiązek prowadzenia takiej polityki podejmowania decyzji lub podjęcia takimi kierunkami, które są pożądane z punktu widzenia celów i wartości społecznych.		Bowen H.R.
27	Korporacje nie mają tylko ekonomicznych i prawnych obowiązków, ale także pewną odpowiedzialność wobec społeczeństwa, która wykracza poza te zobowiązania.		McGuire J.W.



Lp.	Definicja społecznej odpowiedzialności	Źródło	Autor
28	Realizacja celów społeczno-ekonomicznych poprzez szczegółowe opracowanie norm społecznych w przypisanych rolach biznesowych, co oznacza, że firma zajmuje miejsce w układzie społeczno-kulturowym.	Carroll A.B., 1991.	Johnson H.
29	Obowiązki wobec grup składowych społeczeństwa innych niż akcjonariusze, wykraczające ponad te przewidziane w przepisach prawnych i umowach związkowych.		Jones T.M.
30	Organizacje biznesowe mają obowiązki wobec społeczeństwa, które wykraczają ponad funkcje ekonomiczne produkcji i dystrybucji ograniczonych dóbr i usług oraz generowania zadawalającego poziomu dochodu dla udziałowców.		Epstein M.E.
31	Angażowanie się w działalność służącą przyszłemu dobru społecznemu, wykraczającą ponad wyłączny interes organizacji oraz wymogi prawa.	McWilliams A., Siegel D., 2001.	McWilliams A., Siegel D.
32	Polityka i akcje identyfikujące organizację jako zaangażowaną w kwestie społeczne [...] – obejmują: dbałość o środowisko naturalne, programy pomocowe, brak dyskryminacji, zaangażowanie społeczności, bezpieczeństwo produktu, pomoc Pd. Afryce, politykę energetyczną, transparentność działań.	Roberts R.W., 1992.	Cowen S., Ferreri L., Parker L.
33	Aktywności i stan związany z dostrzeganiem zobowiązań społecznych i tych wobec interesariuszy.	Xueming L., Bhattacharya C.B., 2006.	Xueming L., Bhattacharya C.B.
34	Zobowiązania firmy wobec społeczeństwa.	R.D. Lichtenstein, M.E. Drumwright, B.M. Braig, 2004.	Smith N.C.
35	Jedyną powinnością biznesu wobec społeczeństwa jest maksymalizacja zysku udziałowców, przy przestrzeganiu prawa i etycznych zwyczajów kraju.	Garriga E., Melé D., 2004.	Friedman M.
36	Firma jako obywatel ma prawa, obowiązki i współpracuje ze społeczeństwem.		Davis K.
37	Proces, w którym przedsiębiorstwa identyfikują, rozwijają i odpowiadają na społeczne i polityczne kwestie mogące mieć na nie istotny wpływ.		Ackerman R.W., Bauer R.A.
38	Ramy zachowania wobec praw człowieka i praw pracowniczych oraz poszanowania środowiska.		Garriga E., Melé D.
39	Ukierunkowanie na rozwój ludzkości uwzględniający zarówno obecną, jak i przyszłe pokolenia.		Gladwin T.N., Kennelly J.J.
40	Zachowanie obejmujące: aktywność filantropijną (świadczenia w formie pieniężnej, produktowej lub czasu) [...], świadczenia wobec pracowników (bezpośrednie lub pośrednie) [...], zarządzanie środowiskowe (zdrowie, bezpieczeństwo, zanieczyszczenia środowiska) [...], aktywność polityczną (informowanie, lobbowanie itp.).	Burke L., Logsdon J.M., 1996.	Burke L., Logsdon J.M.

## Załącznik 2

### Definicje projektu użyte w analizie sporządzanej na potrzeby publikacji

Lp.	Definicja projektu	Źródło	Autor
1	Przedsięwzięcie zmierzające do realizacji wyznaczonego celu, wymagające wykorzystania zasobów i ujęte w ramy ograniczeń czasowych, kosztowych i jakościowych.	Kerzner H., 2005.	Kerzner H.
2	Projekt jest zbiorem różnorodnych prac cząstkowych. [...] Zbiór działań podejmowanych dla zrealizowania określonego celu i uzyskania konkretnego, wymiernego rezultatu. [...] Warunki, które muszą być spełnione, aby dane przedsięwzięcie mogło być nazwane projektem [...]: jednokrotność, czyli realizacja niepowtarzalnego przedsięwzięcia; celowość, czyli wynik określonej strategii; odrębność, czyli brak powiązań z normalną, rutynową działalnością firmy; ograniczoność, czyli istnienie ograniczenia czasowego realizacji przedsięwzięcia, odrębność strukturalna, czyli wydzielenie realizacji przedsięwzięcia jako osobnej struktury w firmie. Obok wymienionych elementów można jeszcze umieścić „złożoność”, która powoduje konieczność dekompozycji projektu na szereg zadań cząstkowych, wymagających wielu analiz, decyzji, współpracy wielu specjalistów oraz zaangażowania różnorodnych zasobów.	Pietras P., Szmít M., 2002.	Pietras P., Szmít M.

## Społecznie odpowiedzialny projekt...

Lp.	Definicja projektu	Źródło	Autor
3	<i>Tymczasowe przedsięwzięcie, mające na celu stworzenie unikalnego produktu lub usługi, gdzie tymczasowość oznacza, że przedsięwzięcie ma ściśle oznaczony początek i koniec, a unikalność, że produkt lub usługa w wyraźny sposób jest inna niż wszystkie podobne produkty lub usługi.</i>	Pietras P., Szmít M., 2002.	PMI
4	<i>Działanie złożone, wielopodmiotowe, przeprowadzone zgodnie z planem, który ze względu na skomplikowanie bywa sporządzany przy pomocy specjalnych metod.</i>	Dziekoński K., 2010.	Kotarbiński T.
5	<i>Określone w czasie przedsięwzięcie, którego celem jest stworzenie unikalnego produktu lub usługi. Cechy projektów, poprzez które można je charakteryzować, to: cel, określenie w czasie, niepowtarzalność, złożoność, wyższe ryzyko niepowodzenia, wyodrębnienie organizacyjne.</i>		PMI
6	<i>Działania, które mają za zadanie osiągnąć ściśle określony cel, co związane jest z zaangażowaniem zasobów w cyklu czynności i zadań.</i>		Dziekoński K.
7	<i>Pojęcie projektu odnoszone jest najczęściej do jednorazowych przedsięwzięć o określonym celu, zakresie i czasie trwania.</i>	Łada M., Kozarkiewicz A., 2010.	Łada M., Kozarkiewicz A.
8	<i>Działanie podejmowane w celu stworzenia niepowtarzalnego wyrobu lub usługi.</i>		PMI
9	<i>Ciąg działań o następującej charakterystyce: projekt jest procesem mającym swój początek i koniec; musi być zarządzany, aby mógł przynieść sukces; wszyscy muszą mieć świadomość celów, sposobów realizacji projektu i odpowiedzialności co do przydzielonych ról i reprezentowanych stron.</i>		OGC
10	<i>Przedsięwzięcie zmierzające do realizacji wyznaczonego celu, wymagające wykorzystania zasobów i ujęte w ramy ograniczeń czasowych, kosztowych i jakościowych.</i>		Kerzner H.
11	<i>Niepowtarzalne, złożone przedsięwzięcie, zawarte w skończonym przedziale czasu – z wyróżnionym początkiem i końcem – realizowane zespołowo (wielopodmiotowo), w sposób względnie niezależny od powtarzalnej działalności przedsiębiorstwa, za pomocą specjalnych metod i technik.</i>		Trocki M.
12	<i>Umiejętne połączenie celowo zaplanowanych, zintegrowanych i skoordynowanych ze sobą działań, podejmowanych z zamiarem osiągnięcia precyzyjnie zdefiniowanego celu i uzyskania konkretnych rezultatów. Projektem nazywamy zaplanowane i realizowane przedsięwzięcie, charakteryzujące się: ukierunkowaniem na realizację określonego celu; koordynowaniem wzajemnie powiązanych ze sobą działań; zespołową realizacją (udziałem kapitału ludzkiego); wysokim stopniem złożoności; unikalnością, niepowtarzalnością; współpracą i współdziałaniem specjalistów z różnych dziedzin; realizacją w określonym czasie (określony termin rozpoczęcia i zakończenia); określonym budżetem i zasobami zaangażowanymi w realizację przedsięwzięcia; odrębnością organizacyjną i strukturalną (wykraczaniem poza zakres codziennych, rutynowych działań realizowanych w danej organizacji); obecnością określonej grupy beneficjentów i osoby odpowiedzialnej za realizację; występowaniem określonego stopnia ryzyka – wieloczynnikowo uwarunkowanego i czasami trudnego do precyzyjnego przewidzenia.</i>	Walczak W., 2009.	Walczak W.
13	<i>Określone w czasie przedsięwzięcie, którego celem jest stworzenie unikalnego produktu lub usługi.</i>	Dziekoński K., 2011.	PMI
14	<i>Jednorazowe, wielozadaniowe zlecenie o określonych terminach rozpoczęcia i zakończenia, dobrze sprecyzowanym zakresie prac, budżecie oraz tymczasowym zespole, który rozwiązuje się po zakończeniu zlecenia.</i>	Galant-Pater M., 2009.	Lewis J.P.
15	<i>Działanie złożone, wielopodmiotowe, przeprowadzane zgodnie z planem, który ze względu na skomplikowanie bywa sporządzany przy pomocy specjalnych metod.</i>	Piwowar-Sulej K., 2011.	Kotarbiński T.

Lp.	Definicja projektu	Źródło	Autor
16	<i>Seria działań i zadań, które charakteryzują: specyficzny cel, niezbędny z punktu widzenia określonych parametrów technicznych, czas realizacji zadań, tj. czas ich rozpoczęcia i zakończenia, ograniczenia finansowe, wykorzystanie zasobów, takich jak ludzie, pieniądze i sprzęt.</i>	Drobniak A., 2002.	Kerzner H.
17	<i>Unikalny proces składający się z serii skoordynowanych i kontrolowanych działań, mający datę rozpoczęcia i zakończenia, podjęty do osiągnięcia celu podporządkowanego specyficznym wymaganiom, w tym ograniczeniom czasu, kosztów i zasobów.</i>		PMI
18	<i>Działanie, w którym zasoby ludzkie, materialne i finansowe są zorganizowane w nowy sposób, aby przedsięwziąć unikalną pracę, o dokładnie sprecyzowanym zakresie, kosztach i terminie, osiągając w ten sposób ilościowo i jakościowo określone cele.</i>	Stępień P.	P. Stępień
19	<i>Określone w czasie działanie podejmowane w celu stworzenia niepowtarzalnego wyrobu w szerokim rozumieniu tego pojęcia.</i>		P. Stępień
20	<i>Niepowtarzalne, złożone przedsięwzięcie posiadające wspólny cel, realizowany w określonym terminie, za pomocą specjalnych metod oraz technik, w warunkach ściśle ustalonego budżetu i zgodnie z założonymi wymaganiami.</i>	Lachiewicz S., Wojsa A., 2012.	Lachiewicz S., Wojsa A.
21	<i>Każdy szereg działań i zadań, który: ma sprecyzowane cele, ma zdefiniowane daty rozpoczęcia i zakończenia, ograniczony budżet, zużywa zasoby ludzkie i materialne, jest multifunkcyjny (dotyczy np. kilku linii funkcjonalnych).</i>	Kerzner H.R., 2013.	PMI
22	<i>Przedsięwzięcie o zaplanowanym początku i końcu oraz wyznaczonym głównym celu.</i>		NASA, Air Force Definition
23	<i>Przedsięwzięcie zmierzające do realizacji wyznaczonego celu, wymagające wykorzystania zasobów i ujęte w ramy ograniczeń czasowych, kosztowych i jakościowych.</i>		Kerzner H.
24	<i>Tymczasowe przedsięwzięcie podjęte w celu stworzenia unikatowego produktu, usługi, wyniku.</i>	Meredith J.R., Mantel Jr. S.J., 2012.	PMI
25	<i>Unikatowe przedsięwzięcie z wyznaczoną datą zakończenia; wykonywane dla osiągnięcia z góry określonych celów; składające się z licznych skomplikowanych i/lub zależnych od siebie działań.</i>	Packendorff J., 1995.	Packendorff J.
26	<i>Osiąganie wyznaczonego celu poprzez zużycie zasobów w serii działań i zadań oraz w określonych terminach.</i>	Munns A.K., Bjeirmi B.F., 1996.	Bjeirmi B.F.
27	<i>Zestaw sekwencji działań wykonywanych dla osiągnięcia jasno sprecyzowanych celów.</i>	Turner J.R., Cochrane R.A., 1993.	Turner J.R.
28	<i>Zbiór działań wykonywanych jednocześnie i sekwencyjnie, które razem zmierzają do wytworzenia wyniku o identyfikowalnej wartości.</i>	Pich M.T., Loch Ch.H., DeMeyer A., 2013.	Pich M.T., Loch Ch.H., DeMeyer A.
29	<i>Dyskretnie i świadomie zaprojektowana i zaplanowana tymczasowa organizacja.</i>	Kreiner K., 1995.	Kreiner K.
30	<i>Zbiór zadań odpowiedni do uzyskania określonego celu.</i>	Babu A.J.G., Suresh N., 1996.	Babu A.J.G., Suresh N.
31	<i>Jednostka organizacyjna poświęcona realizacji jednego celu – zazwyczaj jest nim ukończenie produktu w określonym czasie, w ramach określonego budżetu i zgodnie z określoną specyfikacją.</i>	Söderlunds J., 2004.	Gaddis P.O.
32	<i>Przedsięwzięcie, w którym w nowatorski sposób organizuje się ludzkie, materialne i finansowe zasoby, dla podjęcia unikalnego zakresu prac, w ramach ograniczeń kosztowych i czasowych, tak by osiągnąć korzystną zmianę określoną w celach ilościowych i jakościowych.</i>	Evaristo R., Fenema van P.C., 1999.	Turner J.R.
33	<i>Tymczasowa organizacja i proces zorganizowany dla osiągnięcia specyficznych celów w ramach ograniczonego czasu, kosztów i innych zasobów.</i>	Shenhar A., Dvir D., 2007.	Shenhar A., Dvir D.
34	<i>Tymczasowe przedsięwzięcie podjęte dla wytworzenia unikatowego produktu, usługi lub innego rezultatu.</i>	Dinsmore P.C., Cabanis-Brewin J., 2006.	PMI
35	<i>Zbiór współzależnych działań, wytwarzających zatwierdzone jakościowo rezultaty i wiążących różnorodne zasoby.</i>		Dinsmore P.C., Cabanis B.J.

# Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia i pomiar w ujęciu europejskim



Elżbieta Roszko-Wójtowicz

Kształcenie ustawiczne, będące zjawiskiem charakterystycznym dla współczesnego świata, zajmuje ważne miejsce w ekonomiczno-społecznych strategiach Unii Europejskiej, w tym w strategii Europa 2020. Znaczenie zagadnienia znajduje również potwierdzenie w zainteresowaniu wspomnianą tematyką przejawianym przez inne organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO oraz OECD. Celem niniejszego opracowania jest syntetyczne ukazanie dokonań i zmian, jakie zostały osiągnięte w UE w sferze rozwoju wskaźników pomiaru kształcenia ustawicznego w okresie ostatnich 15 lat. Artykuł ma charakter przeglądowy i faktograficzny – opiera się na analizie dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących zagadnienia metod i doboru wskaźników pomiaru służących do oceny kształcenia ustawicznego w kontekście realizacji celów polityki unijnej, w tym monitorowania postępów związanych z osiągnięciem wyznaczonych poziomów odniesienia.

Należy podkreślić, że w zakresie pomiaru zjawiska dokonał się znaczny postęp. Wskaźniki indywidualne, choć ważne, dają bowiem podstawę do wskazania konkretnych poziomów odniesienia, zostały wykorzystane do konstrukcji miernika syntetycznego – ELLI Index, który to miernik pozwala na wielowymiarową ocenę skuteczności działań w sferze edukacji i szkoleń. Dynamiczne zmiany, jakie zachodzą na rynku, stawiają ciągle nowe wyzwania przed edukacją całożyciową. W ślad za tym idzie potrzeba dostosowania krajowych systemów statystycznych oraz ciągłych prac nad doskonaleniem wskaźników pomiaru kształcenia ustawicznego.

Dynamiczne zmiany, jakie obserwujemy w sferze gospodarczej oraz społecznej, determinują funkcjonowanie rynku pracy i podmiotów gospodarczych oraz byt codzienny jednostki. Warunki ekonomiczne kraju coraz silniej zależą od możliwości społeczeństwa w zakresie kreowania postępu technologicznego oraz od reakcji na szybkie starzenie się zasobów wiedzy.

Dzisiejsze realia zmuszają wszystkich do zastanawiania się, czy wiedza i kwalifikacje, które posiadają, są wystarczające. Strategia lizbońska, wraz z towarzyszącym jej programem *Edukacja i szkolenia 2010*, zapoczątkowała reformy, które spowodowały, że budowanie potencjału wiedzy oraz zdobywanie nowych umiejętności stało się jednym z priorytetów rozwoju krajów Unii Europejskiej. Tym samym znaczenie kształcenia ustawicznego w społeczeństwach zaczęło rosnąć, a jego idea ewoluować. Kształcenie ustawiczne stało się swoistym wyznacznikiem współczesnego świata, zajmując ważne miejsce w ekonomiczno-społecznych strategiach Unii Europejskiej, w tym w strategii *Europa 2020* oraz w programie *Edukacja i szkolenia 2020*<sup>1</sup>.

Kształcenie ustawiczne (zamiennie nazywane też edukacją permanentną bądź całożyciową, kształceniem permanentnym, nieustającym lub ciągłym, oświatą ustawiczną) to proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki trwający przez całe jej życie<sup>2</sup>. Koncepcja *lifelong learning* związana jest z rozwojem indywidualnym i społecznym człowieka bez względu na czas, miejsce oraz formy zdobywania nowych umiejętności i wiedzy. Rozwój ten może następować zarówno w wyniku kształcenia w systemie formalnym, jak i edukacji nieformalnej. Może też przybierać formę kształcenia incydentalnego, do którego dochodzi w domu, w pracy i w społeczności. Istotny wkład w pojmowanie koncepcji edukacji ustawicznej miała Rada Unii Europejskiej. W opublikowanym 27 czerwca 2002 r. rozporządzeniu Rady w sprawie uczenia się przez całe życie stwierdzono, że kształcenie ustawiczne to proces edukacyjny trwający od fazy przedszkolnej do fazy emerytalnej, obejmujący wszystkie formy kształcenia, tj. kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne. Edukacja permanentna odnosi się do trwającej przez

<sup>1</sup> Eurostat regional yearbook 2014, *Education*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014, s. 74.

