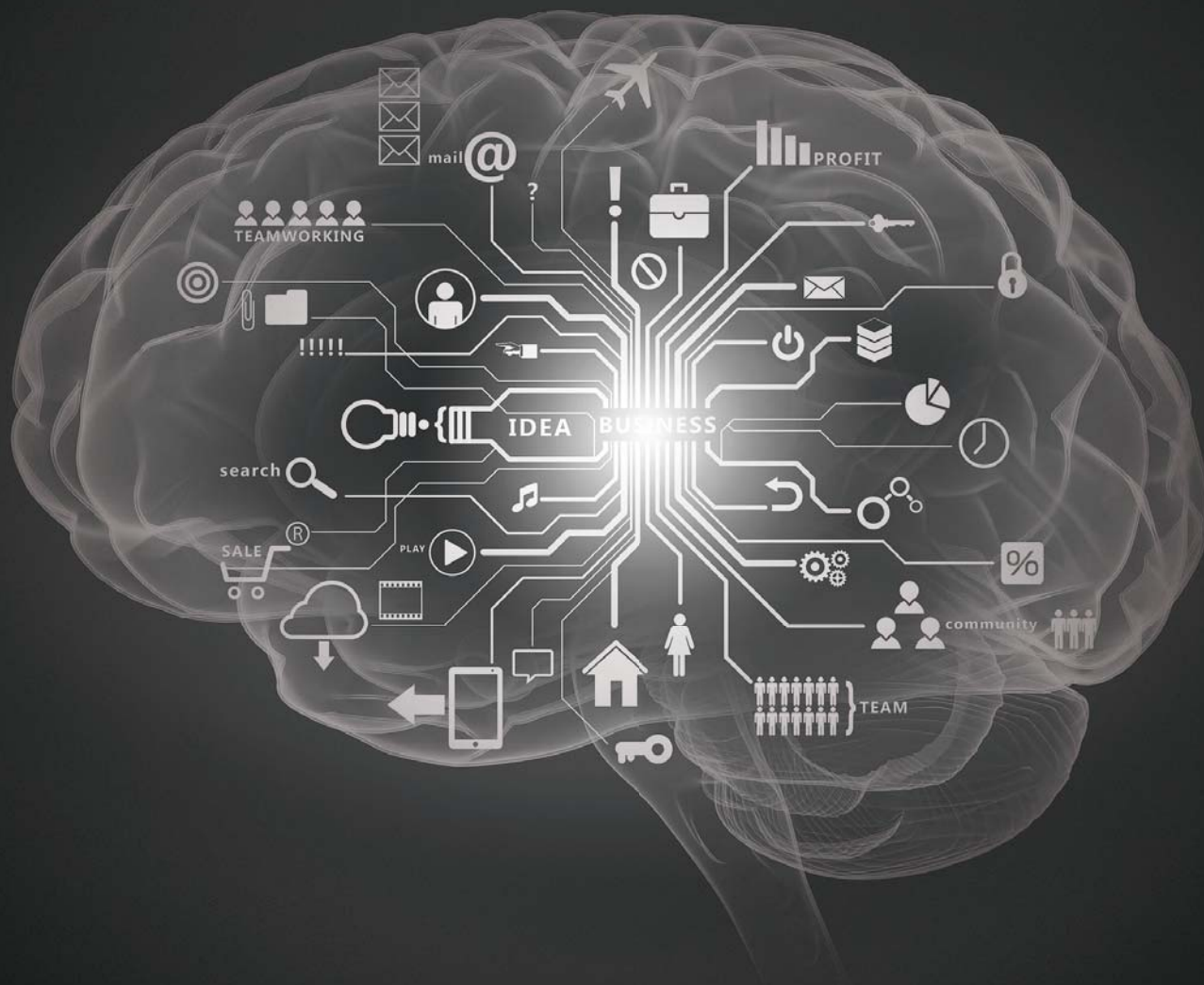


Dwumiesięcznik wydawany przez **Szkołę Główną Handlową w Warszawie**
Współwydawcą pisma jest **Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych**

e-mentor

Numer 4 (66) Październik 2016

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

metody, formy i programy kształcenia

4 Widzialne i niewidzialne piękno matematyki
Małgorzata Makiewicz

13 Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela w procesie edukacyjnym – studium przypadku
Ewa Stemosz, Andrzej Jodłowski, Alina Stasiecka

26 Prokrastynacja akademicka
– uwarunkowania osobowe i rodzinne
Marta Znajmiecka-Sikora, Agnieszka Łysio

e-edukacja w kraju

33 E-portfolio, czyli jak promować się w sieci
Wioletta Kwiatkowska, Kamila Majewska

zarządzanie wiedzą

39 Zarządzanie jakością i jej komunikowanie w kształtowaniu reputacji przedsiębiorstwa
Agnieszka Rutkowska

46 Ocena działalności organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej
– implikacje dla teorii i praktyki
Jacek Borzyszkowski

kształcenie ustawiczne

55 Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych
Aleksandra Litawa, Zofia Szarota

64 II Międzynarodowa Konferencja Naukowa
Uniwersalizm Pracy Ludzkiej. Perspektywy Rozwoju Kariery Zawodowej – relacja
Katarzyna Białożył

e-biznes

67 Platformy spółdzielcze jako próba rewizji korporacyjnego modelu gospodarki współdzielonej
Karolina Mikołajewska-Zajęc, Olga Rodak

e-edukacja na świecie

74 Right here, right now: a department store for learning
David Schejbal

e-mentor
dwumiesięcznik

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

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

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

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
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

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 Zajęc
dr inż. Anna Zbierchowska

redaktor naczelny:
dr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:
mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor statystyczny:
dr Irena Kasperowicz-Ruka
redaktor treści informacyjnych:
dr Joanna Tabor-Błażewicz

redakcja językowa: mgr Paulina Mróz
skład: Elżbieta Wojnarowska
projekt okładki: mgr Marcin Flis

strona internetowa:
Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Lukasz Tulik

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

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy,

Zachęcając do lektury kolejnego numeru „e-mentora”, chciałbym zwrócić Państwa uwagę na wyraźną obecność artykułów dotyczących oceny – zarówno podejmowanych działań edukacyjnych oraz ich efektów, jak i inicjatyw biznesowych. Można zatem przeczytać o roli portfolio jako formy dokumentacji dokonań, o propozycji oceny pracy nauczyciela przez pryzmat wyników, jakie studenci uzyskali na egzaminie, a także o koncepcji University Learning Store jako alternatywnej formy uzyskiwania kompetencji zawodowych. Swego rodzaju uzupełnieniem wspomnianych artykułów jest opracowanie poświęcone analizie zjawiska prokrastynacji wśród studentów – jej formom oraz przyczynom i uwarunkowaniom. Tę grupę opracowań zamyka tekst przedstawiający wyniki badań poświęconych postrzeganiu konsekwencji kształcenia się przez osoby dorosłe, już pracujące zawodowo.

Ciekawą ilustracją tego, jak można łączyć wiedzę wyniesioną ze szkoły z postrzeganiem świata wokół nas, jest artykuł zatytułowany *Widzialne i niewidzialne piękno matematyki*. W bieżącym numerze można przeczytać ponadto o roli działań jakościowych w budowaniu reputacji przedsiębiorstwa, a także o ocenie platform społecznościowych w kontekście modelu gospodarki współdzielonej.

Równocześnie, wychodząc poza łamy naszego pisma, chciałbym zainteresować czytelników opracowywanym corocznie dokumentem Komisji Europejskiej *Education and Training Monitor 2016*, który został właśnie opublikowany (http://ec.europa.eu/education/node_en).

Przypominam także o ważnych wydarzeniach środowiskowych, które będą miały miejsce w najbliższym czasie. Kongres Rozwoju Edukacji, który odbędzie się w dniach 23 i 24 listopada na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, to ogólnopolskie spotkanie osób zaangażowanych w rozwój i modernizację polskiej edukacji, a konferencja *Online Educa Berlin*, organizowana w dniach 30 listopada – 2 grudnia br. w stolicy Niemiec, to ogólnoświatowe forum dyskusji na temat edukacji i szkoleń z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

POLECAMY KONFERENCJE

METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

- *Forum Edukacji Dorosłych*, 28 listopada 2016, Warszawa, <http://konferencje.frse.org.pl/fed2016>
- *Świadomość i edukacja ekonomiczna – znaczenie i pomiar*, 9 grudnia 2016 r., Warszawa, <http://www.wne.uw.edu.pl/index.php/pl/dla-pracownikow/badania/konferenc/swiadomosc-i-edukacja-ekonomiczna>

E-LEARNING

- *Online Educa Berlin – Diverse, Collaborative, Transformative*, 30 listopada – 2 grudnia 2016 r., Berlin, Niemcy, <http://www.online-educa.com/conference>
- *2016 Social Media for Learning in Higher Education, The Empowered Learner?*, 16 grudnia 2016 r., Sheffield, Wielka Brytania, <https://blogs.shu.ac.uk/socmedhe>
- *OER17, The Politics of Open*, 5–6 kwietnia 2017 r., Londyn, Wielka Brytania, <https://oer17.oerconf.org/>, propozycje wystąpień do 25 listopada 2016 r.
- *Media & Learning Conference – Learning Media for Digital Citizenship*, 6–7 kwietnia 2017 r., Bruksela, Belgia, <http://media-and-learning.eu/home>, zgłoszenia referatów do 1 grudnia 2016 r.

E-BUSINESS

- *Digital University – What's the future of marketing?*, 2 grudnia 2016 r., Warszawa, <http://www.digitaluniversity.pl>
- *Cyfrowe usługi publiczne w Europie*, 19 stycznia 2017 r., Poznań, <https://www.eprawo.net/index.php/konferencja-naukowa2>

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *11. Międzynarodowy Kongres PMI Poland Chapter*, 28–30 listopada 2016 r., Warszawa, congress.pmi.org.pl
- *Leadership and Management: Integrated politics of research and innovations – LIMEN 2016*, 15 grudnia 2016 r., Belgrad, Serbia, <http://www.limen.org.rs/home.html>
- *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania. Zwinność organizacji w dynamicznym otoczeniu w sektorze wojskowym, publicznym, społecznym i biznesowym*, 8–9 grudnia 2016 r., Warszawa, <http://www.nkz-2016.com>



Widzialne i niewidzialne piękno matematyki

Małgorzata Makiewicz

Artykuł dotyczy fenomenu piękna matematyki dostępnego na poziomie estetycznym oraz na poziomie intelektualnym. Ma na celu ukazanie wybranych obiektów matematycznych ilustrowanych za pomocą ich widzialnych reprezentacji. W opracowaniu podjęto próbę zarysowania kilku aspektów dostrzegania i rozumienia estetyki matematyki w kontekście fotograficznych egzemplifikacji pojęć i prawidłowości. Wszystkie dołączone do tekstu fotografie wykonali uczestnicy Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego „Matematyka w obiektywie”¹.