<sup>2</sup> J. Wiktorowicz, *Obraz kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej*, [w:] M. Znaimiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wydawnictwo EGO, Łódź 2010, s. 44; J. Grotowska-Leder, *Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong Learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Sociologica” 2014, nr 20, s. 120; Z. Wiatrowski, *Edukacja ustawiczna – nadal nieokreślona*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 1, s. 40–43.



całe życie aktywności jednostki, związanej z rozwojem wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i zawodowej<sup>3</sup>.

Monitorowanie postępów w obszarze kształcenia ustawicznego to wymóg konieczny, wynikający z przesłanek o charakterze ekonomicznym i społecznym, zarówno na poziomie mikro, jak i makro. Główne wytyczne w zakresie międzynarodowych statystyk w obszarze edukacji ustawicznej wyznaczają trzy organizacje: UNESCO, OECD oraz Eurostat. Podstawowym źródłem danych statystycznych w tym zakresie jest wspólny kwestionariusz wymienionych instytucji. Uzyskane wyniki stanowią kluczowy element bazy danych Eurostatu zawierającej informacje statystyczne z obszaru edukacji permanentnej. Ponadto organizacja ta zbiera dane pokazujące zróżnicowanie regionalne. Udział obywateli w kształceniu ustawicznym oceniany jest przede wszystkim poprzez badanie gospodarstw domowych, a w szczególności z wykorzystaniem Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL, *Labour Force Survey*, LFS)<sup>4</sup>. Dodatkowych informacji na temat edukacji permanentnej osób dorosłych dostarczają międzynarodowe badania ankietowe: tj. badanie edukacji dorosłych (*Adult Education Survey*, AES) oraz badanie poświęcone ustawicznemu kształceniu zawodowemu (*Continuing Vocational Training Survey*, CVTS). Nowszym przedsięwzięciem jest badanie kompetencji osób dorosłych (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC)<sup>5</sup> przygotowane przez OECD. Poszczególne badania zostaną szerzej omówione w dalszej części artykułu.

Celem niniejszego opracowania jest syntetyczne ukazanie dokonań i zmian, jakie zostały osiągnięte w UE w sferze rozwoju wskaźników pomiaru kształcenia ustawicznego w okresie ostatnich 15 lat. Na realizację celu głównego składają się dwa cele szczegółowe, tj.

- omówienie metod pomiaru kształcenia ustawicznego w oparciu o dokumenty unijne,
- przedstawienie źródeł danych statystycznych w obszarze edukacji permanentnej, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji osób dorosłych.

W artykule podkreślono istotę działań związanych z ilościowym ujęciem kształcenia ustawicznego. W kompleksowy sposób zaprezentowano prace podjęte przez instytucje międzynarodowe, w tym Komisję Europejską, we wspomnianym zakresie. Intensyfikacja

prac związanych z pomiarem kształcenia ustawicznego przypada na okres realizacji strategii lizbońskiej, stąd liczne opracowania prezentowane w kolejnych punktach pochodzą właśnie z lat 2000–2010. Nie umniejsza to jednak ich aktualności. Monitorowanie wskazanych w strategii *Europa 2020* poziomów odniesienia bazuje na osiągnięciach wypracowanych właśnie w poprzednim okresie programowania.

### Wskaźniki pomiaru – informacje ogólne

Pomiar udziału obywateli w kształceniu ustawicznym jest zagadnieniem złożonym, gdyż obejmuje różne poziomy kształcenia. Strategiczne ramy odniesienia w obszarze europejskiej współpracy na rzecz edukacji i szkoleń (zob. *Edukacja i szkolenia 2020 – ET 2020*)<sup>6</sup> zostały przyjęte w maju 2009 roku. Bazują one na doświadczeniu programu roboczego *Edukacja i szkolenia 2010 – ET2010*. Dokument ten określa wspólnotowe cele strategiczne oraz podaje zbiór zasad pozwalających na ich osiągnięcie w odniesieniu do edukacji permanentnej. Sformułowane zostały w nim cztery cele strategiczne dotyczące kształcenia i szkoleń:

- urzeczywistnienie idei kształcenia ustawicznego oraz mobilności obywateli,
- poprawa jakości i efektywności edukacji i szkoleń,
- promocja sprawiedliwości i spójności społecznej oraz aktywności obywatelskiej,
- zwiększenie kreatywności i innowacyjności na każdym etapie edukacji i szkoleń<sup>7</sup>.

Dodatkowo wyznaczonych zostało kilka punktów odniesienia. Regularna weryfikacja wybranych wskaźników statystycznych pozwoli na monitorowanie i raportowanie zmian w obszarze kształcenia ustawicznego. Przyjęto, że do roku 2020 średnia wartość wskaźnika określającego udział osób w wieku od 25 do 64 lat w kształceniu ustawicznym osiągnie poziom przynajmniej 15 proc., co ma przyczynić się do zwiększenia uczestnictwa osób dorosłych, w szczególności tych o niskich kwalifikacjach, w procesie uczenia się przez całe życie<sup>8</sup>. Osiągnięcie założonego poziomu odniesienia jest poważnie zagrożone. Aktualnie udział osób dorosłych w edukacji i szkoleniach według danych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności wynosi 10,7 procent. Ponadto jedynie sześć spośród

<sup>3</sup> Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning, 2002/C 163/01, Official Journal of the European Communities, 9.7.2002, s. 2, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>.

<sup>4</sup> *Europe in figures – Eurostat yearbook 2012, Education and training*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 197.

<sup>5</sup> Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych, 2011/C 372/01, Dz.Urz. Unii Europejskiej, 20.12.2011, s. 6, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:PL:PDF>.

<sup>6</sup> Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), 2009/C 119/02, Dz.Urz Unii Europejskiej, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL).

<sup>7</sup> *Eurostat regional yearbook 2014*, dz.cyt., s. 74.

<sup>8</sup> *Europe in figures – Eurostat yearbook 2012, Education and training*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg, s. 196.

państw członkowskich może pochwalić się wskaźnikiem przekraczającym ustalony poziom odniesienia. Problem dotyczy szczególnie osób o najniższym wykształceniu oraz osób starszych<sup>9</sup>.

W listopadzie 2012 r. opublikowane zostały konkluzje Rady pt. *Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020 – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzeniu zatrudnienia*<sup>10</sup>, gdzie zapisano, że potrzeby gospodarki i rynku pracy ulegają zmianom, do których kompetencje i umiejętności zarówno młodych, jak i dorosłych obywateli muszą być stale dostosowywane. Promocja zdolności jednostki do zatrudnienia powinna się odbywać zarówno za pośrednictwem systemu edukacji i szkoleń, jak i w miejscu pracy. Jest to wspólny obowiązek sektora publicznego i prywatnego wpisujący się w kontekst edukacji ustawicznej<sup>11</sup>.

Spśród proponowanych w ramach strategii *Europa 2020* inicjatyw kluczowy dla koncepcji uczenia się przez całe życie jest *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia (Agenda for new skills and jobs)*<sup>12</sup>. Ponadto z konkluzji Rady z roku 2011 w sprawie roli edukacji i szkolenia w realizacji strategii *Europa 2020*<sup>13</sup> wynika, że należy zapewnić obywatelom łatwiejszy dostęp do doradztwa oraz uczenia się przez całe życie.

Przygotowanie, wdrożenie i rozwój spójnej polityki w obszarze kształcenia ustawicznego oraz tworzenie odpowiednich narzędzi wsparcia i programów naprawczych wymagają dostępu do rzetelnych i porównywalnych informacji w tym zakresie oraz danych statystycznych. Statystyka i wskaźniki pomiaru stanowią istotny element bieżących działań w obszarze kształcenia ustawicznego. Dynamicznie zachodzące zmiany w odniesieniu do kształcenia permanentnego wymagają dostosowania do nich narodowych systemów odpowiedzialnych za zbieranie danych statystycznych. Jednocześnie konieczne jest określenie zasad, sposobów i metod pomiaru tego zjawiska. Należy pamiętać, że dane statystyczne UE

bazują na krajowych systemach statystycznych, zatem zapewnienie ich porównywalności i przejrzystości jest koniecznością. Każdy kraj jest odpowiedzialny za dostarczenie zharmonizowanych danych pozyskanych z badań ankietowych czy też gromadzonych w ramach działań administracyjnych<sup>14</sup>.

Wskaźniki pomiaru oraz odpowiadające im poziomy odniesienia są niezbędnym elementem procesu tworzenia efektywnej polityki UE – polityki, która bazuje na faktach opisanych za pomocą liczb. W gestii stałej grupy roboczej ekspertów ds. wskaźników i poziomów odniesienia, złożonej z przedstawicieli krajów członkowskich, Komisji Europejskiej, Eurostatu, ETF, Cedefop oraz CRELL leży rozwój oraz uzasadnienie wskaźników stosowanych w obszarze edukacji. Opracowane wskaźniki do oceny kształcenia ustawicznego są cały czas aktualne. Z jednej strony pozwoliły one na ocenę realizacji założeń sformułowanych w ramach procesu lizbońskiego<sup>15</sup>, z drugiej zaś służą bieżącemu monitorowaniu postępów w osiągnięciu celów strategii *Europa 2020*, w tym programu *Edukacja i szkolenie 2020*.

Ujęcie ilościowe poszczególnych zagadnień związanych z kształceniem ustawicznym pozwala na monitorowanie postępów poczynionych w obszarach podlegających weryfikacji. Ocena działań podejmowanych w obszarze edukacji permanentnej za pomocą wspomnianej grupy wskaźników przyczynia się do identyfikacji inicjatyw przynoszących najlepsze efekty, daje podstawę do prowadzenia analiz porównawczych wewnątrz UE oraz z innymi krajami, umożliwia także statystyczną ocenę realizacji wytycznych polityki<sup>16</sup>.

Szczegółowe zalecenia w zakresie wskaźników pomiaru w odniesieniu do kształcenia ustawicznego znajdują się w następujących dokumentach:

- komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*)<sup>17</sup>,

<sup>9</sup> *Education and Training, Monitor 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015, s. 78.

<sup>10</sup> Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzeniu zatrudnienia, 2012/C 393/02, Dz.Urz. Unii Europejskiej, s. 6, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219%2802%29&from=PL>.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> *An agenda for New Skills and Jobs: A European contribution towards Full Employment*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2010) 682/3, Brussels 2010, [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF).

<sup>13</sup> Konkluzje Rady w sprawie roli kształcenia i szkolenia w realizacji strategii „Europa 2020”, 2011/C 70/01, Dz.Urz. Unii Europejskiej, 4.3.2011, s. 2, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304(01)&from=PL).

<sup>14</sup> Komunikat Komisji *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń*, KOM(2007) 61 wersja ostateczna, Bruksela, 21.2.2007, s. 10, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=PL>.

<sup>15</sup> Cedefop, <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/meeting-standing-group-indicators-and-benchmarks>.

<sup>16</sup> Commission Staff Working Document *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*, SEC(2006) 639, Brussels, 16.5.2006, s. 3.

<sup>17</sup> Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality, COM(2001) 678 final, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52001DC0678>.

- dokument roboczy Komisji poświęcony praktyce i wskaźnikom pomiaru w odniesieniu do kształcenia ustawicznego (*Commission Staff Working Paper: Lifelong Learning – Practice and indicators*)<sup>18</sup>,
- dokument roboczy Komisji z roku 2006 dotyczący postępów w zakresie realizacji celów lizbońskich w obszarze edukacji i szkoleń (*Commission of the European Communities, Commission Staff Working Document. Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*)<sup>19</sup>,
- komunikat Komisji Europejskiej z lutego 2007 roku *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń (Communication from the Commission. A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training)*,
- dokument roboczy *European Lifelong Learning Indicators – ELLI*<sup>20</sup>.

### Przegląd wskaźników pomiaru

Szerokie spektrum metod pomiaru przedstawione zostało w dokumencie Komisji Europejskiej *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, opublikowanym w roku 2001. Stanowi on nawiązanie do innych wcześniejszych opracowań z tego zakresu. Bazuje w dużej mierze na komunikacie Komisji Europejskiej na temat wskaźników strukturalnych (*Communication on Structural Indicators*<sup>21</sup>), w którym znalazła się propozycja zastosowania trzech wskaźników pozwalających na ocenę kształcenia ustawicznego. Każdy z nich pochodzi z innej dziedziny, a tym samym dotyczy innego obszaru, który powiązany jest z kształceniem ustawicznym, brakuje jednak jednoznacznego określenia znaczenia poszczególnych wskaźników dla oceny przedmiotowego zagadnienia (zob. tabela 1).

W komunikacie Komisji Europejskiej z 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*) wymienionych zostało pięć kolejnych wskaźników pomiaru (szcze-

Tabela 1. Priorytetowe obszary działania wraz ze wskaźnikami oceny

Obszary	Dziedzina/Opis	Nazwa wskaźnika	Źródło
Inwestycje (Investment)	<b>INNOWACJE I BADANIA</b> ( <i>Innovation and research</i> ) Wskaźniki z tej dziedziny pozwalają na ocenę zmian w następujących obszarach: transformacja w kierunku gospodarki opartej na wiedzy poprzez lepszą politykę w sferze B+R, edukacji oraz społeczeństwa informacyjnego	Wydatki publiczne na edukację jako proc. PKB ( <i>Public expenditure on education as a percentage of GDP</i> )	UNESCO – OECD – EUROSTAT (UOE)
Udział (Participation)	<b>ZATRUDNIENIE</b> ( <i>Employment</i> ) Wskaźniki z tej dziedziny pozwalają na ocenę zmian w następujących obszarach: poprawa zatrudnienia w Europie, zapewnienie równych szans na rynku pracy kobietom i mężczyznom, znaczenie „aktywnej polityki zatrudnienia” z uwzględnieniem kształcenia ustawicznego	Procentowy udział osób w wieku 25–64 lata uczestniczących w edukacji i szkoleniach ( <i>Percentage of population, aged 25–64, participating in education and training</i> )	Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) ( <i>Labour Force Survey – LFS</i> )
Opuszczający system edukacji (Early school leavers)	<b>SPÓJNOŚĆ SPOŁECZNA</b> ( <i>Social cohesion</i> ) Wskaźniki z tej dziedziny pozwalają na ocenę zmian w następujących obszarach: poziom i trwałość zjawiska biedy, nierównomierność dochodów, ryzyko wykluczenia społecznego	Udział osób w wieku 18–24 lata, jedynie z wykształceniem gimnazjalnym, nieuczestniczących w edukacji i szkoleniach ( <i>Share of the population aged 18–24 with only lower-secondary education and not in education or training</i> )	Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) ( <i>Labour Force Survey – LFS</i> )

Źródło: opracowanie własne na podstawie Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality, COM(2001) 678 final, s. 27, [http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001\\_0678.pdf](http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001_0678.pdf); Commission Communication on Structural Indicators, presenting 35 indicators as a basis for the Synthesis Report, COM (2001) 619.

<sup>18</sup> Commission Staff Working Paper *Lifelong Learning – Practice and indicators*, Brussels, SEC(2001)1939, 23.11.2001, s. 17–18, <http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgrrs7dvj>.

<sup>19</sup> Commission Staff Working Document *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training*, dz.cyt., s. 49–50.

<sup>20</sup> *European Lifelong Learning Indicators (ELLI). Developing a Conceptual Framework, Working Paper, version 2.0.*, Bertelsmann Stiftung, 2008.

<sup>21</sup> Commission Communication on Structural Indicators, presenting 35 indicators as a basis for the Synthesis Report, COM (2001) 619; COM (2000) 594.

## Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia...

gólów omówienie zob. tab. 2), które łącznie mają się przyczynić do lepszego monitorowania postępów w zakresie trzech spośród sześciu proponowanych priorytetowych obszarów działania dotyczących inwestowania czasu i pieniędzy w kształcenie (*Investing time and money in learning*), podstawowych umiejętności (*Basic skills*) oraz pedagogiki innowacyjnej (*Innovative pedagogy* – szczególne znaczenie ma tutaj zwłaszcza e-learning<sup>22</sup>). Pozostałe priorytetowe obszary działania to: ocena wartości kształcenia (*Valuing learning*), informacja, pomoc, doradztwo (*Information, guidance, counselling*), integracja osób uczących się oraz połączenie szans płynących z kształcenia (*Bringing together learners and learning opportunities*).

W omawianym dokumencie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* Komisja Europejska przedstawia również wskaźniki uzupełniające (*Additio-*

*nal indicators*), których rozwój następował w ramach następujących działań:

- Europejska Strategia Zatrudnienia (*The European Employment Strategy*)<sup>23</sup>,
- Europejska Agenda Społeczna (*The European Social Agenda*)<sup>24</sup>,
- inicjatywy na rzecz jakości pracy (*The Communication on quality in work*)<sup>25</sup>,
- uzupełnienie do raportu na temat przyszłych celów systemu edukacji i szkoleń (*The Follow-up to the Concrete Objectives Report*)<sup>26</sup>.

W wyniku pracy grupy roboczej ds. pomiaru kształcenia ustawicznego (*The Task Force on Measuring Lifelong Learning*)<sup>27</sup> określono ogólne ramy rozwoju informacji statystycznych w dziedzinie kształcenia ustawicznego oraz dokonano przeglądu metodologii statystycznych. Miało to na celu wskazanie dodatkowych źródeł

**Tabela 2. Wskaźniki oceny kształcenia ustawicznego**

Nazwa wskaźnika – PL	Nazwa wskaźnika – ANG	Źródło
Wydatki przedsiębiorstw na edukację i szkolenia jako udział w ogólnych kosztach pracy	<i>Expenditure on education/training in enterprises as a percentage of labour costs</i>	Badanie Ustawicznego Kształcenia Zawodowego (UKZ) ( <i>Continuing Vocational Training Survey – CVTS</i> )
Wydatki gospodarstw domowych na edukację jako proc. wydatków ogółem	<i>Household expenditure on education as a percentage of total expenditure</i>	Badanie Budżetów Gospodarstw Domowych ( <i>Household Budget Survey – HBS</i> )
Udział w edukacji i szkoleniach według obszaru/kierunku kształcenia	<i>Participation in education/training by field of study</i>	Unesco – OECD – Eurostat
Kształcenie w przedsiębiorstwach według form kształcenia	<i>Learning in enterprises by form of learning</i>	Badanie Ustawicznego Kształcenia Zawodowego (UKZ) ( <i>Continuing Vocational Training Survey – CVTS</i> )
Przeciętna liczba uczniów przypadająca na jeden komputer z dostępem do internetu	<i>Average number of pupils per on-line computer in schools</i>	Eurobarometer

Źródło: opracowanie własne na podstawie Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality, COM(2001) 678 final, s. 39, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52001DC0678>.

<sup>22</sup> Por. Council Resolution of 13 July 2001 on e-Learning, 2001/C 204/02, Official Journal of the European Communities, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001G0720\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001G0720(02)&from=EN); Communication from the Commission to the Council and the European Parliament *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*, COM(2001) 172 final, Brussels, 28.3.2001, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52001DC0172>.

<sup>23</sup> Komitet Zatrudnienia – grupa ds. wskaźników (The EMCO Indicators Group) prowadzi prace nad wskaźnikami pozwalającymi na monitorowanie postępów wdrożenia wytycznych Europejskiej Strategii Zatrudnienia, por.: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=115>.

<sup>24</sup> Komitet Ochrony Socjalnej – podgrupa ds. wskaźników (The Social Protection Committee Indicators Subgroup) odpowiedzialny jest za raport prezentujący wskaźniki w obszarze włączenia społecznego, por.: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=830&langId=en>.

<sup>25</sup> Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Employment and Social Policies: a framework for investing in quality*, COM(2001) 313 final, 20.6.2001, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0313:FIN:EN:PDF>.

<sup>26</sup> Follow-up of the Report on the concrete future objectives of the education and training systems, DG EAC/A-1/TS D(2002), s. 17–18, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11086&qid=1434437790003&from=EN>; Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, Detailed Work Programme on the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, C 142/01, Official Journal of the European Communities, 14.06.2002, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC).

<sup>27</sup> Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning, Eurostat, February 2001, s. 15, <http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf>.



informacji w obszarze edukacji permanentnej oraz ich dalszy rozwój. W dokumencie podkreśla się znaczenie pracodawcy dla kształcenia ustawicznego, który odgrywa w tym obszarze podwójną rolę: po pierwsze dostawca szkoleń, po drugie odbiorcy dostępnej na rynku oferty szkoleń.

Komunikat odwołuje się również do prac grupy roboczej zajmującej się wskaźnikami pomiaru w zakresie jakości kształcenia ustawicznego. Grupa złożona z 36 ekspertów, w skład której weszli przedstawiciele 34 krajów europejskich (w tym Polski) oraz OECD i UNESCO, pracowała od stycznia 2001 r., a raport podsumowujący został opublikowany w czerwcu 2002 roku. W następstwie przeprowadzonych konsultacji wyodrębnione zostały cztery obszary, zawierające propozycję łącznie 15 wskaźników pozwalających na ocenę jakości kształcenia ustawicznego. Jednym z proponowanych wskaźników jest oczywiście udział dorosłych mieszkańców w kształceniu i szkoleniach, który jednakże odnosi się jedynie do edukacji formalnej<sup>28</sup>.

W roku 2001 opublikowany został również dokument roboczy Komisji, podejmujący dwa zagadnienia. Pierwsze z nich to zagadnienie dobrych praktyk w zakresie edukacji ustawicznej, w przypadku którego głównym źródłem informacji była wspólna publikacja Cedefop oraz Eurydice: *National actions to implement lifelong learning in Europe*<sup>29</sup>. Drugie z poruszanych zagadnień to wskaźniki pomiaru. W tym kontekście autorzy opracowania zauważyli, że dzięki dostępnym wskaźnikom (pokazującym kompetencje i umiejętności zdobyte w systemie formalnym oraz udział w edukacji i szkoleniach) możliwa jest ocena, na ile sytuacja na rynku pracy osób dobrze wyedukowanych oraz wyszkolonych jest lepsza aniżeli pozostałych. W opracowaniu pojawiła się także propozycja nowych wskaźników, tj.: liczby certyfikatów według kierunku kształcenia oraz liczby wejść na portale krajowe i unijne zawierające oferty pracy oraz szkoleń<sup>30</sup>.

Problem pomiaru kształcenia ustawicznego powraca w opracowanym w roku 2006 dokumencie roboczym Komisji na temat postępów w realizacji celów lizbońskich w dziedzinie edukacji i szkoleń (*Commission Staff Working Document. Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*). Opracowanie to stanowi podsumowanie wcześniej podjętych działań, czego potwierdzeniem

jest odwołanie w tekście do dokumentu robczego Komisji z 2004 roku *New Indicators on Education and Training*, w którym stwierdzono, że sprawą istotnej wagi jest poprawa jakości i porównywalności obecnych wskaźników, zwłaszcza w obszarze kształcenia ustawicznego<sup>31</sup>. Dlatego też Stała Grupa ds. Wskaźników oraz pozostałe grupy robocze zostały zobowiązane do zaproponowania nowych wskaźników. Plan działania został sformułowany w odniesieniu do 9 obszarów, w których mają być realizowane prace. Do tych obszarów zaliczone zostały: kluczowe kompetencje, efektywność inwestycji, ICT, mobilność, kształcenie dorosłych, edukacja i szkolenia zawodowe, języki obce, rozwój zawodowy nauczycieli oraz włączenie społeczne i aktywność obywatelska.

W nawiązaniu do powyższego w raporcie *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training* wyróżniona została część zatytułowana *Nowe wskaźniki*. Wytyczne zawarte w tej części mają przyczynić się do opracowania spójnych ram dotyczących wskaźników pomiaru oraz punktów odniesienia.

W kwestii wskaźników pozwalających na monitorowanie postępów realizacji unijnych celów w dziedzinie kształcenia i szkoleń nadal wiele jest do zrobienia<sup>32</sup>. W komunikacie *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń*<sup>33</sup> wymienionych zostało łącznie 20 wskaźników służących ocenie postępów realizacji celów wyznaczonych w dziedzinie kształcenia i szkoleń w strategii lizbońskiej. Dziewięć wskaźników to tzw. wskaźniki podstawowe, które znalazły już wcześniej zastosowanie w procesie monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w omawianej dziedzinie. Kolejne jedenaście to wskaźniki związane z obszarami, w których prowadzone były wówczas prace rozwojowe<sup>34</sup>. Część z nich nadal trwa, chociażby w obszarze znajomości języków obcych czy umiejętności informatycznych. Warto zauważyć, że wskaźniki podstawowe, o których była mowa, mają funkcjonować na wyższym poziomie ogólności, podczas gdy dodatkowym źródłem informacji statystycznych mają być wskaźniki kontekstowe. Chociaż od momentu, w którym Komisja Europejska opublikowała omawiany komunikat, minęło już 8 lat, kwestia pomiaru zjawiska jest nadal aktualna. Potwierdzeniem tego jest chociażby ustalony przez Komisję Europejską zakres działań na lata 2012–2014,

<sup>28</sup> European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, Brussels, June 2002, s. 7, [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report\\_qual%20LLL.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf).

<sup>29</sup> *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Brussels, 2001 [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/iniziativa\\_nazionali\\_III\\_2001\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/iniziativa_nazionali_III_2001_EN.pdf).

<sup>30</sup> Commission Staff Working Paper *Lifelong Learning – Practice and indicators*, SEC(2001)1939, Brussels, 23.11.2001, s. 17-18, <http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgsrs7dvj>.

<sup>31</sup> Commission Staff Working Paper *New Indicators on Education and Training*, SEC(2004) 1524, Brussels, 29.11.2004, s. 2, <http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgszeczy9?pc=1>.

<sup>32</sup> Por. Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), Final Report, Ecorys, UK, October 2014.

<sup>33</sup> Komunikat Komisji *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń*, KOM(2007) 61 wersja ostateczna, Bruksela, 21.2.2007, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=PL>.

<sup>34</sup> Tamże, s. 4–5, 9.

obejmujący zacieśnienie współpracy z państwami członkowskimi oraz wymianę informacji na temat krajowych polityk i praktyk dotyczących kształcenia ustawicznego. Przyjęty kierunek działań przyczyni się do usprawnienia procesu zbierania i gromadzenia danych na temat uczenia się dorosłych. Jednocześnie wpisuje się on w koncepcję aktualizacji spójnych ram wskaźników i poziomów odniesienia<sup>35</sup>.

Warto zauważyć, że proces tworzenia polityki w UE nie ulega dynamicznym zmianom. Dlatego też w aktualnej strategii *Europa 2020*, podobnie jak to miało miejsce w strategii lizbońskiej, istnieje potrzeba zachowania spójności strukturalnej pomiędzy wskaźnikami i poziomami odniesienia a zasadniczymi dziedzinami polityki unijnej, które zostały zapisane w programie *Edukacja i szkolenia 2020*. Nadal aktualna pozostaje kwestia urzeczywistnienia uczenia się przez całe życie – postępy w tym zakresie monitorowane są na podstawie dwóch wskaźników: udziału osób dorosłych w uczeniu się przez całe życie oraz umiejętności osób dorosłych. Dodatkowo odsetek osób młodych posiadających wykształcenie ponadgimnazjalne będzie służył ocenie stopnia przygotowania młodego pokolenia do uczenia się przez całe życie.

Ostatnie z dokonań w obszarze pomiaru kształcenia ustawicznego, na które zdecydowanie warto zwrócić uwagę, to projekt sfinansowany przez Komisję Europejską, a zrealizowany przez Fundację Bertelsmann – *The European Lifelong Learning Indicators (ELLI)* – którego celem było stworzenie oraz wdrożenie syntetycznego miernika, znanego pod nazwą *ELLI-Index*. Wskaźnik ten pozwala na ocenę kształcenia ustawicznego na podstawie danych dostępnych na poziomie krajowym. Miernik *ELLI-Index* bazuje na dokonaniach Międzynarodowej Komisji UNESCO ds. Edukacji dla XXI wieku, w tym na koncepcji opisanej w raporcie przygotowanym w roku 1996 pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb (Learning: the Treasure Within)*<sup>36</sup>. Właśnie w tym raporcie edukacja ustawiczna została przedstawiona za pomocą czterech głównych filarów: *uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być*. Każdy z filarów ma swoje główne przesłanie<sup>37</sup>:

- *uczyć się, aby wiedzieć (learning to know)* – odnosi się do zdobywania wiedzy, jednostka dąży do lepszego poznania i zrozumienia otaczającego ją świata; nawiązuje do uczestnictwa jednostki w systemie formalnym;

- *uczyć się, aby działać (learning to do)* – to umiejętność związana z zastosowaniem zdobytej wiedzy w praktyce, przez to silnie związana jest z życiem zawodowym jednostki, nabyte kompetencje ewoluują, podlegają doskonaleniu, jednocześnie sprzyjają budowaniu innowacyjnej i kreatywnej postawy w życiu zawodowym; nawiązuje do uczestnictwa jednostki w szkoleniu zawodowym;
- *uczyć się, aby żyć wspólnie (learning to live together, learning to live with others)* – to koncepcja uczenia się współżycia z innymi w społeczeństwie, edukacja odpowiedzialna jest za pokazywanie i uświadamianie różnic występujących pomiędzy ludźmi, uczy akceptacji dla odmienności; nawiązuje do edukacji sprzyjającej spójności społecznej;
- *uczyć się, aby być (learning to be)* – dotyczy kształcenia pozwalającego jednostce na podejmowanie właściwych decyzji tak w wymiarze społecznym, gospodarczym, jak i zawodowym, jednostka powinna być zdolna do samodzielnego i konstruktywnego myślenia oraz wyrażania (formułowania) niezależnych opinii; nawiązuje do edukacji służącej rozwojowi osobistemu jednostki.

Koncepcja konstrukcji *European Lifelong Learning Indicators Index (ELLI-Index)*<sup>38</sup> została oparta na metodach statystycznych charakterystycznych dla analiz wielowymiarowych, co zdecydowanie podnosi rzetelność i wiarygodność wskaźnika. Indeks składa się z czterech płaszczyzn, z których każda następną stanowi uszczegółowienie poprzedniej. Pierwsza z płaszczyzn to filary edukacji (*pilars*), druga to obszary (*constructs*), trzecia to wskaźniki (*indicators*), a ostatnia to zmienne (*measures*) (zob. rys. 1).

Spośród czterech filarów: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być*, dla oceny aktywności edukacyjnej osób dorosłych najważniejszy jest ostatni z wymienionych. Składają się na niego trzy obszary, tj.:

- podaż kształcenia zawodowego oraz szkoleń związanych z pracą,
- udział w zawodowym kształceniu oraz szkoleniach związanych z pracą,
- rezultaty (kwalifikacje zawodowe, umiejętności oraz postawa i zachowania).

Każdy z obszarów został następnie podzielony na wskaźniki, a te kolejno na zmienne<sup>39</sup>.

<sup>35</sup> Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych, 2011/C 372/01, Dz.Urz. Unii Europejskiej, 20.12.2011, s. 4, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&from=PL>.

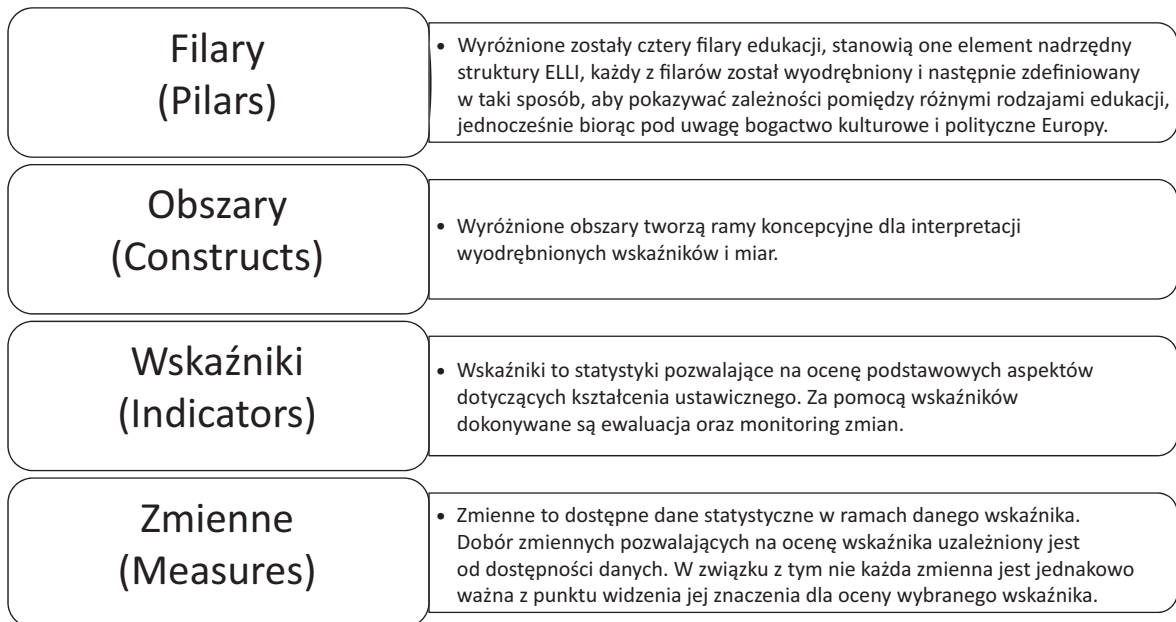
<sup>36</sup> Por. J. Delors, et al., *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Learning: the Treasure Within*, UNESCO Publishing, 1996, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.

<sup>37</sup> B. Czwartos, *Kształcenie ustawiczne – czyli o wyzwaniach edukacyjnych wpływających na jakość życia*, 2009, s. 4–6, [http://www.adam-europe.eu/prj/5651/prd/1/1/\(Kszta%C5%82cienie%20ustawiczne-%20artyku%C5%82%20%206.1\).pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5651/prd/1/1/(Kszta%C5%82cienie%20ustawiczne-%20artyku%C5%82%20%206.1).pdf).

<sup>38</sup> Wyniki uzyskane przy zastosowaniu ELLI-Index są bardzo interesujące z punktu widzenia podejmowanego w artykule tematu, niemniej jednak ze względu na obszerność zagadnienia zostanie ono podjęte przez autorkę w odrębnym opracowaniu.

<sup>39</sup> *European Lifelong Learning Indicators. Developing a Conceptual Framework, Working Paper, Ver. 2.0.*, Bertelsman Stiftung, 2008, s. 11.

**Rysunek 1. Struktura ELLI-Index**



Źródło: opracowanie własne na podstawie *European Lifelong Learning Indicators (ELLI). Developing a Conceptual Framework, Working Paper, Ver. 2.0.*, Bertelsmann Stiftung, 2008.

### Źródła danych statystycznych w zakresie edukacji ustawicznej dorosłych

Obraz edukacji społeczeństwa we współczesnym świecie zgodnie z tym, co podaje Klasyfikacja Działań Edukacyjnych (*Classification of Learning Activities – CLA*, 2006), tworzą cztery podstawowe formy kształcenia, wymienione na rysunku 2. Zgodnie z przyjętą w CLA definicją procesu kształcenia kształcenie incydentalne nie jest przedmiotem badań statystycznych prowadzonych w tym zakresie, ponieważ nie jest działaniem zamierzonym.

Wymienione formy kształcenia są jednocześnie przedmiotem badań z zakresu kształcenia ustawicznego rozumianego jako wszelkie przejawy aktywności edukacyjnej, jakie mają miejsce przez całe życie człowieka (po zakończeniu edukacji początkowej<sup>40</sup>) i których celem jest zwiększenie poziomu wiedzy oraz udoskonalenie kwalifikacji, a także umiejętności związanych z rozwojem osobistym, społecznym, zawodowym i obywatelskim jednostki. Przejawem aktywności edukacyjnej jest każde zorganizowane działanie, w jakim uczestniczy jednostka w celu zwiększenia poziomu wiedzy i/lub poprawy posiadanych kwalifikacji oraz umiejętności. Zamierzone działanie w odniesieniu do procesu kształcenia oznacza przemyślane poszukiwanie wiedzy, umiejętności

i kwalifikacji. Kształcenie zorganizowane to kształcenie zaplanowane i realizowane według określonego wzorca lub porządku, o precyzyjnie wyznaczonych lub domniemanych celach<sup>41</sup>. Należy zatem stwierdzić, że w badaniach dotyczących udziału osób dorosłych w edukacji i szkoleniach definicja kształcenia ustawicznego staje się mniej pojemna. Zostaje ona ograniczona do procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i pozaformalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód czy zmieniają swoje postawy<sup>42</sup>.