Piękno a kultura matematyczna

Piękno matematyki – fenomen nie dla każdego uchwytne, dla niektórych niedostrzegalny. Niekiedy związane z codzienną użytecznością, raczej z harmonią, doskonałością. Piękno, którego można doświadczać na różnych poziomach. Przy czym płaszczyzna estetyczna, do której można zaliczyć piękno obserwowalne za pomocą wzroku – np. piękno wielościanu gwiazdowego, trójkąta Sierpińskiego, regularnej spirali Archimedesesa czy wstęgi Möbiusa – nie jest wcale najważniejszą sprawą dla samych matematyków. Estetykę matematyki można rozpatrywać na poziomie intelektualnym: zachwycać się matematycznymi badaniami i ich efektami w postaci klarownego dowodu, harmonijnej konstrukcji, błyskotliwego pomysłu, zastosowaniem wyjątkowo prostej metody do rozwiązania skomplikowanego zagadnienia. Problem w tym, że do postrzegania piękna matematyki na poziomie wyższym niż wzrokowy potrzeba pewnego przygotowania merytorycznego. Trzeba znać teorie, klasyczne sposoby rozumowania, przykłady ich stosowania. Niezbędna jest tu również zdolność refleksji nad

istotą pojęć i rozumowań matematycznych². Na trudność precyzyjnego określenia relacji pomiędzy walorem estetycznym a poznawczym obiektu widzialnego zwrócił uwagę Arnold Berleant³. Zawikłanie dotyczy nie tylko materii postrzeganej w kategorii piękna, ale ujawnia się również w możliwościach jego odbierania kanałami asymilacyjnymi przez konkretnego człowieka.

Frantisek Kurina, ogłaszając *dekalog kultury matematycznej*⁴, do jej głównych atrybutów, obok posiadania wyobraźni, sprawnego posługiwania się językiem matematyki czy umiejętności dowodzenia, zaliczył postrzeganie jej piękna.

Podwójne kodowanie (obraz, tekst)

Formuła konkursu *Matematyka w obiektywie*, będąca pretekstem do zainteresowania wielu osób fotograficznymi reprezentacjami abstrakcyjnych bytów matematyki, okazała się trafna i potrzebna. Uczestnicy zgłaszający swoje prace⁵ nadają im autorskie tytuły i dodają do nich krótkie opisy. Jury, w skład którego wchodzi dydaktycy, fotograficy i naukowcy – w tym przedstawiciele matematyki, pedagogiki i mediologii – bierze pod uwagę stronę techniczną i estetyczną prac, ale przede wszystkim zwraca uwagę na walory poznawcze ujawnione za pomocą obrazu oraz tekstu.

Unikalną zasadą konkursu jest połączenie fotografii i autorskiej informacji o niej. Nadanie nazwy zmienia kategorię pracy z fotografii, która przemawia obrazem, na parę (zdjęcie, tekst), która kategoryzuje dzieło, nadając mu sens poznawczy. Na przykład zdjęcie

¹ Powszechny i bezpłatny konkurs *Matematyka w obiektywie* (www.mwo.univ.szczecin.pl) od roku 2010 corocznie organizowany przez Uniwersytet Szczeciński; wyróżniony patronatami: Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ministra Edukacji Narodowej, Rzecznika Praw Dziecka, marszałka województwa zachodniopomorskiego, prezydenta Miasta Szczecin, rektora Uniwersytetu Szczecińskiego, zachodniopomorskiego kuratora oświaty oraz prezesa Fundacji Książąt Czartoryskich.

² M. Makiewicz, *O fotografii w edukacji matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, SKN MDM US, Szczecin 2013, s. 34.

³ A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, Universitas, Kraków 2011, s. 18.

⁴ F. Kurina, *Kultura matematyczna nauczyciela matematyki*, „Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie” 1991, nr 6, s. 30.

⁵ Prace zgłasza się za pośrednictwem aplikacji na stronie www.mwo.usz.edu.pl.

przedstawiające cztery koszyki pełne grzybów zyskuje sens poznawczy dzięki tytułowi „Suma zbiorów” i opisowi „suma zbiorów = wysiłek mamy + wysiłek taty + wysiłek dziecka⁶”, a obraz łyżwiarki podpierającej się w jednym punkcie podczas wykonywania obrotu – dzięki tytułowi „Cyrkiel⁷”.

Wykorzystywana w konkursie koncepcja podwójnego kodowania (*dual coding*) Allana Paivo⁸, obejmująca połączenie reprezentacji werbalnej i obrazowej, opiera się na współpracy dwóch systemów: *nastawionego na informację językową i posługującego się przedstawieniami werbalnymi, przetwarzanymi po kolei, i przetwarzającego informację odnoszącą się do konkretnych przedmiotów oraz wydarzeń w wyobrażeniach o naturze wizualnej*⁹. Połączenie to powoduje, że informacja może być przechowywana w postaci sądów, a jednocześnie informacja wzrokowa – w postaci wyobrażeń¹⁰. Można zatem mówić o nadaniu fotografii piękna poprzez opis. Zdarza się jednak, że tytuł jest tak dosłowny (nie wychodzi poza pierwszoplanowe ramy interpretacyjne), że zaniża lub wręcz odbiera wartość poznawczą pracy – np. fotografia płaskiej intarsji z drewnianych elementów w kształcie rombu, dająca efekt trójwymiarowości, zatytułowana „Drewniana podłoga” lub podpis „Muchomor” przypisany do wycinka sferycznego czerwonego kapelusza.

Systematycznie prowadzone badania hermeneutyczne¹¹, realizowane za pomocą analizy wytworów (fotografii konkursowych)¹² oraz analizy dokumentów (podpisów i opisów zdjęć) pozwoliły zgromadzić materiał jakościowy liczący ponad 20 tysięcy fotografii oraz komentarzy słownych (konkurs w ciągu sześciu lat z akcji regionalnej przerodził się w projekt międzynarodowy o dwudziestokrotnie większej liczbie uczestników). Podpisy i opisy nadsyłanych na konkurs fotografii ujawniały piękno samych obiektów, a także urok rozumowania matematycznego: oryginalne ujęcie tematów i metaforyczność myślenia autorów.

Wśród zgłoszonych prac odnotowano również pewne niedoskonałości i błędy związane z poznawaniem, wyobrażaniem i nazywaniem przez autorów

przedstawianych obiektów¹³. Pewne usterki językowe w opisach można rozpatrywać w kategoriach estetyki poznawczej. Przykładem może być fotografia przedstawiająca dziewczynę wyglądającą przez prostokątne okno, zatytułowana „Wpisana w kwadrat¹⁴”. Boki przedstawionego na fotografii prostokąta wyraźnie różnią się długością, a zatem okno nie jest kwadratem. Błędny z perspektywy formalnej tytuł prowokuje do konstruktywistycznych negocjacji znaczeń.

Czasami tytuł wskazuje na taki obiekt, którego nie widać na zdjęciu – np. fotografia pt. „Okrąg¹⁵” przedstawiająca ołówki położone w taki sposób, jakby były styczne do niewidocznego okręgu, lub fotografia zatytułowana „Środek odcinka¹⁶” pokazująca zarys gołębia trzymającego w dziobie patyczek dokładnie w jego połowie. Ten rodzaj wyobraźni matematycznej (łączącej wyobrażenia wzrokowe z werbalnymi), która odrywa się od widzialnego piękna, opisuje Roger Penrose: *Wyobrażam sobie, że ilekroć umysł postrzeża matematyczne pojęcie, styka się z platońskim światem idei [...]. Gdy ktoś „widzi” prawdę matematyczną, jego świadomość dociera do świata idei i nawiązuje z nim bezpośredni kontakt – świat ten staje się dlań dostępny za pośrednictwem intelektu [...]. Rozmowa między matematykami jest możliwa, ponieważ obaj mają bezpośredni dostęp do prawdy; świadomość każdego z nich może bezpośrednio postrzeżać matematyczne prawdy dzięki temu procesowi „widzenia” [...]. Istotnie, aktowi postrzegania świata prawdy często towarzysza słowa: „O, już widzę, o co chodzi”¹⁷.*

Podczas wszystkich edycji konkursu dokładnej analizie poddane zostały zarówno poprawne, jak i błędne pełne opisy¹⁸, jak również poszczególne części tych tekstów oraz wypowiedzi towarzyszące – np. wywiady z laureatami podczas uroczystego podsumowania konkursu. Wybór hermeneutycznej¹⁹ drogi badawczej na tym etapie umożliwił lepsze poznanie subiektywnego nastawienia i intencji osoby fotografującej. Proponowane przez Gillian Rose oddzielenie trzech obszarów: samego obrazu, jego wytwarzania oraz odbiorczości²⁰ pozwoliło na zbliżenie się do uchwycenia kontekstu pomysłu, planowania i wykonania fotografii.

⁶ Autor: Jan Łachiński, www.mwo.usz.edu.pl/galeria-prac-nagrodzonych/prace-2011.

⁷ Autorka: Anna Borkowska.

⁸ A. Paivio, *The relationship between verbal and perceptual codes*, [w:] M.P. Friedman (ed.), *Handbook of perception*, Vol. 8, *Perceptual coding*, Academic Press, New York 1978, s. 380.

⁹ D. Draaisma, *Machina metafor. Historia pamięci*, Aletheia, Warszawa 2009, s. 31.

¹⁰ Ph. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2002, s. 377.

¹¹ Badania prowadzone w latach 2010–2015 podczas edycji I–VI konkursu *Matematyka w obiektywie*.

¹² P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, PWN, Warszawa 2005, s. 77–81.

¹³ M. Makiewicz, *Przykłady twórczych pomysłów uczniów fotografujących obiekty matematyczne*, [w:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślakowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010, s. 133.

¹⁴ Autorka: Barbara Grabowska, www.mwo.usz.edu.pl/galeria-prac-nagrodzonych/zdjecia-2010.

¹⁵ Autorka: Marta Strzelczyk, www.mwo.usz.edu.pl/galeria-prac-nagrodzonych/prace-2014.

¹⁶ Autorka: Ewa Woźniak, www.mwo.usz.edu.pl/galeria-prac-nagrodzonych/prace-2014.

¹⁷ R. Penrose, *Nowy umysł cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki*, PWN, Warszawa 1995, s. 469.

¹⁸ S. Phink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007, s. 122.

¹⁹ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.

²⁰ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, PWN, Warszawa 2010, s. 51–53.

W kolejnej części artykułu przedstawiono rolę fotografii jako narzędzia poznawczego wspomagającego dostrzeganie widzialnego i niedostrzegalnego piękna matematyki. Fragmenty wypowiedzi znawców sztuki fotografii, socjologów i mediologów zostały zilustrowane zdjęciami wykonanymi przez uczestników konkursu *Matematyka w obiektywie*.

Fotografia – narzędzie poznawcze

Obraz fotograficzny charakteryzuje się wysoką wiarygodnością. Andre Bazin podkreśla szczególnie i unikalny obiektywizm fotografii, nieistniejący w innych utworach plastycznych: *Nasz umysł krytyczny może nam podsunąć różne zastrzeżenia, lecz musimy wierzyć w istnienie przedmiotu przedstawionego na fotografii, to znaczy obecnego rzeczywiście w czasie i przestrzeni. Fotografia korzysta z tego, że realność przedmiotu przenosi się na jego reprodukcję*²¹. Fotografia stosowana w szkolnej edukacji matematycznej wpływa na rozwój kultury matematycznej nastolatka. Badania eksperymentalne prowadzone w Zakładzie Dydaktyki Matematyki Instytutu Matematyki Wydziału Matematyczno-Fizycznego Uniwersytetu Szczecińskiego potwierdziły wpływ metody fotoedukacji²² na rozwój języka i sprawności matematycznej gimnazjalistów, jak również ich wyobraźni, twórczości i elegancji myślenia matematycznego. Dla młodej osoby obraz fotograficzny wydaje się bardziej rzeczywisty od wizualizacji komputerowej, gdyż ma konkretne odniesienie do sytuacji realnej. Przykładowo fotografia przedstawiająca żdźbła ponad taflą idealnie płaskiego jeziora oraz ich odbicia w sposób naturalny i rzeczywisty ukazuje własności symetrii płaszczyznowej (rys. 1). Ciekawe kadrowanie skupia uwagę odbiorcy na deltoidach i odcinkach równoległych powstałych dzięki uchwyceniu przez fotografa odbicia lustrzanego na tafli wody.