Idea uczenia się przez całe życie w odniesieniu do dorosłych obywateli znalazła rozwinięcie przede wszystkim w dwóch obszarach: tj. edukacji osób dorosłych oraz edukacji i szkoleniach zawodowych. Podstawowe źródła danych w omawianym obszarze prezentuje rysunek 3.

Wspomniane już wcześniej Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności pozwala na pozyskanie informacji na temat wielkości i struktury populacji osób aktywnych zawodowo oraz tempa i kierunków zmian, jakie zachodzą na rynku pracy z uwzględnieniem pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo. W ramach BAEL zbierane są również informacje

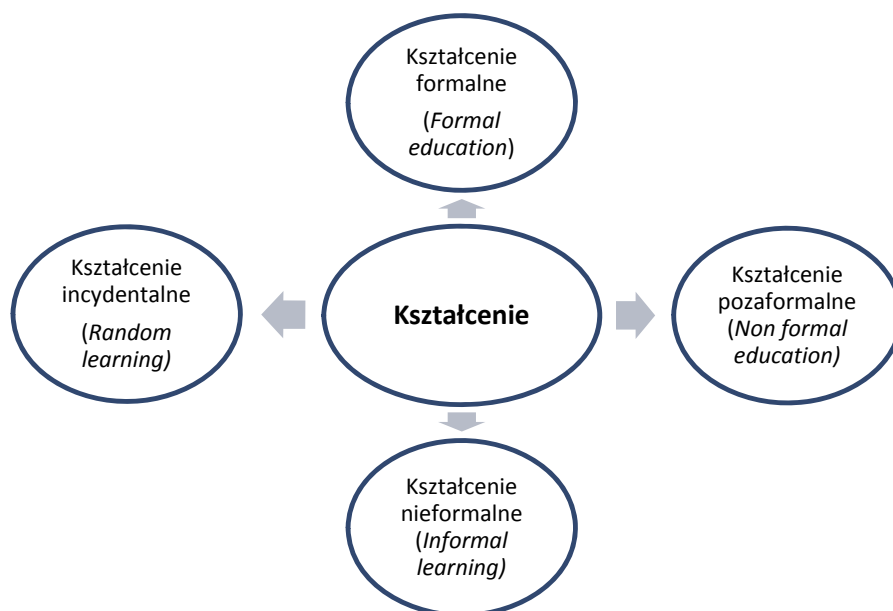
<sup>40</sup> Edukacja początkowa oznacza tutaj edukację na poziomie podstawowym, średnim oraz wyższym. W ujęciu szerszym edukacja początkowa to edukacja obejmująca cały proces edukacyjny, od okresu wczesnoszkolnego aż po edukację na poziomie wyższym.

<sup>41</sup> Eurostat, [http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_aes\\_esms.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_esms.htm).

<sup>42</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3, s. 7.

## Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia...

**Rysunek 2. Rodzaje kształcenia według *Classification of Learning Activities***



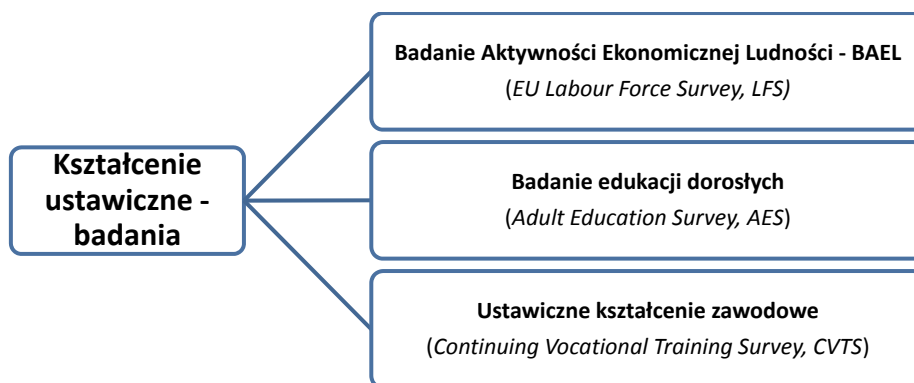
Źródło: opracowanie własne na podstawie *Classification of Learning Activities – Manual*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2006.

umożliwiającej ocenę udziału osób w wieku od 25 do 64 lat w edukacji i szkoleniach. Dane pochodzące z niniejszego badania służą do oceny skuteczności realizowanej w UE polityki w tym zakresie. W ramach BAEL oceniany jest udział w edukacji lub szkoleniach w okresie do czterech tygodni poprzedzających moment przeprowadzenia badania.

Kolejne z wymienionych to badanie edukacji dorosłych (AES). Do tej pory przeprowadzone zostały dwie edycje tego badania. AES zostało zainicjowane w roku 2007, a udział w nim poszczególnych krajów członkowskich UE był wówczas dobrowolny. W roku 2011 odbyła się druga edycja badania i od tego

momentu udział jest obowiązkowy dla wszystkich wskazanych państw. Kolejna edycja badania została zaplanowana na rok 2016. Badanie edukacji dorosłych dostarcza informacji na temat udziału osób w wieku od 25 do 64 lat w edukacji i szkoleniach w podziale na trzy formy wymienione w CLA<sup>43</sup>, tj. kształcenie formalne, kształcenie pozaformalne oraz kształcenie nieformalne. Klasyfikacja CLA jest głównym źródłem informacji na temat statystycznego ujęcia zagadnień związanych z udziałem ludności w procesie kształcenia ustawicznego. CLA to narzędzie wspierające proces opracowania i prezentacji porównywalnych danych statystycznych oraz wskaźników pomiaru dotyczących

**Rysunek 3. Rodzaje badań w obszarze kształcenia ustawicznego dorosłych**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: [http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_esms.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_esms.htm).

<sup>43</sup> *Classification of Learning Activities – Manual*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2006, [http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE\\_CLA\\_Eurostat\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf).



kształcenia zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Klasyfikacja Działań Edukacyjnych odnosi się do zbierania, sporządzania oraz prezentowania danych statystycznych w odniesieniu do:

- osób fizycznych (za pośrednictwem badań ankietowych skierowanych do gospodarstw domowych, przykładem jest AES, skupiający się na zagadnieniach związanych z kształceniem) oraz instytucji szkoleniowych;
- udziału mieszkańców w procesie kształcenia oraz innych aspektów z tym związanych, tj. czasu poświęconego na edukację, wielkości środków finansowych przeznaczonych na edukację oraz inwestycji z nią związanych.

W odniesieniu do badań LFS i AES warto jeszcze zwrócić uwagę na pewien fakt. Otóż badanie edukacji dorosłych dostarcza informacji na temat udziału w edukacji i szkoleniach w okresie ostatnich 12 miesięcy, określa zatem procentowy udział osób w wieku od 25 do 64 lat, które uczestniczyły w jakiegokolwiek formie kształcenia formalnego lub pozaformalnego w okresie do 12 miesięcy przed przeprowadzeniem badania. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności natomiast pokazuje udział w edukacji i szkoleniach w okresie ostatnich czterech tygodni. Jest to zatem procentowy udział osób w wieku od 25 do 64 lat, które uczestniczyły w edukacji bądź szkoleniach w okresie do czterech tygodni poprzedzających realizację badania. Wydłużony okres referencyjny w przypadku AES znacząco wpływa na istnienie różnic w wynikach obu scharakteryzowanych badań.

Uzupełnieniem AES jest kolejne badanie ogólnoeuropejskie, tj. badanie w obszarze ustawicznego kształcenia zawodowego (CVTS). CVTS związane jest z pozyskaniem danych na temat działań edukacyjnych (szkoleniowych) finansowanych lub przynajmniej częściowo finansowanych przez pracodawcę, których celem jest rozwój umiejętności pracownika. Punktem odniesienia dla prowadzonych w tym zakresie badań jest rok kalendarzowy. Sprawdzana jest aktywność szkoleniowa pracodawcy oraz pracowników w wybranych latach kalendarzowych. Do tej pory odbyły się cztery edycje CVTS – pierwsza w roku 1993, a kolejne w latach 1999, 2005 oraz 2010. Prezentowane w artykule wyniki tego badania odnoszą się do rezultatów uzyskanych w roku 2010.

Należy dodać, że w roku 2003 w ramach LFS został również przeprowadzony moduł *ad hoc* poświęcony kształceniu ustawicznemu (podobnie jak w przypadku AES okres referencyjny to 12 miesięcy poprzedzające moment badania). Ze względu na zmiany metodologiczne oraz różne ujęcie definicyjne wyniki poszczególnych badań nie mogą być ze sobą porównywane. I tak LFS i AES dostarczają innych wyników, chociażby ze względu na inny przyjęty okres referencyjny – cztery tygodnie w przypadku LFS, a 12 miesięcy w przypadku AES. Ponadto wprowadzane na przestrzeni lat

zmiany metodologiczne powodują, że wyniki AES z roku 2011 nie są porównywalne z wynikami z roku 2007. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku CVTS – najnowsze wyniki, z roku 2010, nie korespondują z wynikami z lat 1999 i 2005.

Nowszym przedsięwzięciem OECD w zakresie pomiaru edukacji ustawicznej jest międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC), które przeprowadzone zostało w latach 2011–2012. W badaniu udział biorą osoby w wieku od 16 do 65 lat. PIAAC mierzy poziom kompetencji jednostki, które są istotne z punktu widzenia jej funkcjonowania we współczesnym świecie oraz nabywania nowej wiedzy i nowych umiejętności. Zbierane dane służą ocenie trzech umiejętności: rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych<sup>44</sup>.

---

### Podsumowanie

---

Współczesny świat, dla którego charakterystyczne są złożone i dynamicznie zachodzące przemiany, stawia coraz większe wyzwania przed edukacją całościową. Potrzeba ciągłego aktualizowania wiedzy stała się już powszechna. Nie dziwi więc fakt, że kształcenie ustawiczne, którego idea ewoluje na przestrzeni lat, na dobre znalazło swoje miejsce w pracach i dokumentach instytucji międzynarodowych, w tym w strategiach rozwoju Unii Europejskiej. Cel wyznaczony przez Radę Europejską w marcu 2000 roku podczas szczytu, który miał miejsce w Lizbonie, jest nadal aktualny. UE ma stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy na świecie, gospodarką charakteryzującą się stałym wzrostem, zapewniającą dostęp do większej liczby lepszych miejsc pracy oraz wyróżniającą się pod względem spójności społecznej. W nawiązaniu do powyższego konieczna jest regularna weryfikacja postępów w osiągnięciu wyznaczonych celów. Podstawę weryfikacji stanowią mają wspólnie przyjęte wskaźniki strukturalne.

Komisja Europejska wraz z innymi organizacjami międzynarodowymi prowadzi prace nad doskonaleniem metod pomiaru wykorzystywanych w obszarze edukacji permanentnej. Wprowadzane zmiany w tym zakresie stawiają coraz wyższe wymagania przed statystyką publiczną, determinując jednocześnie dostosowanie krajowych systemów statystycznych do wytycznych unijnych. Na przestrzeni lat Komisja Europejska poczyniła istotne postępy w odniesieniu do rozwoju nowych wskaźników oraz poprawy jakości już istniejących. Nie ulega wątpliwości, że sformułowany w strategii *Europa 2020* cel – osiągnięcie średniej wartości wskaźnika udziału osób w wieku od 25 do 64 lat w kształceniu ustawicznym na poziomie co najmniej 15 proc. – wymaga regularnego monitorowania postępu działań w różnych obszarach. Uzyskanie tak

<sup>44</sup> *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 5.

znaczącego odsetka osób dorosłych zaangażowanych w aktywność edukacyjno-szkoleniową musi być wsparte inicjatywami z dziedziny innowacji i badań, zatrudnienia czy spójności społecznej.

Kształcenie ustawiczne wpisuje się w koncepcję rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Atutem kształcenia ustawicznego jest to, że uwzględnia ono indywidualny cykl egzystencji człowieka i wynikającą z niego potrzebę uaktualniania i rozszerzania posiadanej wiedzy, co odpowiada zmianom zachodzącym w czasie i przestrzeni, w jakiej jednostka funkcjonuje. Uczenie się przez całe życie to rzeczywistość, w jakiej egzystuje współczesny Europejczyk, a potwierdzają to analizy ilościowe prowadzone w tym obszarze w oparciu o powszechnie przyjęty system wskaźników. Konkludując, instytucje międzynarodowe muszą kontynuować rozpoczęty proces dostosowywania metod pomiaru do aktualnych realiów rynkowych, traktując kształcenie ustawiczne jako zagadnienie wielowymiarowe, wymagające również syntetycznego ujęcia w oparciu o dostępne wskaźniki indywidualne. Należy wypracować jednoznaczne wytyczne pozwalające na określenie wpływu poszczególnych wskaźników cząstkowych na ogólną wartość miernika określającego udział osób w wieku od 25 do 64 lat w kształceniu ustawicznym. Dzięki temu wykorzystanie analiz ilościowych będzie pełniejsze i pozwoli na jednoznaczne wskazanie tych obszarów, które wymagają najbardziej znaczącej interwencji. Istotnym krokiem w tym kierunku jest omówiony w artykule *ELLI-Index* – prezentujący wielowymiarowe ujęcie problemu, w którym wskaźniki indywidualne stanowią podstawę konstrukcji miernika syntetycznego.

## Bibliografia

*An agenda for New Skills and Jobs: A European contribution towards Full Employment*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2010) 682/3, Brussels 2010, [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF).

Cedefop, <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/meeting-standing-group-indicators-and-benchmarks>.

*Classification of Learning Activities – Manual*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2006, [http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE\\_CLA\\_Eurostat\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf).

Commission Communication on Structural Indicators, presenting 35 indicators as a basis for the Synthesis Report, COM (2001) 619.

Commission Staff Working Document *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*, SEC(2006) 639, Brussels, 16.5.2006.

Commission Staff Working Paper *Lifelong Learning – Practice and indicators*, Brussels, SEC(2001)1939, 23.11.2001, <http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgsrs7dvj>.

Commission Staff Working Paper *New Indicators on Education and Training*, SEC(2004) 1524, Brussels, 29.11.2004,

<http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgszeczy9?pc=1>.

Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality, COM(2001) 678 final, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52001DC0678>.

Communication from the Commission to the Council and the European Parliament *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*, COM(2001) 172 final, Brussels, 28.3.2001, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52001DC0172>.

Communication from The Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Employment and Social Policies: a framework for investing in quality*, COM(2001) 313 final, 20.6.2001, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0313:FIN:EN:PDF>.

Council Resolution of 13 July 2001 on e-Learning, 2001/C 204/02, Official Journal of the European Communities, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001G0720\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001G0720(02)&from=EN).

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning, 2002/C 163/01, Official Journal of the European Communities, 9.7.2002, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>.

Czwartak B., *Kształcenie ustawiczne – czyli o wyzwaniach edukacyjnych wpływających na jakość życia*, 2009, [http://www.adam-europe.eu/prj/5651/prd/1/1/\(Kszta%C5%82cenie%20ustawiczne-%20artyku%C5%82%20%206.1\).pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5651/prd/1/1/(Kszta%C5%82cenie%20ustawiczne-%20artyku%C5%82%20%206.1).pdf).

Delors J., et al., *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Learning: the Treasure Within*, UNESCO Publishing, 1996, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590e.pdf>.

*Education and Training, Monitor 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.

*Europe in figures – Eurostat yearbook 2012, Education and training*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

*European Lifelong Learning Indicators (ELLI). Developing a Conceptual Framework. Working Paper, version 2.0.*, Bertelsmann Stiftung, 2008.

European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, Brussels, June 2002, [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report\\_qual%20LLL.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf).

*Eurostat regional yearbook 2014, Education*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.

Follow-up of the Report on the concrete future objectives of the education and training systems, DG EAC/A-1/TS D(2002), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11086&qid=1434437790003&from=EN>.

Grotowska-Leder J., *Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong Learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Sociologica” 2014, nr 50, s. 117–135.

Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), Final Report, Ecorys, UK, October 2014.

Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, Detailed Work Programme on the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, C 142/01, Official Journal of the European Communities, 14.06.2002, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2002.142.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2002:142:TOC).

Komunikat Komisji *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów rea-*

lizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń, KOM(2007) 61 wersja ostateczna, Bruksela, 21.2.2007, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=PL>.

Konkluzje Rady w sprawie roli kształcenia i szkolenia w realizacji strategii „Europa 2020”, 2011/C 70/01, Dz.Urz. Unii Europejskiej, 4.3.2011, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304(01)&from=PL).

Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), 2009/C 119/02, Dz.Urz. Unii Europejskiej, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL).

Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzeniu zatrudnienia, 2012/C 393/02, Dz.Urz. Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219%2802%29&from=PL>.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3.

*National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Brussels, 2001 [http://www.indire.it/lucabas/ikmw\\_file/eurdydice/iniziativa\\_nazionali\\_III\\_2001\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/ikmw_file/eurdydice/iniziativa_nazionali_III_2001_EN.pdf).

Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning, Eurostat, February 2001, <http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf>.

Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agencji w zakresie uczenia się dorosłych, 2011/C 372/01, Dz.Urz. Unii Europejskiej, 20.12.2011, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&from=PL>.

*Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Wiatrowski Z., *Edukacja ustawiczna – nadal nieokreślona*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 1, s. 40–43.

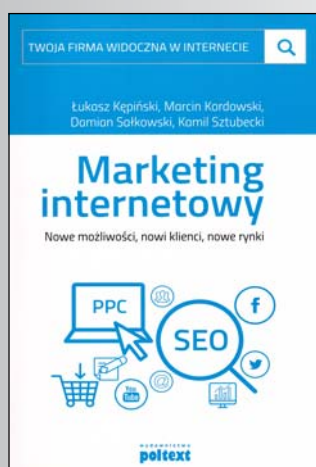
Wiktorowicz J., *Obraz kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej*, [w:] M. Znajmiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wydawnictwo EGO, Łódź 2010.

## Lifelong learning – the essence of the concept and measurement in the European context

*Lifelong learning is a characteristic phenomenon of the contemporary world. It plays a significant role in socio-economic strategies in the European Union, including Europe 2020 strategy. Expressed interest towards discussed issue by other international organizations, UNESCO and OECD, strengthens its importance. The aim of the paper is a synthesis of the achievements and changes realized in the EU in relation to indicators measuring lifelong learning in the past 15 years. The article is factual. The review is based on analysis of European Commission documents regarding methods and selection of indicators measuring lifelong learning in the context of the realization of the EU's policy, and monitoring of progress towards set benchmarks.*

*The analysis of documents shows that significant changes in relation to lifelong learning measurement was achieved. Single indicators, although still very important as they give the base to indicate various benchmarks, were applied for the construction of synthetic measure – ELLI Index. This index allows to assess the effectiveness of activities conducted in the field of education and training using multivariate approach. Dynamic changes occurring in the market, pose new challenges to lifelong education. The consequence is the need to adjust national statistical systems and to continue work on improving indicators measuring lifelong learning.*

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych, pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Statystyki Ekonomicznej i Społecznej na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jest aktywnie zaangażowana w działalność edukacyjną i szkoleniową jako członek Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, oddział w Łodzi, Stowarzyszenia Rozwoju Kadr – Łódź oraz ekspert zewnętrzny w PHIN Consulting Sp. z o.o. W dorobku naukowym autorki znajdują się liczne publikacje z zakresu rozwoju przedsiębiorstwa i przedsiębiorczości, w szczególności przedsiębiorczości rodzinnej, proinnowacyjnego oddziaływania rynku zamówień publicznych na działalność przedsiębiorstw, roli i znaczenia kształcenia ustawicznego na współczesnym rynku pracy oraz rozwoju innowacyjności.



## POLECAMY

Łukasz Kępiński, Marcin Kordowski, Damian Sałkowski, Kamil Sztubecki  
*Marketing internetowy. Nowe możliwości, nowi klienci, nowe rynki*  
Poltext, Warszawa 2015

Polecamy poradnik przeznaczony dla osób, które zaczynają swoją przygodę z marketingiem internetowym. Krok po kroku przedstawiono w nim zasady zamieszczania reklam w wyszukiwarkach, korzystania z Google AdWords oraz pozycjonowania stron. Autorzy opowiadają również o sile oddziaływania mediów społecznościowych i radzą, jakie treści zamieszczać w internecie. W ostatniej części zaprezentowano także katalogi firm: m.in. Yellow Pages i Panoramę Firm.

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



# Wpływ aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek na kapitał marki bazujący na konsumencie

Bruno Schivinski  
Przemysław Łukasik

Media społecznościowe zmieniły charakter komunikacji oraz współpracy między konsumentami. Menedżerowie są świadomi znacznego potencjału tych mediów w obszarze kontaktu z nabywcami, jednak badania na temat wpływu konsumentów na komunikację związaną z markami wciąż dopiero się rozwijają. Chociaż badacze dowodzą, że komunikacja z wykorzystaniem mediów społecznościowych wpływa na postrzeganie marek i ich kapitału przez konsumentów<sup>1</sup>, kilka pytań dotyczących związków zachodzących między konsumentami i markami w tym środowisku pozostaje nadal bez odpowiedzi. Niniejszy artykuł jest próbą wypełnienia luki badawczej w zakresie wspomnianych kwestii, a w szczególności koncentruje się na wpływie treści dotyczących marek funkcjonujących w mediach społecznościowych na konsumencką percepcję kapitału marki. W celu zbadania wpływu działań konsumentów dotyczących marek w mediach społecznościowych (*consumer's online brand-related activities*, COBRA) na kapitał marki bazujący na konsumencie<sup>2</sup> (*consumer-based brand equity*, CBBE) zastosowano metodę modelowania strukturalnego<sup>3</sup>. Wykorzystując opracowany model koncepcyjny, potwierdzono, że zaangażowanie konsumentów dotyczące marek w mediach społecznościowych pozytywnie

oddziałuje na postrzeganie kapitału tych marek. Opracowanie otwiera przegląd literatury dotyczącej COBRA oraz CBBE, następnie przedstawiono kolejno hipotezy badawcze, model koncepcyjny, metodykę badania oraz wyniki i wnioski. W podsumowaniu przedyskutowano otrzymane wyniki i wskazano istniejące implikacje menedżerskie.

## Aktywność online konsumentów dotycząca marek

Pierwszą próbę usystematyzowania zachowań konsumentów dotyczących marek w mediach społecznościowych podjął G. Shao. W jego ujęciu wśród tych zachowań znalazła się konsumpcja, współuczestnictwo oraz tworzenie treści dotyczących marek<sup>4</sup>. Rozwinięciem i uszczegółowieniem wspomnianego podejścia były badania D.G. Muntinga i in., których rezultatem stało się określenie ram aktywności online konsumentów dotyczącej marek. W zależności od stopnia zaangażowania konsumenta wyróżniono trzy typy takiej aktywności: konsumpcję, kontrybucję oraz kreację<sup>5</sup>. Na potrzeby niniejszego artykułu autorzy wykorzystali ten model, by zbadać wpływ zaangażo-

<sup>1</sup> B. Schivinski, D. Dabrowski, *The impact of brand communication of brand equity through Facebook*, „Journal of Research in Interactive Marketing” 2015, Vol. 9, No. 1, s. 39–53, <http://dx.doi.org/10.1108/JRIM-02-2014-0007>; M. Bruhn, V. Schoenmueller, D.B. Schäfer, *Are social media replacing traditional media in terms of brand equity creation?*, „Management Research Review” 2012, Vol. 35, No. 9, s. 771, <http://dx.doi.org/10.1108/01409171211255948>.

<sup>2</sup> Problematyka poruszana w niniejszym opracowaniu jest wciąż bardzo skromnie opisana w literaturze polskojęzycznej, z czego wynikają trudności w tłumaczeniu terminów pochodzących z języka angielskiego. Pojęcie *consumer's online brand-related activities* dotyczy działań podejmowanych przez konsumentów w mediach społecznościowych (więcej na ten temat: D.G. Muntinga, M. Moorman, E.G. Smit, *Introducing COBRAs: Exploring motivations for brand-related social media use*, „International Journal of Advertising” 2011, Vol. 30, No. 1, s. 13–46, <http://dx.doi.org/10.2501/IJA-30-1-013-046>) i dlatego w tłumaczeniu nie zastosowano np. bardziej zręcznego językowo, lecz mylącego określenia „internetowe”, a używanie za każdym razem określenia „działania konsumenta w mediach społecznościowych dotyczących marek” uznano za bardzo niepraktyczne. W przypadku pojęcia *consumer-based brand equity* autorzy zdecydowali się przyjąć tłumaczenie wykorzystane w polskiej wersji pracy K.L. Kellera, pt. *Strategiczne zarządzanie marką. Kapitał marki – budowanie, mierzenie i zarządzanie* (Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 65–114). Dodatkowo opublikowane zostały już wcześniej dwie prace, w których zastosowano te same tłumaczenia: B. Schivinski, M. Brzozowska-Woś, *Badanie aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek*, „e-mentor” 2015, nr 2(59), s. 77–85, <http://dx.doi.org/10.15219/em59.1174> oraz B. Schivinski, P. Łukasik, *Rozwój badań nad kapitałem marki bazującym na konsumencie – przegląd literatury*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 11, s. 74–80.

<sup>3</sup> Badanie sfinansowano ze środków Narodowego Centrum Nauki w ramach realizacji projektu badawczego o numerze UMO-2012/07/N/HS4/02790 (PRELUDIUM).

<sup>4</sup> G. Shao, *Understanding the appeal of user-generated media: A uses and gratification perspective*, „Internet Research” 2009, Vol. 19, No. 1, s. 15, <http://dx.doi.org/10.1108/10662240910927795>.

<sup>5</sup> D.G. Muntinga, M. Moorman, E.G. Smit, dz.cyt.



wania konsumenta wobec treści dotyczących marki w mediach społecznościowych na kapitał marki.

Najniższy poziom zaangażowania konsumenta w działania dotyczące marek, które mają miejsce w mediach społecznościowych, to tzw. typ konsumpcyjny COBRA. Jest to zarazem najczęściej występujący rodzaj zachowań<sup>6</sup>, co jest związane z faktem, że wymaga jedynie pasywnego odbioru treści związanych z określoną marką, umieszczonych w sieci przez innych internautów lub właścicieli marek. Do przykładów tego rodzaju działań zalicza się np. oglądanie filmów, przeglądanie ocen i komentarzy/opinii na temat marek oraz czytanie dyskusji dotyczących marek toczących się na portalach społecznościowych<sup>7</sup>.

Wyższy poziom zaangażowania w działania w ramach COBRA charakteryzuje typ kontrybucyjny. Konsument przyczynia się do powstawania treści związanych z markami m.in. poprzez uczestnictwo w dyskusjach dotyczących marek na stronach gromadzących ich fanów, pisanie komentarzy na temat marek lub dodawanie treści ich dotyczących (np. zdjęć, przekazów graficznych, filmów) na blogach oraz stronach skupiających fanów marki (*fanpage*).

Trzeci i zarazem najwyższy poziom aktywności konsumentów w internecie dotyczącej marek to kreacyjny typ COBRA. Przykłady tego typu zachowań to prowadzenie blogów poświęconych danym markom, publikowanie recenzji produktów oraz tworzenie i umieszczanie w internecie np. filmów, zdjęć, przekazów graficznych, plików dźwiękowych związanych z markami. Oznacza to, że konsumenci reprezentujący typ kreacyjny są twórcami treści dotyczących marek, które później będą konsumowane lub kontrybuowane przez innych. W niniejszym artykule model COBRA jest traktowany jako pojedyncza zmienna latentna, składająca się z konsumpcji, kontrybucji oraz kreacji i przewidywane jest jej skorelowanie oraz wywieranie przez nią pozytywnego wpływu na kapitał marki bazujący na konsumencie.

### **Kapitał marki bazujący na konsumencie**

Kapitał marki bazujący na konsumencie stanowi przedmiot zainteresowania firm i ich menedżerów, a od ponad dekady jest też przedmiotem badań

naukowych<sup>8</sup>. Według D.A. Aakera CBBE to *zestaw aktywów i pasywów związanych z marką, jej nazwa oraz symbol, które można dotaczyć lub odjąć od ogólnej wartości produktu/usługi dla przedsiębiorstwa oraz jego klientów*<sup>9</sup>. Te aktywa to świadomość marki, skojarzenia z marką, postrzegana jakość marki, lojalność wobec marki oraz inne elementy, takie jak patenty, znaki towarowe czy relacje zachodzące w kanałach dystrybucji. W opisanym w niniejszym artykule badaniu wykorzystano cztery z pięciu wymiarów zaproponowanych przez D.A. Aakera, tj. świadomość marki, skojarzenia z marką, postrzeganą jakość marki oraz lojalność wobec marki. Piąty wymiar jest zwykle pomijany w badaniach, ponieważ nie dotyczy perspektywy konsumenta.

Świadomość marki to *siła, z jaką marka jest obecna w umyśle konsumenta, a zatem odnosi się ona do zdolności rozpoznania lub przypomnienia sobie określonej marki przez konsumenta w danej kategorii produktów*<sup>10</sup>. Skojarzenia z marką mogą być z kolei rozumiane jako *wszystko to, co według konsumenta dotyczy marki*<sup>11</sup>. Są związane z powstawaniem wizerunku marki w umyśle konsumenta, kategorią produktu, warunkami, w jakich funkcjonuje konsument, świadomością istnienia firmy oraz cechami marki, znakami i symbolami<sup>12</sup>. Dotychczas prowadzone badania dowodzą, że świadomość marki oraz skojarzenia z marką mogą być połączone w jeden wymiar<sup>13</sup>.

Trzeci z wymiarów – postrzegana jakość marki – został przez D.A. Aakera zdefiniowany jako postrzeganie przez konsumenta ogólnej jakości produktu czy usługi lub przekonanie o ich wyższości w porównaniu z produktami i usługami alternatywnymi<sup>14</sup>. Jest to trudno uchwytnie uczucie wobec marki, oparte na cechach produktów/usług powiązanych z marką, takich jak niezawodność i wydajność<sup>15</sup>. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że postrzegana jakość marki posiada cztery główne atrybuty:

- jest czymś innym niż jakość rzeczywista,
- jest kategorią dużo bardziej abstrakcyjną niż cechy produktu,
- ma charakter całościowej oceny,
- kształtuje się na podstawie porównań danego produktu z produktami uważanymi przez konsumenta za substytutu<sup>16</sup>.

<sup>6</sup> B. Schivinski, M. Brzozowska-Woś, *Badanie aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek*, dz.cyt., s. 77–85.

<sup>7</sup> Tamże, s. 80.

<sup>8</sup> Więcej na ten temat: B. Schivinski, P. Łukasik, *Rozwój badań...*, dz.cyt., s. 74–75.

<sup>9</sup> D.A. Aaker, *Managing brand equity: Capitalizing on the value of a brand name*, The Free Press, New York 1991, s. 1.

<sup>10</sup> D.A. Aaker, *Measuring brand equity across products and markets*, „California Management Review” 1996, Vol. 38, No. 2, s. 102–120, <http://dx.doi.org/10.2307/41165845>.

<sup>11</sup> Tamże, s. 109.

<sup>12</sup> D.A. Aaker, E. Joachimsthaler, *Brand leadership. Building assets in an information economy*, The Free Press, New York 2000, s. 69.

<sup>13</sup> B. Yoo, N. Donthu, *Developing and validating a multidimensional consumer-based brand equity scale*, „Journal of Business Research” 2001, Vol. 52, No. 1, s. 2–4, [http://dx.doi.org/10.1016/S0148-2963\(99\)00098-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0148-2963(99)00098-3).

<sup>14</sup> Tamże, s. 85.

<sup>15</sup> Tamże, s. 86.

<sup>16</sup> V.A. Zeithaml, *Consumer perceptions of price, quality, and value: A means-end model and synthesis of evidence*, „Journal of Marketing” 1988, Vol. 52, s. 2–3, <http://dx.doi.org/10.2307/1251446>.

# Wpływ aktywności online polskich konsumentów...

Dodatkowo postrzegana jakość marki jest źródłem wartości także ze względu na to, że odróżnia daną markę od marek konkurencyjnych oraz dostarcza konsumentom powodów do dokonania zakupu<sup>17</sup>.

Z kolei lojalność wobec marki definiuje się jako *przywiązanie konsumenta do marki*<sup>18</sup>. Lojalność odzwierciedla prawdopodobieństwo zmiany marki przez konsumenta, w szczególności wtedy, gdy następuje zmiana ceny lub cech marki<sup>19</sup>. W literaturze przedmiotu prezentowane są w tym zakresie dwa podejścia badawcze – behawioralne, koncentrujące się na powtarzalności zakupu produktów/usług danej marki<sup>20</sup>, oraz poznawcze, podkreślające zobowiązanie konsumenta wobec wyjątkowych wartości danej marki<sup>21</sup> i jego skłonność do bycia lojalnym wobec marki w wyniku traktowania jej jako pierwszej opcji zakupowej<sup>22</sup>.

W związku z powyższym postawiono następujące hipotezy badawcze, które zostały także zilustrowane na rysunku 1 przedstawiającym strukturę modelu koncepcyjnego:

- H1: zaangażowanie konsumenta w COBRA ma pozytywny wpływ na świadomość marki/skojarzenia z marką;

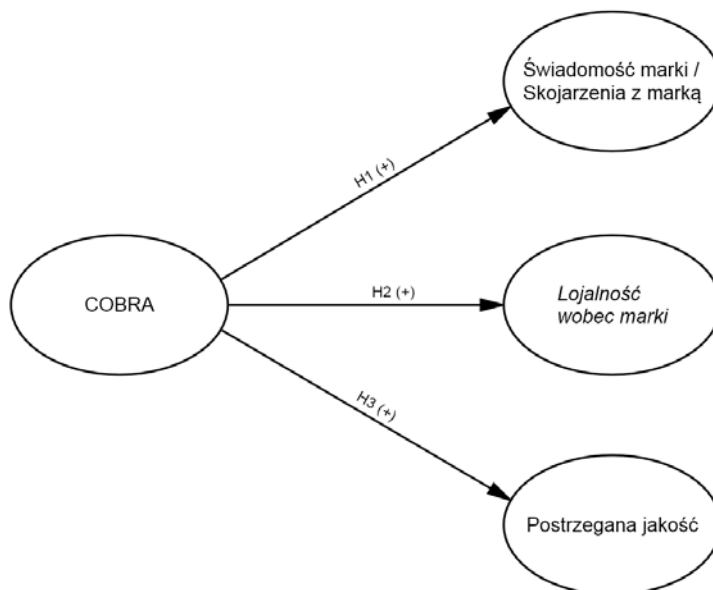
- H2: zaangażowanie konsumenta w COBRA ma pozytywny wpływ na lojalność wobec marki;
- H3: zaangażowanie konsumenta w COBRA ma pozytywny wpływ na postrzeganą jakość marki.

## Metodyka badania

### Próba i procedura badawcza

W celu zbadania wpływu aktywności online konsumentów dotyczącej marek na kapitał marki bazujący na konsumencie wykorzystano dane zgromadzone za pomocą standaryzowanej ankiety internetowej. Próba odzwierciedla profil grupy polskich internautów korzystających z mediów społecznościowych w styczniu 2013 r. (według badania Gemius)<sup>23,24</sup>. W badaniu wzięło udział 897 respondentów. Niekompletne oraz zawierające błędy kwestionariusze odrzucono, co dało ostatecznie 766 wypełnionych kwestionariuszy (85,4 procent). Kobiety stanowiły 56,3 proc. próby, a większość badanych (57,2 proc.) ludzie w wieku 25–30 lat. Największą grupę stanowili respondenci z wykształceniem wyższym – 27,1 proc., 25 proc. to

Rysunek 1. Model koncepcyjny



Źródło: opracowanie własne.