Zdjęcie świata przyrody (oszroniona pajęczyna, rys. 2) wykonane zostało jesienią o poranku. Pierwszy jesienny chłód podkreślił kształt pajęczyny, dzięki czemu pomógł autorce odkryć spiralną budowę sie-

Rysunek 1. Water plant geometry, autor: Andrzej Osadczuk



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 2. Zamrożona pajęczna spirala, aktorka: Ewa Skrzypek



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

ci. Jurorów zachwycała harmonia przyrody zapisana w języku matematyki.

Kolejna fotografia (rys. 3) przedstawia cień rzucany na kamienno-ceglaną ścianę z wyróżnionym zarysem okręgu. Autor zwrócił uwagę na niewidzialną na zdjęciu rodzinę cieni powstałych w wyniku zmiany kąta padania promieni słonecznych względem przeszkody (dachu sąsiadującego budynku). O dostrzeżeniu dynamicznej struktury (średnica, cięciwa, punkt styczności) świadczy autorski tytuł „Średnica pozorna”.

²¹ A. Bazin, *Ontologia obrazu fotograficznego*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 424–425.

²² M. Makiewicz, *O fotografii w edukacji matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, SKN MDM US, Szczecin 2013, s. 145–190.

²³ P. Bourdieu, *Społeczna definicja fotografii*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), dz.cyt., s. 242.

Widzialne i niewidzialne piękno matematyki

Jak pisze Pierre Bourdieu: *fotografia [...] często jest wyrazem efemerycznych doznań, chwilowego zauroczenia, zaciekawienia lub zdarzenia losowego*²³. Przykładowo fotografia zatytułowana „Szybki fraktal” (rys. 4), wykonana podczas wylądowania atmosferycznego, oddaje zauroczenie autora chwilowym zjawiskiem pogodowym, które doskonale ilustruje samopodobieństwo. Autor zdjęcia przypisał sytuacji, w której uczestniczył, wysoką wartość poznawczą i artystyczną.

W kształceniu myślenia i rozwijaniu aktywności matematycznej szczególnie ważna jest umiejętność zadawania pytań i formułowania problemów. Fotografia może ilustrować postawione zagadnienie i ukazać innym wątpliwość autora (rysunek 5). W połączeniu z opisem słownym wskazuje i precyzuje problem. Tak, jak praca „Większa połowa?”, w której autor z przymrużeniem oka odnosi się do pojęcia połowy oraz otwiera serię pytań związanych z oświetleniem sfery.

Interioryzacja

Po treningu „otwierania oczu” na matematykę, obserwując z perspektywy obiektywu aparatu fotograficznego przyrodę martwą lub ożywioną albo dzieła umysłu i rąk ludzkich, dostrzegamy więcej niż zazwyczaj. To tak, jakby nasz umysł wyostrzał się w kierunku zarejestrowanej w obrazie matematyczności świata, jakby uczył się transferu pomiędzy pięknem oglądanym a pomyślanym. Mamy wtedy do czynienia z procesem interioryzacji wiedzy. W pierwszej chwili nasze oko wodzi po dominantach obrazu (rys. 6): widzimy dłoń człowieka z gałązką jakiejś rośliny. Dostrzegamy kolory, zarys liści. Nasze oko, jak pisze Jakub Bronowski, *dokonuje wnioskowań o świecie*²⁴. Rejestruje obraz na poziomie konkretnym, bez abstrakcyjnych nazw, metafor, związków i zależności. W tym czasie tworzą się *pierwszoplanowe ramy jego interpretacji*²⁵. Po chwili nasza uwaga koncentruje się na budowie przedstawionej rośliny. Odkrywamy, że każdy liść przypomina pomniejszony fragment gałązki. Zaczynamy w obrazie dostrzegać samopodobieństwo, a nie tę gałązkę.

Rysunek 3. Średnica pozorna, autor: Janusz Gołębiowski



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 4. Szybki fraktal, autor: Łukasz Wojtas



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 5. Większa połowa? autor: Tomasz Matejski



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

²⁴ J. Bronowski, *Źródła wiedzy i wyobraźni*, PIW, Warszawa 1984, s. 134.

²⁵ R. Bohnsack, *Dokumentarna interpretacja obrazu – w stronę rekonstrukcji ikonicznych zasobów wiedzy*, [w:] S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia – metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2004.

Patrząc na ten sam obraz, zaczynamy wskazywać i nazywać reprezentacje obiektów matematycznych. Samodzielnie (a w warunkach szkolnych z pomocą dobrego nauczyciela) przenosimy akcent z interpretacji realistycznej w stronę interpretacji formalnej. Ten etap rozważanego procesu to *interpretacja obrazu w stronę wiedzy*, czyli analizowanie treści przez formalne reprezentacje obiektów matematycznych. Komentowanie związane jest z doświadczeniem unikalnego języka fotografii oraz uchwyceniem związków i relacji między pojęciami. Na tym etapie możemy swobodnie *oddychać przestrzenią stworzoną przez fotografię*²⁶, wyrażać swoje wątpliwości, stawiać pytania, a nawet unosić się poznawczo ponad dziełem. Piotr Sztompka zwraca uwagę na to, że obraz możemy czytać na różnych poziomach. Widzeniem nazywa *bierną rejestrację wrażeń wizualnych, które przepływają przed nami w niezwyklej mnogości i różnorodności w toku życia codziennego*. Patrzeniem zaś *intencjonalne, aktywne i selektywne poszukiwanie znaczących, ważnych doświadczeń wizualnych*²⁷. Rozumnie patrząc na fotografię, możemy odczytać z niej estetykę matematycznego poznania.

Francois Soulages stwierdza, że fotografia nie tylko pomaga ilustrować zagadnienie, ale również *stawia problem*. *Być może dlatego stawia problem w zakresie ogólnej teorii, którą można by w oparciu o nią stworzyć, i wyjątkowego wglądu, który uzyskujemy na podstawie danego zdjęcia, gdyż skłania do marzeń, działa w sferze naszej wyobraźni i nieświadomości, nawiedza naszą fantazję oraz imaginarium, stanowi kontinuum „widzialnego”, świecącą czarną dziurę, która wsysa nas w inną przestrzeń i czas, i która raz stawia nas wobec odmienności, to znowu przywraca nam tożsamość*²⁸. Wartość formułowanego problemu potęguje autorski tytuł zdjęcia wyrażający wątpliwość: „Czy to już fraktal?” (rys. 6).

Bernd Stiegler zwraca uwagę na to, że fotografia (oglądana) prowokuje do głębokiego namysłu w kierunku rozkodowania metafor autora: *uczy dostrzegania wielu aspektów obrazu, poziomów, głębi. Nakłania do zadawania szeregu pytań, do dociekliwości wywołanej chęcią poznania. Dosłowność, wierne oddanie obrazu zastanę dzięki fotografii ustępuje miejsca swoistym wydarzeniom*

*rozgrywającym się w umysłach: artyści i odbiorcy, uczenia i nauczyciela – fotografia zawdzięcza moc przemieniania rzeczywistości grze metaforami, które ze swej strony przemieniają fotografię i które – by wymienić tylko kilka przykładów – dostrzegają w niej techniczną formę zmartwychwstania albo balsamowanie, prawdziwą halucynację i kłamstwo albo dziejopisarkę i nową postać pamięci, objawienie albo trwanie Platońskiej jaskini*²⁹.

Kolejna fotografia – przedstawiająca ptaki nad morzem popołudniową porą (rys. 7) – koduje

Rysunek 6. „Czy to już fraktal?”, autor: Kazimierz Skurzyński



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl

Rysunek 7. „15:50:00”, autorka: Marta Szymkiewicz



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl

²⁶ M. Koziół, *Przedmowa do I. Jeffrey, Jak czytać fotografię. Lekcje mistrzów*, Universitas, Kraków 2009, s. 7.

²⁷ P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), dz.cyt., s. 28.

²⁸ F. Soulages, *Estetyka fotografii, Strata i zysk*, Universitas, Kraków 1997, s. 5–7.

²⁹ B. Stiegler, *Obrazy w fotografii. Album metafor fotograficznych*, Universitas, Kraków 2009, s. 9.

Widzialne i niewidzialne piękno matematyki

w sobie metaforę zegara analogowego. Świadczy o tym autorski podpis „15:50:00”, który odsłania pomysł: skrzydła mewy ułożyły się tak, jak wskazówki zegara w chwili wykonania zdjęcia. Można mieć wrażenie, że metafora oddala nas od istoty pojęcia, ale w rzeczywistości jest to pozorny dystans, związany z wejściem na inny wymiar oglądu. Metafora, jak podkreśla Wiesława Limont, powoduje wywołanie odpowiednich wyobrażeń, pozwalając na lepsze oświetlenie i zrozumienie określonych zjawisk³⁰. Po doświadczeniu tych wyobrażeń obserwator wraca do poprzedniego wymiaru bogatszy w narzędzia interpretacyjne pomocne w swobodnym, ale poprawnym posługiwaniu się pojęciami abstrakcyjnymi. Dzieje się tak, ponieważ fotografia *to reprezentacja natury samej w sobie, niezapośredniczona kopia świata realnego*³¹. Jest niezastąpionym narzędziem w pracy umysłowej, jest formą naukowego myślenia [...] pozwalającą nam na uchwycenie i zrozumienie tego, co znajduje się poza obrębem możliwości pojęciowych. Za pomocą tego, co bliskie i co dobrze znamy, możemy nawiązać kontakt intelektualny z tym, co odległe, niejasne³².

Eksterioryzacja

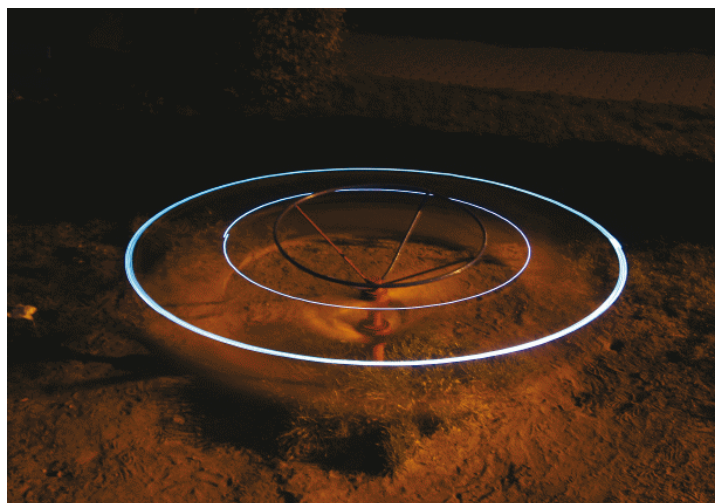
Andreas Feininger zauważa, że wskaźnikiem dobrej fotografii jest osobiste zainteresowanie treścią wykonywanych zdjęć: [...] *ktos, kogo nie ciekawi materia, którą fotografuje, nigdy nie uzyska inspirujących, wzbudzających refleksję obrazów*³³. Przykładem takiego osobistego zaangażowania jest praca wykonana nocą. Do dziecięcej karuzeli przyklejono dwie włączone latarki. Po wprowadzeniu konstrukcji w ruch obrotowy wykonano fotografię, stosując długi czas naświetlenia – rezultatem jest ukazanie okręgów współśrodkowych (rys. 8).