<sup>17</sup> B. Yoo, N. Donthu, dz.cyt., s. 4.

<sup>18</sup> Tamże, s. 39.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> A.S.C. Ehrenberg, G. Goodhardt, T. Barwise, *Double jeopardy revisited*, „Journal of Marketing” 1990, Vol. 54, July, s. 82–84, <http://dx.doi.org/10.2307/1251818>.

<sup>21</sup> A. Chaudhuri, M. Holbrook, *The chain of effects from brand trust and brand affect to brand performance: The role of brand loyalty*, „Journal of Marketing” 2001, Vol. 65, April, s. 81–93.

<sup>22</sup> B. Yoo, N. Donthu, dz.cyt., s. 1–14.

<sup>23</sup> I. Krawczyk, *90 proc. internautów korzysta z serwisów społecznościowych*, 2013, <http://www.rp.pl/artykul/996789-90-proc-internautow-korzysta-z-serwisow-spolesznosciowych.html>, [14.12.2015].

<sup>24</sup> G. Fulgoni, *Uses and misuses of online-survey panels in digital research: Digging past the surface*, „Journal of Advertising Research” 2014, Vol. 54, No. 2, s. 133–135.

osoby z wykształceniem niepełnym wyższym oraz 22,4 proc. ze średnim. Większość badanych zadeklarowała korzystanie z internetu przez 2–4 godziny każdego dnia (51,4 proc.) i używanie co najmniej jednej platformy społecznościowej. Łącznie przeanalizowano 203 różne marki należące do wielu kategorii, w tym: marki odzieży i akcesoriów odzieżowych, motoryzacyjne, napojów, komputerów, wysokich technologii oraz operatorów telefonii komórkowej.

By uchwycić wymiary COBRA, respondentów poproszono o ustosunkowanie się do 15 stwierdzeń na siedmiostopniowej skali Likerta, rozciągającej się od odpowiedzi „bardzo rzadko” do „bardzo często”. Badanym umożliwiono także wybór opcji „nigdy” (później kodowanej jako zero). Konsumpcyjny typ COBRA mierzono za pomocą pięciu stwierdzeń dotyczących takich form aktywności, jak oglądanie i czytanie treści dotyczących marek. Z kolei do pomiaru kontrybucyjnego typu COBRA wykorzystano cztery stwierdzenia odnoszące się do takich zachowań jak „polubienia” oraz komentowanie treści dotyczących marek. Wreszcie ostatni z trzech wymiarów COBRA – typ kreacyjny – mierzono przy użyciu sześciu stwierdzeń dotyczących tworzenia i umieszczania treści związanych z markami w mediach społecznościowych.

Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru CBBE zostały zaczerpnięte z literatury przedmiotu i również dostosowane do siedmiostopniowej skali Likerta, rozciągającej się od odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” (1) do „zdecydowanie się zgadzam” (7). W szczególności świadomość marki/skojarzenia z marką oraz postrzeganą jakość marki mierzono za pomocą 4 stwierdzeń autorstwa B. Yoo i in.<sup>25</sup> oraz A.F. Villarejo-Ramosa i M.J. Sánchez-Franco<sup>26</sup>. Do pomiaru lojalności wobec marki wykorzystano z kolei 5 stwierdzeń zaczerpniętych od G. Walsh i in.<sup>27</sup>. Wszystkie stwierdzenia użyte w badaniu zawarto w aneksie A.

## Procedura pomiarowa

### Eksploracyjna analiza czynnikowa (EFA)

W analizach zastosowano kombinację statystyk eksploracyjnych oraz confirmacyjnych<sup>28</sup>. Po pierwsze, przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową z wykorzystaniem estymatora największej wiarygodności i ortogonalnej rotacji Promax przy użyciu oprogramowania SPSS 21.0. Czynniki wyodrębniono zgodnie z kryterium MENEIGEN (tzn. wszystkie czynniki z wartościami większymi od 1). Współczynnik

adekwatności doboru próby Kaisera-Meyera-Olkina (KMO) przyjął wartość 0,93, natomiast test sferyczności Barletta okazał się istotny ( $\chi^2 = 20622.75$ ;  $p < 0,001$ )<sup>29</sup>. Otrzymane wyniki wskazały na ich dopasowanie do danych – z analizy nie wyeliminowano żadnej z użytych pozycji skal. Ostateczna postać modelu strukturalnego zawierała 28 stwierdzeń odzwierciedlających 4 czynniki wyjaśniające 68,71 proc. całkowitej wariancji. Skale COBRA okazały się zgodne wewnętrznie, a współczynnik alfa Cronbacha wyniósł odpowiednio dla: konsumpcji  $\alpha = 0.89$ , kontrybucji  $\alpha = 0.93$  i kreacji  $\alpha = 0.93$ . Z kolei dla skal służących do pomiaru wymiarów CBBE współczynniki alfa Cronbacha wyniosły dla: świadomości marki/skojarzeń z marką  $\alpha = 0.92$ , lojalności wobec marki  $\alpha = 0.92$  oraz postrzeganej jakości  $\alpha = 0.85$ . Wykazały one rzetelność wykorzystanych w badaniu skal<sup>30</sup>. Następnym krokiem była analiza macierzy kowariancji.

### Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA)

W dalszych analizach wszystkie zmienne latentne umieszczono w wieloczynnikowym modelu confirmacyjnym, wykorzystując w tym celu oprogramowanie Mplus 7.2, z zastosowaniem estymatora MLM (*robust maximum-likelihood*). Dobroć dopasowania modelu mierzono z wykorzystaniem statystyki chi-kwadrat, względnego indeksu dopasowania (CFI), indeksu Tuckera-Lewisa (TLI), pierwiastka kwadratu błędu aproksymacji (RMSEA) oraz wystandaryzowanego pierwiastka średniego kwadratu reszt (SRMR). Wartości współczynników CFI oraz TLI większe od 0,90, 0,08 lub mniejsze dla RMSEA i SRMR wskazywały na dobre dopasowanie modelu do danych<sup>31</sup>.

Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej pokazały dobre dopasowanie modelu:  $MLM\chi^2_{(539)} = 2030,30$ , CFI = 0,91, TLI = 0,90, RMSEA = 0,06; 90 proc. C.I. 0,05–0,06 oraz SRMR = 0,06. Następnym krokiem było zbadanie łącznej rzetelności (CR) zastosowanych skal. Dla skal do pomiaru COBRA wartości CR zawierały się w przedziale 0,86–0,93, przekroczyły zatem rekomendowany poziom 0,7, dowodząc tym samym wewnętrznej zgodności trzech podskal.

Otrzymane z wykorzystaniem confirmacyjnej analizy czynnikowej dane na temat trafności zbieżnej i dyskryminacyjnej zastosowanych konstruktyw zawarto w tabeli 1. Wszystkie ładunki czynnikowe okazały się statystycznie istotne, a ich wartości przekroczyły 0,60. Wartości  $t$  rozciągały się od 25,07 do 131,97 ( $p < 0.001$ )<sup>32</sup>. Wyniki dostarczają dowodów na

<sup>25</sup> B. Yoo, N. Donthu, dz.cyt., s. 14.

<sup>26</sup> A.F. Villarejo-Ramos, M.J. Sánchez-Franco, *The impact of marketing communication and price promotion on brand equity*, „Journal of Brand Management” 2005, Vol. 12, No. 6, s. 431–445, <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540238>.

<sup>27</sup> G. Walsh, V.W. Mitchell, P.R. Jackson, S.E. Beatty, *Examining the antecedents and consequences of corporate reputation: A customer perspective*, „British Journal of Management” 2009, Vol. 20, No. 2, s. 187–203, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00557.x>.

<sup>28</sup> R. Konarski, *Modele równań strukturalnych*, PWN, Warszawa 2009, s. 186–245.

<sup>29</sup> J.F. Hair Jr., W.C. Black, B.J. Babin, R.E. Anderson, *Multivariate data analysis (Seventh Ed.)*, Pearson Education Limited, Harlow, 2014, s. 103.

<sup>30</sup> Tamże, s. 125.

<sup>31</sup> J.F. Hair Jr., W.C. Black, B.J. Babin, R.E. Anderson, dz.cyt., s. 619.

<sup>32</sup> Zobacz Aneks A.

**Tabela 1. Trafność zbieżna i różnicowa zastosowanych konstruktów**

Lp.	ALPHA	CR	AVE	MSV	LWM	KONS	KONT	KREA	PJM	ŚM/SM
LWM	0,92	0,92	0,72	0,44	0,85					
KONS	0,88	0,89	0,63	0,35	0,37	0,79				
KONT	0,92	0,92	0,76	0,64	0,36	0,59	0,87			
KREA	0,93	0,92	0,68	0,64	0,36	0,50	0,80	0,82		
PJM	0,85	0,86	0,60	0,53	0,66	0,20	0,15	0,16	0,78	
ŚM/SM	0,92	0,92	0,72	0,53	0,57	0,39	0,24	0,19	0,73	0,85

Uwagi: LWM – lojalność wobec marki, PJM – postrzegana jakość marki, ŚM/SM – świadomość marki/skojarzenia z marką, KONS – konsumpcja, KONT – kontrybucja, KREA – kreacja; wartości pierwiastka kwadratowego z przeciętnej wyodrębnionej wariancji oznaczono pochyłym drukiem.

Źródło: opracowanie własne.

trafność zbieżną, natomiast w ramach badania zbieżności dyskryminacyjnej obliczono pierwiastek kwadratowy z przeciętnej wyodrębnionej wariancji (AVE) dla każdego konstruktów<sup>33</sup>. Wartości AVE dla aktywności online konsumentów dotyczącej marek wyniosły odpowiednio 0,63 (konsumpcja), 0,76 (kontrybucja) oraz 0,68 (kreacja). Z kolei dla kapitału marki bazującego na konsumencie AVE wyniosło 0,72 (świadomość marki/skojarzenia z marką), 0,72 (lojalność wobec marki) oraz 0,60 (postrzegana jakość marki).

Wartości AVE porównano następnie z wartościami współczynników korelacji międzykonstruktowej (MSV)<sup>34</sup>. W każdym przypadku wartości AVE przekraczały wartości MSV, co dowodzi istnienia zbieżności dyskryminacyjnej.

## Wyniki i implikacje

### Modelowanie strukturalne

W celu przetestowania postawionych hipotez badawczych oraz modelu koncepcyjnego umieszczono wszystkie zmienne latentne w modelu równań strukturalnych (SEM), wykorzystując oprogramowanie *Mplus 7.2* i estymator MLM. Konstrukty COBRA analizowano jako czynnik drugiego rzędu składający się ze zmiennych latentnych pierwszego rzędu (konsumpcja, kontrybucja oraz kreacja). Z kolei konstrukty CBBE składał się z trzech zmiennych latentnych (świadomość marki/skojarzenia z marką, lojalność wobec marki oraz postrzegana jakość marki).

Otrzymane wyniki wykazały, że model koncepcyjny osiągnął odpowiednie miary dopasowania, o czym

świadczą osiągnięte wartości stosownych współczynników, tj.  $MLM\chi^2_{(482)} = 1429,06$ , CFI = 0,93, TLI = 0,93, RMSEA = 0,05; 90 proc. C.I. 0,04–0,05 oraz SRMR = 0,06.

### Testowanie hipotez

W tabeli 2 zaprezentowano wyniki analizy ścieżek. Pierwsza z postawionych hipotez badawczych zakładała, że zaangażowanie online konsumenta w działania dotyczące marek pozytywnie wpływa na świadomość marki/skojarzenia z marką, i została ona potwierdzona ( $\beta = 0,27$ ;  $t = 9,71$ ;  $p < 0,001$ ). Celem drugiej z postawionych hipotez było zbadanie wpływu zaangażowania konsumenta w COBRA na lojalność wobec marki. Otrzymane wyniki wskazują na istnienie zależności o charakterze pozytywnym, co pozwoliło potwierdzić hipotezę H2 ( $\beta = 0,42$ ;  $t = 15,09$ ;  $p < 0,001$ ).

Ostatnia z poddanych weryfikacji hipotez zakładała pozytywny wpływ zaangażowania konsumenta w COBRA na postrzeganą jakość marki, a otrzymane wyniki również pozwoliły ją potwierdzić ( $\beta = 0,18$ ;  $t = 4,88$ ;  $p < 0,001$ ).

### Podsumowanie

W ciągu ostatnich kilku lat badacze koncentrują swoją uwagę na konsumenckich zachowaniach online dotyczących marek, lecz nadal liczne aspekty tych zachowań wymagają zbadania. W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o wpływ aktywności konsumentów w mediach społecznościowych dotyczącej marek na kapitał marki bazujący na konsumencie.

**Tabela 2. Wyniki analizy ścieżek**

Hipotezy	$\beta$	t	p	AKCEPTACJA CZY ODRZUCENIE
H1. COBRA – Świadomość marki/skojarzenia z marką	0,27	9,71	***	+
H2. COBRA – Lojalność wobec marki	0,42	15,09	***	+
H3. COBRA – Postrzegana jakość marki	0,18	4,88	***	+

Uwagi: \*\*\* =  $p < 0,001$ ;  $MLM\chi^2_{(482)} = 1429,06$ , CFI = 0,93, TLI = 0,93, RMSEA = 0,05; 90 proc. C.I. 0,04–0,05, SRMR = 0,06.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>33</sup> J.F. Hair, W.C. Black, B.J. Babin, R.E. Anderson, dz.cyt., s. 605.

<sup>34</sup> Tamże.



Uzyskane wyniki wskazują, że zaangażowanie konsumentów w działania związane z marką w mediach społecznościowych wpływa na kapitał marki bazujący na konsumentach. Oznacza to, że im wyższy poziom zaangażowania konsumentów w konsumpcję, kontrybucję oraz kreację treści dotyczących marek, tym lepsze są świadomość marki/skojarzenia z marką, wyższa lojalność wobec marki oraz jej postrzegana jakość. Praktyczne wykorzystanie rezultatów niniejszego badania powinno polegać na implementacji modelu COBRA w procesie zarządzania kampaniami marketingowymi prowadzonymi w mediach społecznościowych. Zatem dzięki systematycznej obserwacji i analizie typów aktywności online konsumentów dotyczącej marek praktycy mogą spodziewać się zwiększenia ogólnego kapitału marek, co w rezultacie zwiększy sprzedaż oraz zyski.

Autorzy pragną zwrócić uwagę, że zaprezentowane w artykule badania nie były pozbawione ograniczeń. Po pierwsze, próba badawcza została w całości oparta na polskich konsumentach, co oznacza, że – aby można było podjąć się generalizacji otrzymanych rezultatów – powinno się przeprowadzić podobne badanie w innym otoczeniu kulturowym, społecznym oraz ekonomicznym. Dodatkowo badacze powinni uwzględnić także różnice występujące między poszczególnymi platformami społecznościowymi. Rozpoznanie ewentualnych rozbieżności (lub ich braku) w zakresie wpływu aktywności online konsumentów dotyczącej marek na kapitał marki bazujący na konsumentach wynikających z rodzaju platformy społecznościowej może być istotne dla praktyki projektowania kampanii marketingowych.

## Bibliografia

- Aaker D.A., Joachimsthaler E., *Brand leadership. Building assets in an information economy*, The Free Press, New York 2000.
- Aaker D.A., *Managing brand equity: Capitalizing on the value of a brand name*, The Free Press, New York 1991.
- Aaker D.A., *Measuring brand equity across products and markets*, „California Management Review” 1996, Vol. 38, No. 2, 102–120, <http://dx.doi.org/10.2307/41165845>.
- Bruhn M., Schoenmueller V., Schäfer D.B., *Are social media replacing traditional media in terms of brand equity creation?*, „Management Research Review” 2012, Vol. 35, No. 9, s. 70–790, <http://dx.doi.org/10.1108/01409171211255948>.
- Chaudhuri A., Holbrook M., *The chain of effects from brand trust and brand affect to brand performance: The role of brand loyalty*, „Journal of Marketing” 2001, Vol. 65, April, s. 81–93.

Ehrenberg A.S.C., Goodhardt G., Barwise T., *Double jeopardy revisited*, „Journal of Marketing” 1990, Vol. 54, s. 82–91, <http://dx.doi.org/10.2307/1251818>.

Fulgoni G., *Uses and misuses of online-survey panels in digital research: Digging past the surface*, „Journal of Advertising Research” 2014, Vol. 54, No. 2, s. 133–137.

Hair J.F. Jr., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E., *Multivariate data analysis (Seventh Ed.)*, Pearson Education Limited, Harlow, 2014.

Keller K.L., *Strategiczne zarządzanie marką. Kapitał marki – budowanie, mierzenie i zarządzanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.

Konarski R., *Modele równań strukturalnych*, PWN, Warszawa 2009, s. 186–245.

Krawczyk I., *90 proc. internautów korzysta z serwisów społecznościowych*, 2013, <http://www.rp.pl/artykul/996789-90-proc-internautow-korzysta-z-serwisow-spoecznych.html>.

Muntinga D.G., Moonman M., Smit E.G., *Introducing COBRAs: Exploring motivations for brand-related social media use*, „International Journal of Advertising” 2011, Vol. 30, No. 1, s. 13–46, <http://dx.doi.org/10.2501/IJA-30-1-013-046>

Schivinski B., Brzozowska-Woś M., *Badanie aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek*, „e-mentor” 2015, nr 2(59), s. 77–85, <http://dx.doi.org/10.15219/em59.1174>.

Schivinski B., Dabrowski D., *The impact of brand communication of brand equity through Facebook*, „Journal of Research in Interactive Marketing” 2015, Vol. 9, No. 1, s. 39–53, <http://dx.doi.org/10.1108/JRIM-02-2014-0007>.

Schivinski B., Łukasik P., *Rozwój badań nad kapitałem marki bazującym na konsumentach – przegląd literatury*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 11, s. 74–80.

Shao G., *Understanding the appeal of user-generated media: A uses and gratification perspective*, „Internet Research” 2009, Vol. 19, No. 1, s. 7–25, <http://dx.doi.org/10.1108/10662240910927795>.

Villarejo-Ramos A.F., Sánchez-Franco M.J., *The impact of marketing communication and price promotion on brand equity*, „Journal of Brand Management” 2005, Vol. 12, No. 6, 431–445, <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540238>.