Zdaniem Piotra Sztompki zdjęcia dostarczają skrótowych, dobitnych ilustracji pojęć, modeli, teorii [...]. *Sprawdzają abstrakcję na ziemię, pokazując, że wszystkie treści socjologiczne mają swoje wcielenia i są rozpoznawalne w zwykłym,*

*otaczającym nas świecie życia codziennego i relacji z innymi*³⁴. Takie relacje szczególnie doceniają nauczyciele pracujący z małymi dziećmi. Na przykład, wykorzystując wiedzę na temat kinestetycznego poznawania rzeczywistości, proponują zabawę w prezentowanie poznawanych figur geometrycznych za pomocą zajmowanej pozycji względem innych dzieci (rys. 9).

Fotografia, jak pisze Susan Sontag, to również sposób wielorakiego zdobywania świata: *może być zastępczym posiadaniem ukochanej osoby lub rzeczy,*

Rysunek 8. „Okręgi też się lubią bawić”, autor: Tomasz Grewenda



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 9. „Tajemniczy O-krąg”, autorka: Iwona Duran



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

³⁰ W. Limont, *Poznawcze funkcje metafory*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” 2003 (numer specjalny), lipiec–grudzień, s. 168.

³¹ A. Sekuła, *Spoleczne użycia fotografii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 13.

³² J. Ortega y Gasset, *Dwie wielkie metafory*, [za:] A. Góralski, *Teoria twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003, s. 43–44.

³³ A. Feininger, *Filozofia fotografowania*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), dz.cyt., s. 428.

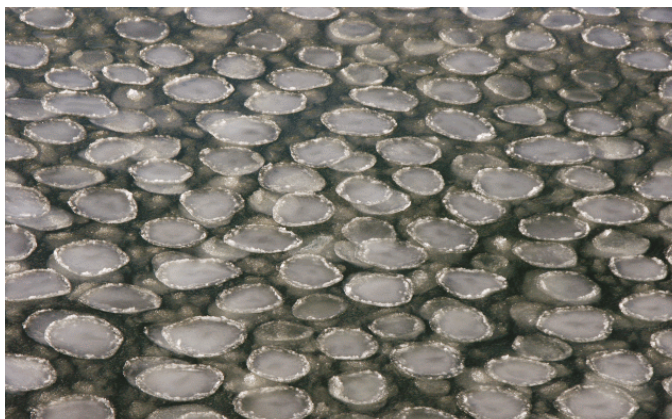
³⁴ P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, dz.cyt., s. 36.

³⁵ S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), dz.cyt., s. 389.

posiadaniem, które nadaje zdjęciu charakter przedmiotu unikatowego, może być zdobyczą w konsumpcyjnym podejściu do wydarzeń, ale może być również źródłem informacji³⁵. Tak, jak powstała na drodze eksterioryzacji³⁶ fotografia (rys. 10) przedstawiająca zjawisko fizyczne talerzykowych zamrażania Bałtyku. Fotografia krążków lodowych była mocno przemyślana i dobrze zaplanowana. Autor (oceanograf) spędził kilka godzin zimą nad morzem, aby uchwycić (i przedstawić innym) to interesujące zjawisko.

Fotografia o zabarwieniu dydaktycznym daje wiele korzyści poznawczych. Podobnie jak w przypadku czystej foto-

Rysunek 10. Skołowany Bałtyk, autor: Olgierd Różycki



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 11. „Kąt ostry”, autorka: Nela Sobotnik



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 12. „Jednokładność graniastosłupów”, autorka: Kinga Kielan



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

grafii socjologicznej pomaga zastosować różnego typu filtry poznawcze – w chaosie życia codziennego pomaga odróżnić, co jest istotne, a co nie. Wyjście w teren z kamerą natychmiast prowokuje aktywną intencjonalność i postawę poszukującą: mobilizuje patrzenie, a nie tylko widzenie. Dobra fotografia „dydaktyczna” to nie tylko ilustracja pojęcia czy twierdzenia (rys. 12), ale prowokacja do postawienia pytań (rys. 11) albo sprytna metafora werbalna (rys. 13).

Na zakończenie wernisazu tej niewielkiej matematycznej galerii warto jeszcze zwrócić uwagę na fotografię (rys. 14), która prawdopodobnie dla niewielu odbiorców łączy się z kategorią piękna. Przedstawia ona fragment metaloplastyki na drzwiach pewnej biblioteki berlińskiej. Tysiące osób przechodzą obok, ale tylko ten, kto jest zdolny zrozumieć piękno matematyki, dostrzega na obrazku historyczny dowód twierdzenia Pitagorasa. Dokładnie taki, jaki zamieścił Euklides w swoich „Elementach”³⁷. Niewidzialne wprost piękno czystego rozumowania dedukcyjnego zakodowane poprzez obrazową metaforę.

³⁶ Proces prowadzący od wiedzy do jej ilustracji, wizualizacji.

³⁷ J. Czech, *Euklidesa początków geometrii ksiąg ośmiuro, to jest sześć pierwszych, jedenasta i dwunasta z dodaniami przypisami dla pożytku młodzi akademickiej wytłumaczone przez Józefa Czecha*, Józef Zawadzki, Wilno 1817, s. 50.

Widzialne i niewidzialne piękno matematyki

Rysunek 13. „Sushistyczne”, autorka: Julia Popławska-Latała



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Rysunek 14. „Symbolika matematyczna”, autor: Werner Schmid



Źródło: archiwum Międzynarodowego Konkursu Fotograficznego *Matematyka w obiektywie*, mwo.usz.edu.pl.

Podsumowanie

Krótkie rozważania o widzialnym i niewidzialnym pięknie matematyki warto zakończyć słowami A.L. Hammonda wypowiedzianymi, co prawda, trzydzieści lat temu, lecz nadal aktualnymi: *warto zapytać, czy matematyka jest nam istotnie odległa, czy tylko nie umiemy nawiązać z nią łączności. Może to tylko ignorancja, którą można uleczyć, a nie trwała niemożność ogranicza dziś u szerszej publiczności zdolność do należytej oceny i rozkoszowania się matematycznymi intuicjami. Może nasza kultura dopiero zbliża się do stanu, w którym matematyka będzie mogła rozpocząć szeroką penetrację świadomości społecznej*³⁸. W artykule starano się pokazać, że każdy może nawiązać

łączność z „myślą matematyczną”. Może to nastąpić np. w wyniku oczarowania pięknem widzialnym. Z przestrzeni zmysłowej można bowiem poszybować w krainę abstrakcji, gdzie estetyka myślenia, elegancja rozumowania określają warunki niewidzialnego piękna matematyki.

Bibliografia

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.

Bazin A., *Ontologia obrazu fotograficznego*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.

Berleant A., *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, przeł. S. Stankiewicz, Universitas, Kraków 2011.

Bohnsack R., *Dokumentarna interpretacja obrazu – w stronę rekonstrukcji ikonicznych zasobów wiedzy*, [w:] S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia – metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2004.

Bourdieu P., *Spółeczna definicja fotografii*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.

Bronowski J., *Źródła wiedzy i wyobraźni*, przeł. S. Amsterdamski, PIW, Warszawa 1984.

Czech J., *Euklidesa początków geometrii ksiąg ośmiorn, toiest sześć pierwszych, jedenasta i dwunasta z dodanemi przypisami dla pożytku młodzi akademikiem wytłumaczone przez Józefa Czecha*, Józef Zawadzki, Wilno 1817.

Draaisma D., *Machina metafor. Historia pamięci*, przeł. R. Pucek, Aletheia, Warszawa 2009.

Feininger A., *Filozofia fotografowania*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.

³⁸ A.L. Hammond, *Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura*, [w:] L.A. Steen (red.), *Matematyka współczesna. Dwanaście esejów*, WNT, Warszawa 1983, s. 28.

Góralski A., *Teoria twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003.

Hammond A.L., *Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura*, [w:] L.A. Steen (red.), *Matematyka współczesna. Dwanaście esejów*, WNT, Warszawa 1983.

Jeffrey I., *Jak czytać fotografię. Lekcje mistrzów*, przeł. J. Jedliński, Universitas, Kraków 2009.

Kurina F., *Kultura matematyczna nauczyciela matematyki*, „Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie” 1991, nr 6.

Limont W., *Poznawcze funkcje metafory*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” 2003 (numer specjalny), listopad–grudzień.

Makiewicz M., *Przykłady twórczych pomysłów uczniów fotografujących obiekty matematyczne*, [w:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślakowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.

Makiewicz M., *O fotografii w edukacji matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, SKN MDM US, Szczecin 2013.

Paivio A., *The relationship between verbal and perceptual codes*, [w:] M.P. Friedman (red.), *Handbook of perception*, Vol. 8, *Perceptual coding*, Academic Press, New York 1978.

Penrose R., *Nowy umysł cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki*, przeł. P. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1995.

Phink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007.

Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, PWN, Warszawa 2010.

Sekula A., *Społeczne użycia fotografii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Sontag S., *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.

Soulaiges F., *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, przeł. B. Mytych–Frajter, W. Formater, Universitas, Kraków 1997.

Stiegler B., *Obrazy w fotografii. Album metafor fotograficznych*, przeł. J. Czudec, Universitas, Kraków 2009.

Autorka jest doktorem habilitowanym nauk społecznych w dyscyplinie pedagogiki (dydaktyka matematyki), profesorem Uniwersytetu Szczecińskiego i kierownikiem Zakładu Dydaktyki Matematyki Instytutu Matematyki Wydziału Matematyczno-Fizycznego US. Jest także sekretarzem oddziału szczecińskiego Polskiego Towarzystwa Matematycznego, kierownikiem Międzynarodowego Projektu *Matematyka w obiektywie* i organizatorką cyklu konferencji dydaktyków matematyki *Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura* (www.mnnk.usz.edu.pl). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki matematyki, kultury matematycznej, twórczości matematycznej uczniów, pedagogiki zdolności oraz fotoedukacji.

Visible and invisible beauty of Mathematics

The article deals with a beauty of mathematics as a phenomenon, which can be approached both from the aesthetic and intellectual levels. It has been illustrated by the series of photographs which are visual representations of the selected mathematical objects. The aim of the paper is to outline chosen aspects of perception and understanding of the aesthetics of mathematics in the context of photographic exemplification of concepts and patterns. All presented photographs have been taken by the participants of International Photography Competition „Mathematics in Focus”. The competition is organized regularly since 2010 by the University of Szczecin, Poland. Its popularity is growing systematically, what is reflected in the number of participants submitting their works: in 2010 there were 400 people who participated in the competition whereas in 2015 the total amount of them surpassed 8000. The gallery of all awarded works can be viewed at: <http://www.mwo.usz.edu.pl/galeria-prac-nagrodzonych>.

POLECAMY

Barbara Bray, Kathleen McClaskey, *How to Personalize Learning – a Practical Guide for Getting Started and Going Deeper*, Corwin Press, Thousand Oaks 2016

Jest to już druga książka napisana wspólnie przez B. Bray i K. McClaskey, a poświęcona personalizacji nauczania. W pierwszej, zatytułowanej *How to make learning personal* autorki przedstawiły koncepcję nauczania, w którym uwzględniane są indywidualne potrzeby i możliwości każdego ucznia. Tym razem idą o krok dalej i starają się pokazać, jak zmieniać kulturę nauczania i kulturę pracy szkoły, aby pozwalała ona na większą samodzielność uczących się i dawała im większy wpływ na kształtowanie własnej ścieżki edukacyjnej. Na podkreślenie zasługuje fakt, że proponowane rozwiązania to wynik wielu lat badań prowadzonych we współpracy ze szkołami, które starają się w praktyce stosować opisywane podejście. I właśnie przykłady z praktyki stanowią ogromną wartość tej publikacji.