Walsh G., Mitchell V.W., Jackson P.R., Beatty S.E., *Examining the antecedents and consequences of corporate reputation: A customer perspective*, „British Journal of Management” 2009, Vol. 20, No. 2, s. 187–203, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00557.x>.

Yoo B., Donthu N., *Developing and validating a multidimensional consumer-based brand equity scale*, „Journal of Business Research” 2001, Vol. 52, No. 1, s. 1–14, [http://dx.doi.org/10.1016/S0148-2963\(99\)00098-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0148-2963(99)00098-3).

Zeithaml V.A., *Consumer perceptions of price, quality, and value: A means-end model and synthesis of evidence*, „Journal of Marketing” 1988, Vol. 52, July, s. 2–22, <http://dx.doi.org/10.2307/1251446>.

## The influence of polish consumers' online brand-related activity on brand equity

*The ways consumers communicate, collaborate and connect with others have been altered by social media. As a result, researchers and brand managers have limited understanding of the effects social media communication has on how consumers perceive brands. The authors aimed to understand more on the impact of the consumption, contribution, and creation of brand-related content on consumer's perception of brand equity. To uncover the research gap the authors investigated 766 social media users in order to observe the effects of consumer's online brand-related activities (COBRA) on consumer's based brand equity (CBBE) by using a standardized online survey throughout Poland. To test the conceptual model, there were 203 brands from various branches analyzed. When analyzing the data, the structural equation modeling technique was applied. The results of the empirical studies showed that that consumer's engagement with consumption, contribution, and creation of brand-related activities positively influence their perceptions of brand equity.*

# Wpływ aktywności online polskich konsumentów...

**Bruno Schivinski** jest adiunktem w College of Business Law & Social Sciences, Nottingham Business School. Specjalizuje się w problematyce badań marketingowych. Jest członkiem Amerykańskiego Stowarzyszenia Marketingu (AMA), a wyniki jego badań są publikowane w recenzowanych czasopismach marketingowych w Polsce oraz za granicą.

**Przemysław Łukasik** jest adiunktem w Katedrze Marketingu na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Specjalizuje się w badaniach dotyczących zachowań nabywców, w szczególności dotyczących marek, w tym zarówno marek producentów, jak i detalistów, interesuje się również problematyką strategii rozwoju sieci handlowych. Wyniki jego badań są publikowane w recenzowanych czasopismach marketingowych.

## Aneks A

### Konstrukty i pozycje skal

Konstrukty	Ładunki czynnikowe	S.E.	t	R <sup>2</sup>
<b>KONSUMPCJA</b>				
Czytam posty opublikowane przez tę markę w serwisach społecznościowych	0,87	0,01	76,31	0,75
Oglądam strony tej marki (np. fanpage na Facebooku)	0,86	0,01	62,62	0,75
Oglądam zdjęcia oraz inne grafiki związane z wybraną marką	0,71	0,02	35,11	0,50
Śledzę blogi związane z wybraną marką	0,60	0,02	25,07	0,35
Śledzę tę markę w serwisach społecznościowych	0,88	0,01	76,75	0,78
<b>KONTRYBUCJA</b>				
Komentuję posty związane z tą marką	0,84	0,01	44,30	0,70
Zamieszczam komentarze na stronie (fanpage'u) tej marki	0,88	0,01	69,45	0,79
„Lubię” posty wybranej marki	0,88	0,01	62,05	0,78
„Lubię” strony (fanpage) związane z tą marką	0,87	0,01	56,14	0,75
<b>KREACJA</b>				
Piszę recenzje produktów tej marki	0,72	0,02	26,81	0,52
Publikuję zdjęcia produktów wybranej marki	0,82	0,02	40,26	0,68
Udostępniam posty dotyczące tej marki	0,88	0,01	69,69	0,79
Udostępniam filmiki, które pokazują tę markę	0,80	0,02	31,04	0,65
Udostępniam wpisy dotyczące tej marki w serwisach społecznościowych	0,88	0,01	73,10	0,77
Zamieszczam wpisy o tej marce na blogach lub/oraz na forach dyskusyjnych	0,80	0,01	43,70	0,65
<b>ŚWIADOMOŚĆ MARKI/SKOJARZENIA Z MARKĄ</b>				
Znam tę markę	0,87	0,01	71,08	0,76
Z łatwością rozpoznaję tę markę wśród innych marek	0,85	0,01	52,49	0,72
Mam dobre wspomnienia związane z tą marką	0,78	0,01	41,69	0,60
Wybrana przeze mnie marka ma dobry wizerunek	0,88	0,01	72,94	0,77
<b>POSTRZEGANA JAKOŚĆ MARKI</b>				
Produkty wybranej marki są lepszej jakości niż te niemarkowe	0,75	0,02	71,08	0,57
Mimo że produkty innych marek są dobre, i tak uważam, że ta wybrana przeze mnie marka jest lepsza	0,76	0,01	40,65	0,58
Produkty tej marki są dobrej jakości	0,81	0,01	49,46	0,66
Produkty wybranej przeze mnie marki są niezawodne	0,78	0,02	35,70	0,61
<b>LOJALNOŚĆ WOBEC MARKI</b>				
Jestem wierny wybranej przeze mnie marce	0,92	0,00	131,97	0,86
Uważam, że jestem lojalny wobec tej marki	0,89	0,00	97,25	0,80
Uważam się za fana tej marki	0,75	0,01	47,76	0,57
Jestem przywiązany do tej marki	0,83	0,01	50,14	0,70
Jeśli ktoś zaferuje mi konkurencyjną markę, nadal będę kupował produkty tej wybranej przeze mnie marki	0,81	0,01	48,22	0,66

Źródło: opracowanie własne.

## Higher education and performance: examining at-risk populations in an online environment



T. Price Dooley



Junfeng Wang

*Using data from a Master's of Public Administration (MPA) program at a Mid-western regional university in the United States, this paper studies whether Learning Management Systems (LMS) have equivalent outputs relative to more traditional educational delivery systems. In essence, are current generation LMS, used for online only instruction, equivalent to traditional teaching models when examining race and gender? This study examined certain output criteria using regression analysis and found no statistically significant difference between online and on-ground students in terms of their MPA degree GPA. However, African American student performance was relatively weaker than non-African American students in terms of GPA regardless of whether they were admitted into the online or on-ground program. This finding is consistent with other studies examining on-ground only performance. We posit that this difference was caused by their lower grades before they entered into this master's program. To combat the gap, fair grading is a good but not sufficient practice, and additional resources and remedial approaches should be in place in order to better prepare African American students as competitive as other racial groups.*

The shift across the United States among institutions of higher education to diversify their course delivery to include on-ground, hybrid, and online courses is a trend that is well documented and is continuing to

accelerate. Public Administration programs that offer advanced graduate degrees have been at the vanguard of this trend. One interesting by-product of this movement entails the possibility of stronger performance outcomes for certain at-risk populations. Several studies have documented the challenges associated with retaining and ultimately graduating minorities<sup>1</sup> and males in higher education<sup>2</sup>. A number of these studies have shown lower performance outcomes among minorities and males<sup>3</sup>. However, these studies primarily focused on traditional on-ground instruction. Might an online curriculum increase the performance outcomes of these populations of students in a Master's of Public Administration (MPA) program?

Table 1 shows the total number of master's degrees conferred to males, African-Americans and Hispanics reported by the National Center for Educational Statistics, a division of the U.S. Department of Education. The Center grouped the public administration degree with other eight degrees including human services, community organization and advocacy, public policy analysis, education policy analysis, health policy analysis, international policy analysis, youth services/administration, and social work. An examination of Table 1 finds that the total number of degrees conferred to African-Americans, Hispanics, and Men have continued to increase over the reporting period. However, when

<sup>1</sup> Educationally at risk minorities in the United States refers to African American and Hispanic origin students.

<sup>2</sup> A. Seidman, *Minority student retention: Resources for practitioners*, „New Directions for Institutional Research” 2005, No. 125, pp. 7–24, <http://dx.doi.org/10.1002/ir.136>; S.L. Desjardins, D.A. Ahlburg, B.P. McCall, *A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion*, „Journal of Higher Education” 2002, Vol. 73, No. 5, pp. 555–581, <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0042>; D.F. Carter, *Key issues in the persistence of underrepresented minority students*, „New Directions for Institutional Research” 2006, No. 130, pp. 33–46, <http://dx.doi.org/10.1002/ir.178>; L.R. Hatch, K. Mommsen, *The Widening Gap in American Higher Education*, „Journal of Black Studies” 1984, Vol. 14, No. 4, pp. 457–476, <http://dx.doi.org/10.1177/002193478401400404>; W.R. Allen, *The Color of Success: African-American College Student Outcomes at Predominantly White and Historically Black Public Colleges and Universities*, „Harvard Educational Review” 1992, Vol. 62, No. 1, pp. 26–45, <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.1.wv5627665007v701>; T. Robert, J. Luke, T. Elon, L. Terrell, *Black male collegians: Increasing access, retention, and persistence in higher education*, Jossey-Bass, 2014; H.A. Moore, B. Keith, *Human capital, social integration, and tournaments: A test of graduate student success models*, „The American Sociologist” 1992, Vol. 23, No. 2, pp. 52–71, <http://dx.doi.org/10.1007/BF02691908>; S. Hu, E.P. St. John, *Student persistence in a public higher education system: Understanding racial and ethnic differences*, „Journal of Higher Education” 2001, Vol. 72, No. 3, pp. 265–286, <http://dx.doi.org/10.2307/2649332>; B.J. Cook, D.I. Córdoba, *Minorities in higher education twenty-second annual status report: 2007 supplement*, <http://minority-health.pitt.edu/996/>.

<sup>3</sup> Unless otherwise indicated the term „male” refers to the entire population of males regardless of race.

# Higher education and performance: examining at-risk...

**Table 1. Masters degrees conferred: by gender and race**

Year	Total	African American	Hispanic	Male
2007–2008	33,029	6,168	2,772	8,140
2008–2009	33,933	6,419	2,921	8,346
2009–2010	35,729	6,869	3,395	8,865
2010–2011	38,634	7,344	3,696	9,793
2011–2012	41,680	7,986	4,183	10,475

Source: U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics*. 2007–2012.

compared to the total population of graduates, the percentage of African-American and male master's degrees awarded has held steady over the reporting period at 19% and 25% respectively. The Hispanic percentage of total degrees awarded has held steady at 10% since the 2009–10 reporting year.

**Table 2. Master's degrees conferred: public administration only by gender**

Year	Total	Male
2007-2008	9,669	4,026
2008-2009	9,669	3,948
2009-2010	10,801	4,515
2010-2011	11,957	5,008
2011-2012	12,926	5,441

Source: U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics*. 2007-2012.

Table 2 presents a more focused examination of MPA programs only. The total number of degrees conferred to men has increased over the reporting period while the actual percentage of MPA degrees awarded to males has remained constant at 42%<sup>4</sup>. No data was able to be obtained detailing race and ethnicity for MPA programs only.

The data outlined in table 1 and table 2 are consistent with the research related to minority and male retention in higher education and raise the question

as to whether males and African Americans perform better (higher GPA) in online versus on-ground programs?

## Review of related literature

The literature on student retention in higher education focuses primarily on the relationship between the skills and abilities that students bring with them and their institutional experiences<sup>5</sup>. Within the context of an MPA Program, one of the components of student success in the classroom deals with the notion of self-efficacy and the impact that the instructor has on its development; learned behavior centers on this concept. Specifically, self-efficacy is an individual's self-perception of competence that directly impacts motivation<sup>6</sup>. The development of a student's efficacy generally requires goals that are task specific and situational<sup>7</sup>. Consequently, students with high levels of efficacy are more likely to set larger goals for themselves and develop strategies to acquire skills and knowledge<sup>8</sup>. This academic self-efficacy has a positive impact on retention rates in an education setting. An interesting point is that instructors can impact student efficacy. Within an education setting, students model the attitude and behaviors of instructors<sup>9</sup>. Additionally, McCall<sup>10</sup> found that a student's belief in his or her ability to perform a certain task could be influenced by instructors. Student interaction with the instructor is a critical factor in an online environment<sup>11</sup>. This could be due to the frequency and quality of student-

<sup>4</sup> For the 2008–2009 reporting period the actual male percentage of total was 41%.

<sup>5</sup> V. Tinto, *Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of the Recent Literature*, „A Review of Educational Research” 1975, Vol. 45, No. 1, pp. 89–125, <http://dx.doi.org/10.1080/1463631022000005016>.

<sup>6</sup> F. Pajares, *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*, „Review of Educational Research” 1996, Vol. 66, pp. 543–578, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>.

<sup>7</sup> A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986; A. Bandura, *Social cognitive theory*, [in:] R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*. Vol. 6. *Six theories of child development*, JAI Press, Greenwich 1989.

<sup>8</sup> F. Pajares, op.cit.; T.P. Dooley, W.D. Schreckhise, *Evaluating Social Cognitive Theory in Action: An Assessment of the Youth Development Program's Impact on Secondary Student Retention in Selected Mississippi Delta Communities*, „Youth & Society” 2013, <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0042>.

<sup>9</sup> A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review” 1977, Vol. 84, No. 2, pp. 191–215, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>; D.H. Schunk, *Social-self interaction and achievement behavior*, „Educational Psychologist” 1999, Vol. 34, No. 4, pp. 219–227, [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3404\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3).

<sup>10</sup> H. McCall, *When successful alternative students “disengage” from regular school*, „Reclaiming Children and Youth” 2003, Vol. 12, No. 2, pp. 113–117.

<sup>11</sup> K. Swan, *Building learning communities in online courses: The importance of interaction*. „Education, Communication & Information” 2002, Vol. 2, No. 1, pp. 23–49, <http://dx.doi.org/10.1080/1463631022000005016>.



instructor interaction in a synchronous environment as indicated by Endo and Harpel<sup>12</sup>.

The primary tool instructors' use in higher education to administer an online curriculum is the Learning Management System (LMS). There are a variety of learning management systems used in the United States in higher education, such as Moodle, Coursera and Canvas but by far the most ubiquitous is Blackboard. The LMS allow professors to shift the delivery of classroom related content from a traditional face-to-face synchronous learning environment to a virtual asynchronous learning environment. New technologies, such as real-time compressed video, high capacity video lectures, interactive quizzes, synchronous chat, and asynchronous discussion exercises, when done properly, enhance the learning environment substantially via online delivery. When done properly, online instruction can have the same level of rigor and quality as on-ground instruction<sup>13</sup>. A number of studies, classifying students as either online or on-ground, have indicated no significant differences in examination scores between on-ground and online courses<sup>14</sup>. Looking specifically at MPA Programs<sup>15</sup> found no significant distinctions between online and on-ground student performance outcomes.

Many scholars have documented the strengths of asynchronous learning within the context of LMS. LMS are primarily focused on the logistics of managing learners and learner activities<sup>16</sup>. The LMS establishes a framework that allows the instructor to handle all aspects of the learning process from the delivery and management of instructional content to the delivery and management of learning goals<sup>17</sup>. In addition to content delivery, LMS can handle course registration, skill gap analysis, and reporting<sup>18</sup>. One possible effect that has not been well documented is the impact of asynchronous learning on minorities and men. While Scheer<sup>19</sup> found no significant differences in outcomes relative to online versus on ground MPA program performance outcomes, that study did not examine the impact of an online asynchronous environment with respect to race. This study seeks to address that question. Specifically, do online performance outcomes

have equivalent outputs for students with differing ethnicities or gender relative to more traditional educational delivery systems?

### Research design and model specification

The data from the present study was obtained using a cross-sectional design and a sample of 550 graduate MPA students taught at a regional university in central Illinois, from the Fall semester of 2007 to the Spring semester of 2012. Students apply for and are admitted into either the online or on-ground program. Thus, students self-select their status as either online or on-ground. Admission into either mode of the MPA Program is a formal process that requires a minimum of a 2.5 grade point average (GPA), completion of application materials, and a writing sample. This university has a substantial enrollment of both African American and male students in its MPA Program. By examining a single program, the researchers eliminate the problem of intra-agency group differences. From the Fall of 2007 to the Fall 2012, the MPA Program included both on-ground and online curricula.

The dependent variable, student performance, consisted of student-level GPA at graduation. The dependent variable was evaluated relative to how the independent variables of race, international status, gender, online versus on-ground status, and undergraduate GPA impacted it. The unit of analysis for this study was the individual students graduated from the MPA program.

### Organization of data analysis

This section provides an overview of how the data was analyzed. First, we examined the overall distribution of the data collected. The distribution consisted of the following variables: race, gender, undergraduate GPA, online enrollment status, and international status<sup>20</sup>. The purpose of running descriptive statistics was to learn about the content of the populations and to indicate the similarities or differences within those populations. Next, bivariate association tests were conducted to determine the strengths and directions

<sup>12</sup> J.J. Endo, R.L. Harpel, *The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes*, „Research in Higher Education” 1982, Vol. 16, No. 2, pp. 115–138, <http://dx.doi.org/10.1007/BF00973505>.

<sup>13</sup> J.L.M. Brown, *Online Learning: A Comparison of Web-Based and Land-Based Courses*, „Quarterly Review of Distance Education” 2012, Vol. 13, No. 1, pp. 39–42.

<sup>14</sup> Y. Lou, R.M. Bernard, P.C. Abrami, *Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of empirical literature*, „Educational Technology Research and Development” 2006, Vol. 54, No. 2, pp. 141–176, <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-8252-x>; B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, K. Jones, *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*, US Department of Education, Washington DC 2009.

<sup>15</sup> T.J. Scheer, *Exploring the impact of distance learning on MPA students*, „Journal of Public Affairs Education” 2001, Vol. 7, No. 2, pp. 101–115.

<sup>16</sup> G.L.S.C. Oates, *Teacher Student Racial Congruence, Teacher Perceptions, and Test Performance*, „Social Science Quarterly” 2003, Vol. 84, No. 3, pp. 508–525, <http://dx.doi.org/10.1111/1540-6237.8403002>.

<sup>17</sup> W.R. Watson, S.L. Watson, *What are Learning Management Systems, What are They Not, and What should they Become?* „TechTrends” 2007, Vol. 51, No. 2, pp. 28–34.

<sup>18</sup> K. Gilhooly, *Making e-learning effective*, „Computerworld” 2001, Vol. 35, No. 29, pp. 52–53.

<sup>19</sup> T.J. Scheer, op.cit.