Książka dostępna jest na stronie wydawcy: <https://us.corwin.com> lub na [amazon.com](https://www.amazon.com)

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela w procesie edukacyjnym – studium przypadku

Ewa Stemposz, Andrzej Jodłowski, Alina Stasiecka

Artykuł przedstawia studium przypadku oszacowania jakości pracy nauczyciela akademickiego w oparciu o analizę średnich ocen uzyskanych przez grupy studenckie dla egzaminu z określonego przedmiotu. Zaproponowane podejście uwzględnia charakterystykę roku, charakterystyki poszczególnych grup wchodzących w skład danego roku (w oparciu o średnią ze studiów dla grupy traktowanej jako całość), a także obejmuje analizę wpływu oceny uzyskanej przez studenta zarówno na jego średnią ze studiów, jak i na średnią ocenę ze studiów dla grupy, której był członkiem. Badania oparto na podstawowej statystycznej analizie danych, a także analizie gradacyjnej.

Jednym z kluczowych zagadnień związanych z edukacją jest jakość nauczania¹. W nauczaniu tradycyjnym zasadniczy wpływ na przebieg tego procesu ma osoba ucząca, a efekty nauczania są ściśle związane z jakością pracy nauczyciela². Prace badawcze autorów niniejszego artykułu koncentrują się na określeniu sposobów pomiaru tej jakości i były prowadzone dla przedmiotu związanego z problematyką inżynierii oprogramowania – *Projektowanie systemów informacyjnych z wykorzystaniem języka UML*³, który jest wykładany w Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych. Projektowanie należy do

grupy tzw. umiejętności miękkich, w związku z czym nauczanie jest w tym przypadku zadaniem szczególnie trudnym i jakość pracy nauczyciela jest tu nie do przecenienia.

Metody oceny jakości nauczania stosowane na przykładowych polskich uczelniach

Autorzy artykułu przeprowadzili analizę porównawczą metod oceniania jakości realizacji procesu nauczania, które są wykorzystywane na polskich uczelniach, zarówno publicznych, jak i niepublicznych: Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych w Warszawie (PJATK), Politechnice Warszawskiej (PW), Uniwersytecie Warszawskim (UW), Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (SGGW), Zachodniopomorskim Uniwersytecie Technologicznym w Szczecinie (ZUT), Uniwersytecie w Białymstoku (UwB), Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (UK) oraz Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UP).

We wszystkich analizowanych uczelniach podstawowym i często jedynym narzędziem używanym do oceny jakości pracy nauczyciela akademickiego są anonimowe ankiety⁴, za pomocą których studenci

¹ M. Cieciora, *Zarządzanie jakością procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2015; P. Grudowski, K. Lewandowski, *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, R. 10, nr 3, s. 394–403; E. Stemposz, A. Stasiecka, A. Jodłowski, *The Analysis of Some Factors Influencing the Quality of Teaching Processes*, [w:] *Computing in Science and Technology 2013*, Monographs in Applied Informatics, Warszawa 2013/2014, s. 87–98.

² I. Bąk, K. Wawrzyniak, *Ocena jakości nauczania przedmiotów ekonomicznych na przykładzie Wydziału Ekonomicznego Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie*, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/5572>, [30.11.2015].

³ E. Stemposz, A. Jodłowski, A. Stasiecka, *Zarys metodyki wspierającej naukę projektowania systemów informacyjnych*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2013.

⁴ Studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, Politechnika Warszawska, https://www.bip.pw.edu.pl/content/download/626/3885/file/33_z1.pdf, [15.04.2016]; studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, Uniwersytet Warszawski, <http://www.pejk.uw.edu.pl/?p=921>, [15.04.2016]; studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, SGGW, http://jakosckształcenia.sggw.pl/?page_id=35, [15.04.2016]; studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, <http://www.wp.up.krakow.pl/?page=dokumenty&subpage=dlapracownikow>, [15.04.2016]; studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, Uniwersytet w Białymstoku, <http://www.hist-soc.uwb.edu.pl/o-wydziale/8-wydzial/124-ankieta-ewaluacyjna-sem-zimowy-r-a-2012-2013>, [15.04.2016]; studencka ankieta oceny zajęć dydaktycznych, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, http://www.wbia.zut.edu.pl/fileadmin/pliki/wbia/zalaczniki/jakosc_kształcenia/przepisy/wzory_ankiet_ZUT_-_2013.pdf, [15.04.2016].

wyrażają swoją opinię o dydaktykach i prowadzonych przez nich zajęciach w danym semestrze lub roku (odrębnie dla każdego). Na niektórych uczelniach ankiety są przeprowadzane w formie papierowej i wypełniane przez studentów w trakcie zajęć (jak np. na UW). Najczęściej jednak wykorzystywane są ankiety w wersji elektronicznej, przy czym wypełnia je niewielki procent uprawnionych respondentów. W przypadku ankiet w wersji papierowej odsetek ten jest znacznie większy.

Ankiety studenckie mają postać krótkich kwestionariuszy zawierających od kilku do kilkunastu pytań zamkniętych (przykładowo: *Czy to były zajęcia, na które chciałeś zapisać się w pierwszej kolejności?*; *Czy poziom wymagań stawianych studentom jest wysoki?*; *W jakim stopniu wykładowca sprawiedliwie ocenia studentów?*) oraz jedno lub dwa pytania otwarte, jak np.: *Uwagi, komentarze, dotyczące zrealizowanego kursu czy Propozycje, sugestie, dotyczące ewentualnych zmian*. Wgląd w wyniki ankiet mają nauczyciele akademicy podlegający ocenie oraz ich przełożeni.

Autorzy artykułu zebrali w sumie 98 pytań zamkniętych zawartych w ankietach wymienionych uczelni, wśród których wyróżniono dwadzieścia grup pytań o zbliżonej treści. Każda z grup została skojarzona z pewną cechą. Zbiór 20 grup stanowił podstawę do przeprowadzenia analizy gradacyjnej z wykorzystaniem mapy nadreprezentacji programu GradeStat (patrz dodatek – mapa nadreprezentacji). Poniżej przedstawiono uporządkowaną alfabetycznie listę zidentyfikowanych cech:

- *Dostępność prowadzącego* (dostępność prowadzącego poza zajęciami);
- *Frekwencja studenta* (informacja o frekwencji studenta na zajęciach);
- *Inspirowanie studentów* (stopień inspirowania studentów do samodzielnego myślenia);
- *Komunikatywność prowadzącego* (stopień zrozumienia treści przekazywanych przez prowadzącego);
- *Kryteria oceniania* (obiektywność i przestrzeganie ustalonych systemów oceny);
- *Materiały dydaktyczne* (dostępność i użyteczność materiałów dydaktycznych);
- *Merytoryczne przygotowanie prowadzącego* (ocena merytorycznego przygotowania prowadzącego do zajęć);
- *Możliwość dyskusji* (możliwość dyskusji w trakcie zajęć i uzyskania odpowiedzi na zadawane pytania);
- *Niezrealizowane zajęcia* (liczba/procent odwołanych zajęć, nieodpracowanych w innym terminie);
- *Ogólna ocena zajęć* (ogólna ocena poziomu prowadzenia zajęć);
- *Organizacja zajęć* (prawidłowość przebiegu zajęć pod względem organizacyjnym);

- *Oryginalność treści zajęć* (nowość zagadnień, unikanie powtórzeń treści);
- *Powiązanie zajęć z praktyką* (odniesienia do przykładów z praktyki);
- *Poziom wymagań* (poziom wymagań stawianych studentom na zajęciach);
- *Punktualność prowadzącego* (punktualność rozpoczęcia i zakończenia zajęć);
- *Stosunek do studenta* (stosunek prowadzącego do studentów);
- *Tempo prowadzenia zajęć* (utrzymanie właściwego tempa zajęć);
- *Wykorzystanie wyposażenia sali* (stopień wykorzystania wyposażenia sali do prowadzenia zajęć);
- *Zaangażowanie prowadzącego* (zaangażowanie prowadzącego w wyjaśnianie omawianych zagadnień i pomysłowość w przekazywaniu wiedzy);
- *Zgodność z sylabusem* (realizacja zajęć zgodnie z sylabusem).

Mapa nadreprezentacji dla badanej populacji uczelni została przedstawiona na rysunku 1. Cechy różnicujące występują w kolumnach najbardziej skrajnych (najbardziej na lewo i na prawo), z kolei cechy nieróżnicujące umieszczone są w środku mapy. W wyniku przeprowadzonej analizy skupień wyodrębnione zostały trzy grupy uczelni i trzy grupy cech.

Analizując mapę z rysunku 1, można zaobserwować, że lewy górny róg mapy, wskazujący obszar o silnej nadreprezentacji, obejmuje uczelnie SGGW i PJATK. Uczelnie te przy ocenianiu dydaktyków zwracają większą uwagę niż UW, UP czy UwB na cechy takie jak: *Organizacja zajęć*, *Możliwość dyskusji*, *Materiały dydaktyczne*, *Powiązanie zajęć z praktyką*, *Oryginalność treści zajęć*, *Zgodność z sylabusem*, *Tempo prowadzenia zajęć*. Z kolei uczelnie uniwersyteckie: UW, UP, UwB wyraźniej koncentrują się na: *Zaangażowaniu prowadzącego*, *Niezrealizowanych zajęciach*, *Merytorycznym przygotowaniu prowadzącego*, *Poziomie wymagań* i *Frekwencji studenta*.

Środkowe kolumny mapy odpowiadają cechom nieróżnicującym, występującym w ankietach wszystkich uczelni, takim jak: *Ogólna ocena zajęć*, *Komunikatywność prowadzącego*, *Stosunek do studenta* czy też *Inspirowanie studentów*, *Punktualność prowadzącego*.

Analizując proces nabywania informacji o jakości nauczania za pomocą kwestionariuszy, można sformułować tezę, że nie są one zbyt wiarygodnym źródłem informacji. Studenci wykazują znaczący brak zaufania do ankiet elektronicznych, obawiając się ewentualnych konsekwencji wynikających z wystawienia nauczycielowi niskiej oceny i dlatego albo w ogóle nie wypełniają ankiety, albo też starają się wystawić wyłącznie oceny pozytywne⁵. Zdaniem autorów na wiarygodność ocen mają wpływ także inne czynniki: fakt, że niewielki procent respondentów wypełnia

⁵ Na UwB wprowadzono elektroniczne ankiety, Kurier Poranny, 2012, <http://www.poranny.pl/wiadomosci/bialystok/art/5464232,na-uwb-wprowadzono-elektroniczne-ankiety,id,t.html>, [15.04.2016].

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

Rysunek 1. Mapa nadreprezentacji badanej populacji

	Organizacja zajęć	Możliwość dyskusji	Materiały dydaktyczne	Powiązanie zajęć z praktyką	Oryginalność treści zajęć	Zgodność z sylabussem	Tempo prowadzenia zajęć	Komunikatywność prowadzącego	Stosunek do studenta	Ogólna ocena zajęć	Kryteria oceniania	Dostępność prowadzącego	Wykorzystanie wyposażenia sali	Inspirowanie studentów	Punktualność prowadzącego	Zaangażowanie prowadzącego	Niezrealizowane zajęcia	Merytoryczne przygotowanie prowadzącego	Poziom w wymagań	Frekwencja studenta
SGGW																				
PJATK																				
UK																				
PW																				
ZUT																				
UW																				
UP																				
UB																				

Źródło: opracowanie własne.

ankiety elektroniczne (brak reprezentatywności) oraz że studenci nie są przygotowani w wystarczającym stopniu do przedstawienia merytorycznych, konstruktywnych opinii. Wystawiane oceny oparte są często na emocjach i zależą od bardzo wielu subiektywnych czynników, takich jak np. zdolności studenta, jego umiejętności koncentracji, motywacja do nauki czy osobiste sympatie lub uprzedzenia w stosunku do nauczyciela.