<sup>20</sup> Selection of these populations was based on the population distribution of groups enrolled in the MPA Program.

# Higher education and performance: examining at-risk...

of association between variables included in the study. Finally, three ordinary least squares (OLS) multiple regression models were tested looking at three distinct populations of MPA students, online, on-ground, and combined<sup>21</sup>. All computations for analyzing the quantitative individual-level data were conducted with Statistical Package for Social Science (SPSS). The null hypothesis was rejected at the  $p < 0.05$  level of significance.

## Findings

The bivariate association tests revealed that student undergraduate degree GPA was positively associated with their MPA degree GPA, moderate and statistically significant. African American students had lower average MPA degree GPA and lower average undergraduate degree GPA, comparing to non-African American students.

Table 3 details key characteristics associated with the population of MPA students enrolled in both the online and on ground MPA program.

**Table 3. Student characteristics by online and on-ground programs<sup>22</sup>**

	Online (N=145)	On-ground (N=254)
African American	13.8%	18.1%
Hispanic	5.5%	1.6%
Male	46.9%	44.9%

When compared to the on-ground students, the online program had fewer African Americans but more Hispanic origin students, and more male students. All but one international student enrolled in the on-ground program.

When compared to the on-ground students, online students had a higher average undergraduate GPA. That difference was statistically significant ( $t = 2.804$  with a  $p$  value .005). At the time of MPA graduation, there was no statistically significant difference in

**Table 4. GPA comparison between online and on-ground students**

	Undergraduate GPA		MPA GPA	
	Online	On ground	Online	On ground
Mean	3.29	3.17	3.75	3.7
STD	0.42	0.42	0.25	0.25
Skewness	-0.24	0.13	-1.32	-0.93
Kurtosis	-0.58	-0.73	1.72	0.15

the average GPA in these two groups. This finding is consistent with the literature regarding online vs. on-ground education outcomes<sup>23</sup>.

The multiple regression model with five predictors produced adjusted  $R^2 = .227$ ,  $F(5, 249) = 15.6$ ,  $p < .001$ . As can be seen in Table 5, consistent with the association analysis, undergraduate degree GPA is a good indicator of success in the MPA degree. Male students were doing better than female students but it was not statistically significant. African American students performed weaker than non-African American students by an average of 0.189 GPA points after controlling for the other variables in the model. Hispanic origin student performance was not statistically significant from other students. Additionally, international student performance was not insignificant.

**Table 5. Model I: Predicting On-ground MPA Student GPA**

	B	SE	$\beta$
Constant Gender	3.15 .051	.116 .028	.100
African American	-.189	.038	-.290**
Hispanic	-.117	.113	-.059
International	.078	.066	.066
Undergraduate GPA	.178	.035	.301**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

The multiple regression model with five predictors produced adjusted  $R^2 = .146$ ,  $F(5, 143) = 5.88$ ,  $p < .001$ . As can be seen in table 6, higher undergraduate degree GPA signals higher MPA degree GPA. African American students performed weaker than non-African American students by an average of 0.210 GPA points after controlling for the other variables in the model. In the online program, male students performed weaker than female students. However, this difference was not statistically significant. Neither Hispanic origin nor international student status were statistically significant.

**Table 6. Model II: Predicting Online MPA Student GPA**

	B	SE	$\beta$
Constant Gender	3.31 -.014	.161 .039	-.029
African American	-.210	.057	-.294**
Hispanic	-.064	.085	-.060
International	.272	.233	.091
Undergraduate GPA	.143	.048	.239*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

<sup>21</sup> All populations were included in the 3 regression models ie. Blacks, Caucasians, Males, Hispanics, international students. The social demographics variables, race, gender, international status were coded as dichotomous.

<sup>22</sup> The majority of MPA students were between ages 25 to 44 when they attended the program. When compared to the on-ground students, online students tended to be older in all the four categories.

<sup>23</sup> Y. Lou, R.M. Bernard, P.C. Abrami, op.cit.; T.J. Scheer, op.cit.

**Table 7. Model III: Predicting All MPA student GPA**

	B	SE	$\beta$
Constant Gender	3.21 .025	.093 .023	.049
African American	-.197	.031	-.293**
Hispanic	-.82	.067	-.057
International	.096	.064	.069
Undergraduate GPA	.163	.028	.276**
Online status	.019	.024	.037

\*p < .05, \*\*p < .001

The multiple regression model with six predictors produced adjusted  $R^2 = .204$ ,  $F(6, 393) = 17.79$ ,  $p < .001$ . As can be seen in table 7, undergraduate GPA had a significant positive regression weight, after controlling for the other variables in the model. African American students, on average, graduated with 0.197 GPA points lower than non-African American students, when controlling for other variables in the model. Lastly, gender Hispanic origin, international student status, and online enrollment status did not make any statistically significant difference and did not contribute to the multiple regression model.

## Discussion

The primary aim of this study was to determine if differences existed in performance outcomes for at-risk populations enrolled in an MPA program and if online mode of delivery impacted that performance. While there was no statistically significant difference between online and on-ground student GPAs, African American student performance across all three models was significantly lower. If the GPA difference could be caused by classroom discrimination, we expect that interactions with instructors in an online environment could help to eliminate that impact. However, this study did not prove that online education was able to close the gap. The GPA gap between African American and non-African American students was consistent in the online and on-ground programs.

Every faculty member in this MPA program is expected to offer both online and on-ground classes. In online sessions, students may never disclose their ethnic background to the instructors. The fact that there was no statistically significant difference be-

tween the online and the on-ground student average GPAs showed, at least to some degree, the faculty members had been engaging in procedural fairness in their grading. A possible explanation for the slightly smaller gap among on-ground students was that meeting regularly in the classroom each week might have motivated African American students to concentrate on their study more than otherwise.

Our study showed that undergraduate GPA had a statistically significant impact on students' MPA GPA. Therefore it is rational to infer that the relatively lower GPA among African American students in this master's program could be caused by some historical factors before they entered into this master's program. For example, African American students may have been on different grading scales or put on different expectations at schools where they obtained their undergraduate or k-12 educations.

At this university, the academic help services are open to all students. There are also student life organizations, student clubs, and campus activities that target minority students. In this study, the majority of students were full-time employees of government agencies and nonprofit organizations and they had to balance their busy schedules among job, family, and school responsibilities. Comparing to on-ground students, online students were less likely to use these campus services or participating in campus activities. Since all on-ground classes were offered at nights, on-ground students tended to be on campus only when they had classes. Many on-ground students were not active in participating in campus activities or seeking academic help services either. From this perspective, the on-ground students were similar to the online students, which make these two groups comparable.

In the future, it would be useful to separate students who use these services or participate in campus activities from other who do not and test whether the services and activities help to reduce the academic gap between African American and non-African American students.

In examining K-12 education, a number of studies have been done and have consistently found that instructor expectations for student performance and ability is consistently biased and related to the race of the student<sup>24</sup>. This type of discrimination in educational experience could have profound influence in African American students' learning behaviors and their self-expectations.

<sup>24</sup> E.C. Minor, *Racial Differences in Teacher Perception of Student Ability*, „Teachers College Record” 2014, Vol. 116, No. 10, s. 1–22; C. McKown, R. Weinstein, *Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap*, „Journal of School Psychology” 2008, Vol. 46, No. 3, pp. 235–261; R.L. Pigott, E.L. Cowen, *Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children's school adjustment*, „Journal of School Psychology” 2000, Vol. 38, No. 2, pp. 177–195, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00041-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00041-2); K.L. Alexander, D.R. Entwisle, M.S. Thompson, *School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in*, „American Sociological Review” 1987, pp. 665–682; P.B. McGrady, J.R. Reynolds, *Racial Mismatch in the Classroom Beyond Black-white Differences*, „Sociology of Education” 2013, Vol. 86, No. 1, pp. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040712444857>; R.F. Ferguson, *Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap*, „Urban Education” 2003, Vol. 38, No. 4, pp. 460–507, <http://dx.doi.org/10.1177/0042085903038004006>; G.L.S.C. Oates, op.cit.

## Higher education and performance: examining at-risk...

In a study, comparing African American students with non-African American student test scores for students entering graduate school, Miller (1995) found that African American Students had lower overall verbal and quantitative scores on the Graduate Records Exam (GRE)<sup>25</sup> and where the least represented among students with high GRE scores. Possible linkages to instructor bias in K-12 education and lower overall performance outputs, in graduate school, should be explored by future researchers.

### Conclusion

Much of the higher education literature addressing African American students has moved on to address issues related to retention. While retention in higher education is extraordinarily important, there are some limitations to that line of inquiry. Students leave college for a variety of reasons, not all of them related to their ability to perform or to their levels of self-efficacy. Those exogenous reasons include familial responsibilities, cost concerns, and a whole host of other elements. By seeking to address retention, without adequately exploring issues related to African American performance, illustrates a gap in the literature. Our current study seeks to fill the gap, particularly as it relates to online graduate education.

The implications for online course design and delivery to African American students arising from this study may be substantial and suggest possible research beyond the scope of this inquiry. One obvious factor which may have a tremendous impact on African American student performance outputs in an online environment concern both the quality of and frequency of interactions with the instructor<sup>26</sup>. Our study raises the question of whether more frequent interactions with the instructor, in an online environment, coupled with intensive feedback could help to close the gap between African American and non-African American GPA performance. Other research in the field shows positive findings related to level of instructor interaction and student efficacy in building online communities<sup>27</sup>.

Additionally, this study is one of the few to quantitatively measure the GPA performance of African American students both online and on-ground enrolled in an MPA program. Although the students were from a Mid-western regional university in the United States, our methodology could be useful to other scholars and our findings can be compared with similar studies in other countries.

This study builds on the work of Scheer<sup>28</sup> in terms of illustrating undergraduate GPA as a significant predictor of performance in an MPA program. Fur-

ther, this study illustrates the challenges impacting African American students in higher education. The relatively weaker performance of African American students in this program maybe reveal a deeper issue of educational experience discrimination which happened before they reach the graduate school level.

We posit that to combat the discrimination, fair grading is good but not sufficient remediation. Our education system has to come up with more mechanisms to better prepare African American students as competitive as other racial groups. These actions must be taken and continue to be implemented throughout K-12 and into college education.

### References

- Alexander K.L., Entwisle D.R., Thompson M.S., *School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in*, „American Sociological Review” 1987, pp. 665–682.
- Allen W.R., *The Color of Success: African-American College Student Outcomes at Predominantly White and Historically Black Public Colleges and Universities*, „Harvard Educational Review” 1992, Vol. 62, No. 1, pp. 26–45, <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.1.wv5627665007v701>.
- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review” 1997, Vol. 84, No. 2, pp. 191–215, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.
- Bandura A., *Social cognitive theory*, [in:] R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development. Vol. 6. Six theories of child development*, JAI Press, Greenwich 1989.
- Brown J.L.M., *Online Learning: A Comparison of Web-Based and Land-Based Courses*, „Quarterly Review of Distance Education” 2012, Vol. 13, No. 1, pp. 39–42.
- Carter D.F., *Key issues in the persistence of underrepresented minority students*, „New Directions for Institutional Research” 2006, No. 130, pp. 33–46, <http://dx.doi.org/10.1002/ir.178>.
- Cook B.J., Córdoba D.I., *Minorities in higher education twenty-second annual status report: 2007 supplement*, <http://minority-health.pitt.edu/996/>.
- Desjardins S.L., Ahlburg D.A., McCall B.P., *A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion*, „Journal of Higher Education” 2002, Vol. 73, No. 5, pp. 555–581, <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0042>.
- Dooley T.P., Schreckhise W.D., *Evaluating Social Cognitive Theory in Action: An Assessment of the Youth Development Program's Impact on Secondary Student Retention in Selected Mississippi Delta Communities*, „Youth & Society” 2013, <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0042>.
- Endo J.J., Harpel R.L., *The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes*, „Research in Higher Education” 1982, Vol. 16, No. 2, pp. 115–138, <http://dx.doi.org/10.1007/BF00973505>.

<sup>25</sup> The Graduate Records Exam (GRE) is a standardized test taken by undergraduate students in the United States and in some other parts of the world to gain entry into some graduate university programs.

<sup>26</sup> J.J. Endo, R.L. Harpel, op.cit.

<sup>27</sup> P. Shea, C.S. Li, K. Swan, A. Pickett, *Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2005, Vol. 9, No. 4, pp. 59–82.

<sup>28</sup> T.J. Scheer, op.cit.



Ferguson R.F., *Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap*, „Urban Education” 2003, Vol. 38, No. 4, pp. 460–507, <http://dx.doi.org/10.1177/042085903038004006>.

Gilhooly K., *Making e-learning effective*, „Computer-world” 2001, Vol. 35, No. 29, pp. 52–53.

Hatch L.R., Mommsen K., *The Widening Gap in American Higher Education*, „Journal of Black Studies” 1984, Vol. 14, No. 4, pp. 457–476, <http://dx.doi.org/10.1177/002193478401400404>.

Hu S., St. John E.P., *Student persistence in a public higher education system: Understanding racial and ethnic differences*, „Journal of Higher Education” 2001, Vol. 72, No. 3, pp. 265–286, <http://dx.doi.org/10.2307/2649332>.

Lim C.K., *Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners*, „American Journal of Distance Education” 2001, Vol. 15, No. 2, pp. 41–51, <http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527083>.

Lou Y., Bernard R.M., Abrami P.C., *Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of empirical literature*, „Educational Technology Research and Development” 2006, Vol. 54, No. 2, pp. 141–176, <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-8252-x>.

McCall H., *When successful alternative students “disengage” from regular school*, „Reclaiming Children and Youth” 2003, Vol. 12, No. 2, pp. 113–117.

McGrady P.B., Reynolds J.R., *Racial Mismatch in the Classroom Beyond Black-White Differences*, „Sociology of Education” 2013, Vol. 86, No. 1, pp. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040712444857>.

McKown C., Weinstein R., *Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap*, „Journal of School Psychology” 2008, Vol. 46, No. 3, pp. 235–261, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>.

Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K., *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*, US Department of Education, Washington DC 2009.

Miller L.S., *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. Yale University Press, 1995.

Minor E.C., *Racial Differences in Teacher Perception of Student Ability*, „Teachers College Record” 2014, Vol. 116, No. 10, s. 1–22.

Moore H.A., Keith B., *Human capital, social integration, and tournaments: A test of graduate student success models*, „The American Sociologist” 1992, Vol. 23, No. 2, pp. 52–71, <http://dx.doi.org/10.1007/BF02691908>.

Oates G.L.S.C., *Teacher-Student Racial Congruence, Teacher Perceptions, and Test Performance*, „Social Science Quarterly” 2003, Vol. 84, No. 3, pp. 508–525, <http://dx.doi.org/10.1111/1540-6237.8403002>.

Pajares F., *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*, „Review of Educational Research” 1996, Vol. 66, pp. 543–578, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>.

Piggott R.L., Cowen E.L., *Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children's school adjustment*, „Journal of School Psychology” 2000, Vol. 38, No. 2, pp. 177–195, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00041-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00041-2).

Scheer T.J., *Exploring the impact of distance learning on MPA students*, „Journal of Public Affairs Education” 2001, Vol. 7, No. 2, pp. 101–115.

Schunk D.H., *Social-self interaction and achievement behavior*, „Educational Psychologist” 1999, Vol. 34, No. 4, pp. 219–227, [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3404\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3).

Seidman A., *Minority student retention: Resources for practitioners*, „New Directions for Institutional Research” 2005, No. 125, pp. 7–24, <http://dx.doi.org/10.1002/ir.136>.

Shea P., Li C.S., Swan K., Pickett A., *Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2005, Vol. 9, No. 4, pp. 59–82.

Swan K., *Building learning communities in online courses: The importance of interaction*, „Education, Communication & Information” 2002, Vol. 2, No. 1, pp. 23–49, <http://dx.doi.org/10.1080/1463631022000005016>.

Tinto V., *Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of the Recent Literature*, „A Review of Educational Research” 1975, Vol. 45, No. 1, pp. 89–125, <http://dx.doi.org/10.1080/1463631022000005016>.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics (2009 ed.)*, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_275.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_275.asp).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics (2010 ed.)*, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_286.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_286.asp).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics (2011 ed.)*, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_290.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_290.asp).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics (2012 ed.)*, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12\\_317.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12_317.asp).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics (2013 ed.)*, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13\\_318.30.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_318.30.asp).

Watson W.R., Watson S.L., *What are Learning Management Systems, What are They Not, and What should they Become?* „TechTrends” 2007, Vol. 51, No. 2.

**T. Price Dooley** is an assistant professor in the Department of Public Administration at the University of Illinois Springfield. He holds a Ph.D. in Public Policy from the University of Arkansas. Dr. Dooley was honored with a Center for Online Learning Research and Service Faculty Fellowship, for his research in the area of human capital development. Dr. Dooley's research has also been featured in the „Journal of Youth & Society”. He is an active member of the American Political Science Association; American Society for Public Administration; Arkansas Political Science Association; and a former Southern Regional Education Board and Benjamin Lever Doctoral Fellow. His research areas include: education, social justice, human capital development, and program implementation.

**Junfeng Wang** is an assistant professor in the Department of Public Administration at the University of Illinois at Springfield. She received a Ph.D. in Public Policy from the University of North Carolina at Charlotte. Her expertise on research methods and data analysis have been applied into her research projects regarding land use decision making, MPA education, and nonprofit leadership.

# e-mentor

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Z ogromną satysfakcją informujemy o sukcesie „e-mentora”, który w nowym wykazie czasopism punktowanych, opublikowanym MNiSW 23 grudnia 2015 r., uzyskał maksymalną liczbę punktów dla tytułów spoza JCR i ERIH. Za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku autor otrzymuje 15 punktów. W części B wykazu znalazło się ponad 2200 czasopism, a najwyższą punktację przyznano tylko 40 z nich.

## 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.

Szczególą 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, 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](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.



# Co słychać w biznesie

Zapraszamy na  
nowy portal!



„Co słychać w biznesie” to nowatorski portal edukacji ekonomicznej dla osób, które oczekują wysokiej jakości wiadomości gospodarczych zaprezentowanych w przystępny sposób.



Portal prowadzony jest przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, w ramach projektu „Olimpiada Przedsiębiorczości”.

[www.coslychacwbiznesie.pl](http://www.coslychacwbiznesie.pl)