W literaturze zagadnienia pojawiają się propozycje oceniania jakości nauczania na podstawie rezultatów kształcenia – m.in. poprzez analizę rozkładów ocen uzyskanych na egzaminie oraz badanie zależności pomiędzy ocenami średnimi ze studiów a ocenami z zaliczeń i egzaminów dla tego samego przedmiotu⁶. Niestety metody te pozostają w sferze badań naukowych, a na uczelniach wciąż podstawą oceny jakości nauczania są ankiety studenckie.

Organizacja przedmiotu poddanego analizie

Na potrzeby określenia kontekstu poniżej została omówiona organizacja przedmiotu, dla którego zaproponowano badanie jakości pracy nauczyciela.

Realizacja przedmiotu odbywa się w formie wykładów i ćwiczeń. Ćwiczenia prowadzone są w grupach kilkunastoosobowych, zgodnie z planem określającym poruszane tematy i pojęcia wprowadzane w kolejno-

ści ustalonej w podstawowej ścieżce dydaktycznej, zdefiniowanej przez osobę odpowiedzialną za przedmiot. Nauczanie w grupach ćwiczeniowych odbywa się w oparciu o posiadane (dostępne dla wszystkich asystentów) wspólne zasoby (materiały) dydaktyczne, o znanej użyteczności dla określonej grupy tematycznej oraz etapu nauczania (z punktu widzenia modelu efektywnego nauczania⁷). Do zasobów dydaktycznych należą m.in. zadania typu projektowo/problemowego, pytania/polecenia proste, omówienia przykładowych rozwiązań oraz często popełnianych błędów. Asystenci prowadzący grupy ćwiczeniowe zobowiązani są do realizacji zajęć zgodnie z ustaloną ścieżką dydaktyczną, ale posiadają pewną autonomię w kwestii doboru wykorzystywanych na zajęciach materiałów, podziału czasu w ramach grupy tematycznej, a także rozłożenia akcentów pomiędzy poszczególne tematy i pojęcia.

Weryfikacja poznanej w trakcie semestru wiedzy i umiejętności nabytych przez studentów jest przeprowadzana podczas zajęć (ustalonych w planie) przy pomocy trzech sprawdzianów i w formie pisemnej. W czasie sprawdzianu studenci otrzymują tekst wymagań użytkownika na system informatyczny i mają do wykonania jedno zadanie typu projektowo-problemowego oraz kilka lub kilkanaście pytań/poleceń prostych, nazywanych pytaniami dodatkowymi, powiązanych z danym zadaniem projektowym. Taki podział sprawdzianu można odnieść do podstawowych kategorii związanych z nauczaniem: wiedzy, umiejętności

⁶ E. Stemposz, A. Stasiecka, A. Jodłowski, *The Analysis...*, dz.cyt.; I. Bąk, K. Wawrzyniak, dz.cyt.

⁷ S.M. Alles, S.R. Trollip, *Multimedia for learning: Methods and development*, Allyn and Bacon, Needham Heights 2001.

i kompetencji. Zgodnie ze *Słownikiem pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*⁸, opracowanym przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji⁹ (organ pomocniczy Prezesa Rady Ministrów):

- wiedza – to zasób powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się,
- umiejętności – to zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów,
- kompetencje – to wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, czyli jej skumulowane efekty uczenia się.

Sprawdzanie wiedzy nabytej przez studentów odbywa się poprzez ocenianie odpowiedzi na pytania dodatkowe, jakie zostały przez nich udzielone na sprawdzianach, a weryfikacja uzyskanych umiejętności jest dokonywana na podstawie oceny skonstruowanego przez nich modelu w zadaniu typu projektowo-problemowego dla określonego tekstu wymagań na system.

Liczba sprawdzianów, ich termin oraz zakres każdego z nich (tematy, pojęcia, rodzaj zadania projektowo-problemowego oraz podstawowy zestaw pytań/poleceń prostych) są określane przez osobę odpowiedzialną za przedmiot. Asystenci samodzielnie wybierają teksty wymagań użytkownika dla każdego sprawdzianu i dla każdej grupy. Mają także możliwość, w ograniczonym zakresie, modyfikacji zestawu pytań dodatkowych. Podczas oceny zadania projektowo-problemowego asystenci powinni wykorzystywać metrykę dedykowaną dla określonego rodzaju zadania. Przy ocenie pytań/poleceń prostych kierują się regułami ich oceny, które w trudniejszych przypadkach mają także postać metryki.

Studenci, którzy otrzymali zaliczenie, przystępują do egzaminu w I i/lub II terminie (tzw. egzaminie poprawkowym). Egzamin ma formę pisemną i, podobnie jak wszystkie sprawdziany, składa się z dwóch części. Pierwsza z nich to zadanie typu projektowo-problemowego, polegające na skonstruowaniu modelu opisującego strukturę wybranego fragmentu dziedziny problemowej, w oparciu o zadany tekst wymagań na system o wielkości 10–15 klas, a druga obejmuje kilkanaście pytań/poleceń prostych, które odnoszą się do modelu zrealizowanego w części pierwszej. Łączny czas przeznaczony na wykonanie obu części wynosi 90 minut.

Teksty wymagań użytkownika są inne dla każdego terminu egzaminu. Nie mogą to być teksty, które zostały wcześniej wykorzystane na zajęciach lub egzaminach w latach poprzednich. W tym celu osoba odpowiedzialna za przedmiot i asystenci opracowują zupełnie nowe wymagania użytkownika na system

(każda z osób oddzielnie). Odbywa się to zgodnie z ustalonymi (w postaci pisemnej) założeniami co do zawartości oraz rozmiaru wymagań, określającymi tematy i pojęcia, jakie powinny lub mogłyby zostać poruszone podczas realizacji zadań w części pierwszej i/lub drugiej. Przed akceptacją tekstu wymagań i przydzieleniem go do określonego terminu egzaminu przeprowadza się weryfikację tekstu w postaci recenzji, którą realizuje inna niż autor osoba spośród zaangażowanych w realizację przedmiotu. Jeśli pierwsza weryfikacja nie jest pozytywna, wymagania poprawiane są przez autora z uwzględnieniem sugestii recenzenta, po czym realizowana jest weryfikacja powtórna i ewentualnie kolejna, aż do czasu uzyskania pozytywnej recenzji. Wydając ocenę pozytywną, recenzent określa stopień trudności wymagań użytkownika w ustalonej skali. Do określonego terminu egzaminu przydzielane są wymagania o takim samym lub zbliżonym stopniu trudności, tym samym tworzy się trzon różnych zestawów egzaminacyjnych.

Po przeprowadzeniu egzaminu w danym terminie prace studentów grupowane są według zestawów egzaminacyjnych, a następnie przydzielane do oceny osobom zaangażowanym w realizację przedmiotu zgodnie z zasadą, że studenci nie powinni być oceniani przez osoby, które prowadziły zajęcia ćwiczeniowe w ich grupach. Zadania projektowo-problemowe są sprawdzane zgodnie z określoną metryką, natomiast zadania proste – zgodnie z ich metrykami lub ustalonymi regułami oceny.

Organizacja badanego przedmiotu została wypracowana w celu ujednoczenia zajęć ćwiczeniowych w grupach prowadzonych przez różne osoby, przy jednoczesnym zachowaniu pewnej autonomii asystentów, niezbędnej np. dla dostosowania procesu nauczania do potrzeb określonej grupy. Natomiast metodologię przygotowywania, przeprowadzania oraz oceny egzaminów stworzono w celu uniezależnienia sposobu oceniania prac egzaminacyjnych od osób sprawdzających, a zatem uniezależnienia procesu oceny końcowej od procesu nauczania.

System pracy osób zaangażowanych w realizację przedmiotu był wielokrotnie ulepszany i modyfikowany. Stale powiększono wspólną bazę zasobów (m.in. wymagań do zadań projektowo-problemowych, pytań i przykładowych rozwiązań), jak również poprawiano organizację przedmiotu (ścieżki dydaktyczne, plan zajęć, organizację ćwiczeń i egzaminu). Aktywności te realizowano nieprzerwanie od co najmniej kilkunastu lat, przy zmieniającym się składzie asystentów, a także osób odpowiedzialnych za przedmiot. Warto również zaznaczyć, że jedną z przyjętych i stosowanych zasad jest prowadzenie co najmniej jednej grupy ćwiczeniowej przez osobę odpowiedzialną za przedmiot w każdej jego edycji. Procesy związane

⁸ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik 4: *Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*, http://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2011/06/plll_projekt28czerwca.pdf, [30.11.2015].

⁹ Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie, <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo/>, [30.11.2015].

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

z realizacją przedmiotu osiągnęły, zdaniem autorów, stosunkowo wysoki poziom dojrzałości z punktu widzenia modelu CMM (*Capability Maturity Model*¹⁰), ponieważ zostały one zdefiniowane, uporządkowane, określono mechanizmy pomiaru jakości nauczania oraz zmian (poprawy) wykorzystujące uzyskane wyniki pomiarów. Wszystko to, zgodnie z regułami inżynierii oprogramowania, w znaczącym stopniu powinno pozwolić na uniezależnienie jakości procesu nauczania od „jakości” dydaktyków zaangażowanych w ten proces.

W artykule przedstawiono analizę wyników nauczania studentów Wydziału Informatyki studiujących w trybie dziennym i uczęszczających na zajęcia z omawianego przedmiotu na II roku studiów. Zebrane dane obejmowały kurs prowadzony w semestrze letnim w roku akademickim 2012/2013. Uczestnicy kursu zostali podzieleni na 6 grup zajęciowych, opisanych cyframi rzymskimi od I do VI. Studentom nadano kolejne numery identyfikacyjne, zaczynając od 1. Asystenci prowadzący zajęcia zostali oznaczeni literami alfabetu łacińskiego (A, B i C).

Cel badań

Za cel badań uznano próbę określenia i weryfikacji sposobów oceniania jakości nauczania w oparciu o:

- porównanie wyników osiąganych przez grupy studenckie prowadzone przez różnych nauczycieli;
- analizę porównawczą wyników osiąganych przez studentów z analizowanego przedmiotu w zestawieniu z wynikami z innych przedmiotów.

W dalszej części artykułu zarysowano propozycję podejścia umożliwiającego dokonanie oceny jakości realizacji procesu nauczania przez nauczyciela, przy założeniu, że powinno ono być niezależne od docelowej dziedziny problemowej.

Propozycja podejścia do oceny jakości realizacji procesu nauczania przez nauczyciela

Zaproponowano podejście oparte na 6 krokach, opisanych następująco:

1. stworzenie wstępnej charakterystyki badanego rocznika studentów, traktowanego jako zbiór grup uczestniczących w kursie z danego przedmiotu,
2. stworzenie wstępnej charakterystyki grup (ze względu na średnią ze studiów),
3. analiza wyników grup osiągniętych po II terminie egzaminu (obejmujących również wyniki z egzaminu w I terminie),

4. analiza różnic pomiędzy średnimi ocenami z egzaminu po II terminie dla grup (traktowanych jako całość) a średnimi ze studiów,
5. stworzenie mapy nadreprezentacji,
6. podsumowanie wyników nauczania dla całego roku.

Charakterystyka populacji studentów traktowanej jako zbiór grup uczestniczących w kursie z danego badanego przedmiotu

W tej części powinien znaleźć się opis zbioru grup uczestniczących w realizacji danego przedmiotu. Należy podać informacje dotyczące przedmiotu poddawanego analizie, określić rodzaj studiów (np. informatyka, studia stacjonarne), semestr i rok studiów (przykładowo: semestr letni w roku akademickim 2012/2013, lub też w skrócie: semestr letni 2013), liczbę studentów na roku, liczbę grup oraz liczbę osób uczących (asystentów).

Wstępna charakterystyka grup (ze względu na średnią ze studiów)

Sformułowanie „wstępna charakterystyka grup” oznacza stan początkowy, czyli stan przed rozpoczęciem realizowania procesu nauczania. Dla każdej z grup studenckich na roku należy określić wartość oczekiwaną $E(X)$ średniej ze studiów studentów należących do danej grupy, liczoną na podstawie ocen do momentu (semestru) poprzedzającego rozpoczęcie realizowania kursu (dla analizowanych danych dyskretnych wartość oczekiwana zmiennej losowej jest równa średniej arytmetycznej¹¹), odchylenie standardowe $\sigma(X)$ i współczynnik zmienności $CV(X)$ ¹². Do grup, oznaczonych numerami, przypisane są osoby nauczające, oznaczone umownymi symbolami. Wstępną charakterystykę grup z początkowym uporządkowaniem (według kolejnych numerów) należy przedstawić w postaci tabeli (patrz tab. 1). Dodatkowo, na jej końcu zostały dołączone dwa wiersze z uśrednionymi wynikami dla wszystkich grup: I–VI (G) oraz średnim wynikiem dla wszystkich studentów roku: I–VI (S). Wartości w tych wierszach nie są identyczne ze względu na różne rozmiary grup. Symbolem \times oznaczono uśredniony wynik dla grup: I–VI (G), a symbolem \blacktriangle – średni wynik dla wszystkich studentów na roku: I–VI (S).

W kolejnym kroku, na podstawie danych zawartych w tabeli 1, należy sporządzić wykres umożliwiający porównanie grup ze względu na średnie oceny ze studiów, umieszczając na osi OX wartości oczekiwane, a na osi OY – współczynniki zmienności (patrz rys. 2). Wynik każdej z grup został oznaczony symbolem \blacklozenge , natomiast średnie dla grup, zgodnie z tabelą 1, symbolami \times oraz \blacktriangle . Dwie przecinające się wykropkowane linie wyznaczają uśredniony

¹⁰ M.C. Paulk, et al., *Capability Maturity Model for Software*, CMU/SEI-91-TR-24, Carnegie Mellon University, Software Engineering Institute, Pittsburgh 1991.

¹¹ J. Podgórski, *Statystyka od podstaw*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 1992.

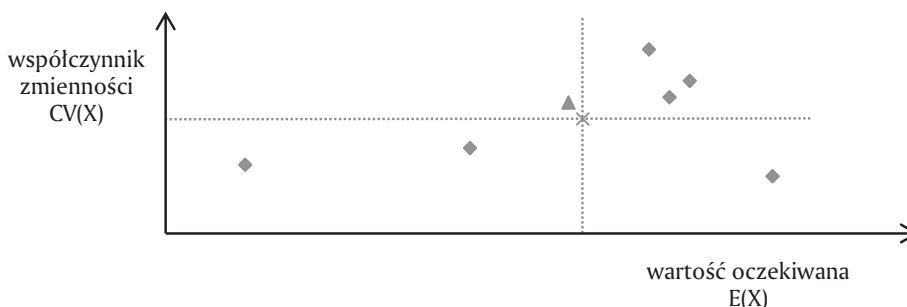
¹² Współczynnik zmienności $CV(X)$ jest wyliczany zgodnie ze wzorem: $CV(X) = \sigma(X) / E(X)$.

Tabela 1. Wstępna charakterystyka grup

Grupa/ średnia	Liczba osób	Średnia ze studiów – wartość oczekiwana $E(X)$	Odchylenie standardowe $\sigma(X)$	Współczynnik zmienności $CV(X)$	Nauczyciel/ symbol
...
I–VI(G)					×
I–VI(S)					▲

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Porównanie grup ze względu na średnie oceny ze studiów



Źródło: opracowanie własne.

wynik dla grup I–VI (G) i mają na celu ułatwienie porównania rezultatów osiągniętych przez poszczególne grupy.

Trzeci element charakterystyki grup (oprócz tabeli 1 i rysunku 2) stanowi tabela z uszeregowaniem grup od najlepszej do najgorszej ze względu na średnią ze studiów (tab. 2).

Tabela 2. Układ grup ze względu na średnią ocenę ze studiów

Układ grup ze względu na średnią ocenę ze studiów
numer grupy: średnia ze studiów

Źródło: opracowanie własne.

W końcowej części charakterystyki grup powinna zostać zamieszczona analiza informacji zawartych w tabeli 1 i 2 oraz na wykresie (rysunku 2).

Analiza wyników grup osiągniętych po II terminie egzaminu

W opisywanym badaniu dane pierwotne dla kursu w semestrze letnim roku 2013 udostępnione przez dziekanat obejmowały: oceny zaliczeniowe, oceny uzyskane z egzaminu w I i II terminie z danego przedmiotu oraz średnie oceny ze studiów dla poszczególnych studentów. Po przeprowadzeniu wstępnej analizy wyżej wymienionych danych uznano, że na podstawie ocen zaliczeniowych trudno wyciągnąć miarodajne wnioski. Warto zauważyć, że na ocenę z zaliczenia składały się wyniki z trzech sprawdzianów, weryfikujących wiedzę i umiejętności

studentów w trakcie całego semestru, gdy tymczasem oceny z egzaminów były wystawiane pod koniec semestru, co stanowiło pewien obraz efektów końcowych kształcenia. Dodatkowo, zdaniem autorów, oceny z zaliczenia mogły być bardziej subiektywne niż oceny z egzaminu, które były wystawiane przez inne osoby niż prowadzący ćwiczenia dla każdego studenta. Zarówno z tego powodu, jak i w celu uproszczenia podejścia zdecydowano, że oceny zaliczeniowe zostaną pominięte w dalszych rozważaniach na obecnym etapie badań. Proponuje się także aby oceny poszczególnych studentów z I i II terminu egzaminu zastąpić ich odpowiednimi średnimi arytmetycznymi uwzględniającymi oba terminy. Dla osób, które zdały egzamin w pierwszym terminie jako wartość średniej wpisywana jest ocena z pierwszego terminu (przyjmując umownie, że ocena w drugim terminie wynosi 0). Natomiast dla tych studentów, którzy zdawali dwukrotnie, jako wartość oceny uzyskanej w pierwszym terminie wlicza się 2.

Dla ścisłości warto zaznaczyć, że analizie poddawane powinny być wyłącznie wyniki osiągnięte przez tych studentów, którzy uzyskali zaliczenie z przedmiotu i przystąpili do egzaminu w I lub w I i II terminie. Krok ten należy przeprowadzić z wykorzystaniem tabel i wykresu w kolejności takiej, jak we wstępnej charakterystyce grup (jak w tabeli 1, rysunku 2, tabeli 2), przy czym zamiast średniej oceny ze studiów należy uwzględnić średnią ocenę z egzaminu po II terminie. Średnia ocena z egzaminu po II terminie oznacza ocenę z egzaminu w pierwszym terminie (jeżeli student przystąpił wyłącznie do tego egzaminu) lub też średnią ocenę z dwóch egzaminów (jeżeli przystąpił do egzaminu w obu terminach).

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

Opis wyników grup po II terminie egzaminu powinna kończyć analiza podsumowująca informacje zawarte w tabelach i na wykresie.

Analiza różnic pomiędzy średnimi ocenami z egzaminu po II terminie dla grup traktowanych jako całość a średnimi ze studiów

Różnica między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią ze studiów pozwala określić wpływ danego przedmiotu (a dokładniej: oceny uzyskanej z egzaminu z danego przedmiotu) na średnią ze studiów, zarówno dla każdego studenta, jak i dla grupy, której jest on członkiem.

W tym celu należy przeanalizować dane dotyczące wyników grup z wykorzystaniem tabel i wykresu, w kolejności takiej, jak we wstępnej charakterystyce grup (jak w tabeli 1, na rysunku 2, w tabeli 2), przy czym zamiast średniej oceny ze studiów należy uwzględnić różnicę między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią ze studiów. Opis wyników powinna kończyć analiza podsumowująca informacje zawarte w tabelach i na wykresie.

Mapa nadreprezentacji

W kolejnym kroku autorzy proponują wykonanie gradacyjnej analizy danych¹³ z wykorzystaniem programu GradeStat¹⁴ (patrz dodatek – mapa nadreprezentacji). Narzędzie to umożliwia identyfikację trendów w populacji oraz czytelne zobrazowanie rezultatów analizy w postaci graficznej.

W celu sporządzenia mapy nadreprezentacji należy określić badaną populację oraz zbiór opisujących ją cech. Zbiór ten może być inny dla analizowanych różnych przedmiotów, gdyż jest uzależniony od specyficznych właściwości danego przedmiotu nauczania.

W końcowym etapie przeprowadzonej oceny należy dołączyć mapę nadreprezentacji oraz przedstawić analizę podsumowującą wynik gradacyjnej analizy danych.

Podsumowanie wyników nauczania dla całego roku

Podsumowanie wyników danego roku powinno odnosić się do oceny jakości realizacji procesu nauczania danego przedmiotu, dokonanej na podstawie wcześniejszych analiz.

Przykład zastosowania proponowanej metody oceny jakości pracy nauczyciela – semestr letni roku akademickiego 2012/2013

Charakterystyka populacji studentów traktowanej jako zbiór grup uczestniczących w kursie z badanego przedmiotu

W semestrze letnim 2013 r. w zajęciach z przedmiotu związanego z projektowaniem systemów informacyjnych na kierunku informatyka studiów stacjonarnych uczestniczyło 82 studentów, podzielonych na 6 grup, które były prowadzone przez 3 asystentów. Studentom nadano kolejne numery identyfikacyjne – od 1 do 82. Asystenci zostali oznaczeni literami A, B i C.

Wstępna charakterystyka grup (ze względu na średnią ze studiów)

Wstępna charakterystyka grup została zamieszczona w tabeli 3.

Porównanie grup ze względu na średnią ocenę ze studiów zostało przedstawione na rysunku 3, natomiast uporządkowanie grup od najlepszej do najgorszej ze względu na średnią ze studiów zawarto w tabeli 4.

Jak wynika z tabeli 4 i rysunku 3, najlepszą z grup początkowo była grupa II, która osiągnęła najwyższą średnią ze studiów dla grupy traktowanej jako całość (3,68) i której skład był najbardziej wyrównany (najniższy współczynnik zmienności równy 0,09). Kolejne trzy grupy o zbliżonej średniej ze studiów to grupy

Tabela 3. Wstępna charakterystyka grup – semestr letni 2013

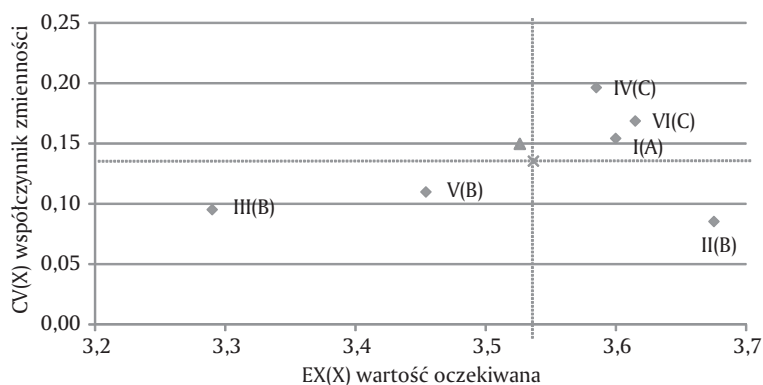
Grupa/średnia	Liczba osób	Średnia ze studiów-wartość oczekiwana E(X)	Odchylenie standardowe $\sigma(X)$	Współczynnik zmienności CV(X)	Nauczyciel/ symbol
I	13	3,60	0,55	0,15	A
II	13	3,68	0,31	0,09	B
III	16	3,29	0,31	0,10	B
IV	14	3,59	0,70	0,20	C
V	14	3,45	0,38	0,11	B
VI	12	3,62	0,61	0,17	C
I–VI(G)		3,54	0,48	0,14	×
I–VI(S)		3,53	0,53	0,15	▲

Źródło: opracowanie własne.

¹³ T. Kowalczyk, E. Pleszczyńska, F. Ruland (eds.), *Grade Models and Methods for Data Analysis, With Applications for the Analysis of Data Populations*, Springer Verlag, Berlin–Heidelberg–New York 2004.

¹⁴ GradeStat, Program for Grade Data Analysis, <http://gradestat.ipipan.waw.pl/>, [30.11.2015].

Rysunek 3. Porównanie grup ze względu na średnią ocenę ze studiów – semestr letni 2013



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Układ grup ze względu na średnią ocenę ze studiów – semestr letni 2013

Układ grup ze względu na średnią ocenę ze studiów
II: 3,68
VI: 3,62
I: 3,60
IV: 3,59
V: 3,45
III: 3,29

Źródło: opracowanie własne.

VI (3,62), I (3,60) i IV (3,59), dla których widoczne jest większe zróżnicowanie. Ostatnie dwie grupy V (3,45) i III (3,29), o najniższych ocenach średnich dla grupy jako całości, składały się z osób o mniej więcej wyrównanym poziomie.

Warto zauważyć, że asystent B opiekował się grupami o najbardziej wyrównanym składzie (najniższe współczynniki zmienności), w przeciwieństwie do asystenta C (najwyższe współczynniki zmienności).

Analiza wyników grup osiągniętych po II terminie egzaminu

Tabela 5 zawiera średnie oceny z egzaminu po II terminie dla grup.

Porównanie grup ze względu na średnią ocenę z egzaminu po II terminie zostało przedstawione na rysunku 4, natomiast uporządkowanie grup od najlepszej do najgorszej ze względu na średnią ocenę z egzaminu po II terminie zawarto w tabeli 6.

Analizując tabelę 6 i rysunek 3, można zauważyć, że średnie wyniki egzaminu dla studentów z grupy III i V były znacząco gorsze, a z grup VI i IV – znacząco lepsze aniżeli średnie wyniki studentów z pozostałych grup.

Porównanie układów grup ze względu na średnią ze studiów i średnią z egzaminu po II terminie (tabele 4 i 6) prowadzi do wniosku, że najlepsze wyniki nauczania (na podstawie średnich ocen z egzaminu) zostały osiągnięte w grupach VI i IV, które były prowadzone przez asystenta C. W tych grupach można także dostrzec najwyższe wartości współczynnika zmienności, świadczące o relatywnie większym zróżnicowaniu ocen z egzaminu niż w pozostałych grupach, czego prawdopodobną

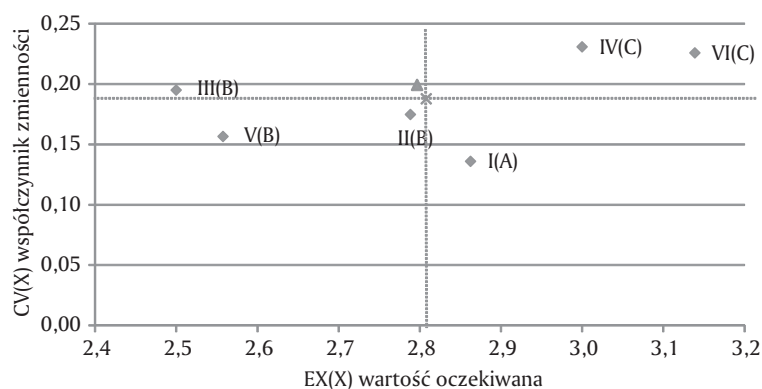
Tabela 5. Średnie oceny dla grup z egzaminu po II terminie – semestr letni 2013

Grupa/średnia	Średnia z egzaminu po II terminie – wartość oczekiwana E(X)	Odchylenie standardowe $\sigma(X)$	Współczynnik zmienności CV(X)	Nauczyciel/symbol
I	2,86	0,39	0,14	A
II	2,79	0,49	0,17	B
III	2,50	0,49	0,19	B
IV	3,00	0,69	0,23	C
V	2,56	0,40	0,16	B
VI	3,14	0,71	0,23	C
I–VI(G)	2,81	0,53	0,19	×
I–VI(S)	2,80	0,56	0,20	▲

Źródło: opracowanie własne.

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

Rysunek 4. Porównanie grup ze względu na średnią ocenę z egzaminu po II terminie – semestr letni 2013



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Układ grup ze względu na średnią ocenę z egzaminu po II terminie – semestr letni 2013

Układ grup ze względu na średnią ocenę z egzaminu
VI: 3,14
IV: 3,00
I: 2,86
II: 2,79
V: 2,56
III: 2,50

Źródło: opracowanie własne.

przyczyną jest największe zróżnicowanie składu obu tych grup „na starcie”. Grupa II, prowadzona przez asystenta B, składała się z potencjalnie najlepszych studentów (z najwyższą średnią ze studiów), ale po egzaminie uplasowała się na czwartym miejscu. Pozostałe grupy: I, V i III nie zmieniły swoich pozycji po egzaminie.

Analiza różnic pomiędzy średnimi ocenami z egzaminu po II terminie dla grup traktowanych jako całość a średnimi ze studiów dla tych grup

Tabela 7 zawiera różnice między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią ze studiów, wyliczone dla grup.

Porównanie grup ze względu na średnią różnicę między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią ze studiów zostało przedstawione na rysunku 5, natomiast uporządkowanie grup od najlepszej do najgorszej ze względu na średnią różnicę między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią oceną ze studiów zawarto w tabeli 8.

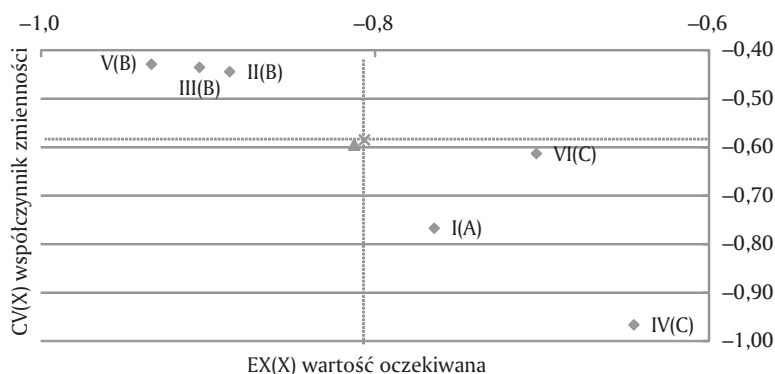
Można zauważyć (patrz tab. 7), że we wszystkich grupach średnie oceny z egzaminu były niższe aniżeli średnie ze studiów (różnice mają ujemne wartości). Relatywnie najmniejsza (ujemna) różnica między oceną z egzaminu a średnią ze studiów obserwowalna jest w grupach IV, VI i I, a największa – w grupach V, III i II. Uzyskany układ grup ze względu na różnicę średniej z egzaminu po II terminie i średniej ze

Tabela 7. Wyniki dla grup: różnica między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią oceną ze studiów – semestr letni 2013

Grupa/średnia	Różnica: średnia z egz. po II terminie – średnia ze studiów wartość oczekiwana E(X)	Odchylenie standardowe $\sigma(X)$	Współczynnik zmienności CV(X)	Nauczyciel/ symbol
I	-0,76	0,59	-0,77	A
II	-0,89	0,39	-0,44	B
III	-0,91	0,39	-0,44	B
IV	-0,65	0,62	-0,97	C
V	-0,93	0,40	-0,43	B
VI	-0,70	0,43	-0,61	C
I-VI(G)	-0,81	0,47	-0,59	×
I-VI(S)	-0,81	0,48	-0,59	▲

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 5. Porównanie grup ze względu na średnią różnicę między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią oceną ze studiów – semestr letni 2013



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Układ grup ze względu na średnią różnicę między średnią oceną z egzaminu po II terminie a średnią oceną ze studiów – semestr letni 2013

Układ grup ze względu na różnicę: średnia z egz. po II terminie – średnia ze studiów
IV: -0,65
VI: -0,70
I: -0,76
II: -0,89
III: -0,91
V: -0,93

Źródło: opracowanie własne.

studiów (tab. 8) jest w zasadzie taki sam jak układ grup ze względu na średnią ocenę z egzaminu po II terminie (tab. 6), z tym że grupy III i V wymieniły się swoimi pozycjami. Stanowi to potwierdzenie wcześniejszych wniosków.

Mapa nadreprezentacji

Analizie poddano populację składającą się z 65 studentów, którzy przystąpili do egzaminu z przedmiotu poświęconego nauczaniu projektowania systemów informacyjnych w I terminie lub w I i II terminie

(pozostali studenci z roku nie zostali dopuszczeni do egzaminu z powodu niezaliczenia ćwiczeń). Każdemu studentowi została przypisana unikatowa etykieta: *nr studenta_nr grupy_etykieta asystenta*.

Zbiór cech opisujących analizowaną populację studentów dla badanego przedmiotu przedstawiono w tabeli 9. Wybrane cechy odzwierciedlają specyficzną strukturę egzaminu dla tego przedmiotu, złożonego z dwóch części: zadania projektowo-problemowego oraz pytań dodatkowych. Warto zauważyć, że tabela 9 nie zawiera cechy opisującej średnią ze studiów. Analiza porównawcza dwóch map nadreprezentacji: mapy dla zbioru cech określonych w tabeli 9 oraz mapy dla tego samego zbioru cech z dodatkową cechą „średnia ze studiów” nie wykazała istotnych różnic. Niewielkie przesunięcia w uszeregowaniu wierszy pomiędzy mapami praktycznie nie miały wpływu na uzyskiwane (takie same) wnioski. W związku z powyższym, w celu uproszczenia (zminimalizowania) zbioru cech, podjęto decyzję o pominięciu tej cechy.

Mapę nadreprezentacji uwzględniającą wszystkie cechy zawarte w tabeli 9 zaprezentowano na rysunku 6.

Górne wiersze mapy odpowiadają w większości studentom asystenta C, którzy uzyskali zdecydowanie wyższe łączne oceny (czego dowodem są

Tabela 9. Zbiór cech wykorzystanych do opisu badanej populacji

Cecha	Przedział wartości	Etykieta kolumny na mapie nadreprezentacji
Proc. punktów zdobytych w I terminie egzaminu – za część pierwszą i drugą traktowane łącznie	[0;100]	%pkt_egz_I
Proc. punktów zdobytych w I terminie egzaminu – za część pierwszą	[0;100]	%pkt_diagram_I
Proc. punktów zdobytych w I terminie egzaminu – za część drugą	[0;100]	%pkt_pyt_I
średni proc. punktów zdobytych po II terminie egzaminu	[0;100]	%pkt_egz_I_II
średni proc. punktów zdobytych po II terminie egzaminu – za część pierwszą	[0;100]	%pkt_diagram_I_II
średni proc. punktów zdobytych po II terminie egzaminu – za część drugą	[0;100]	%pkt_pyt_I_II

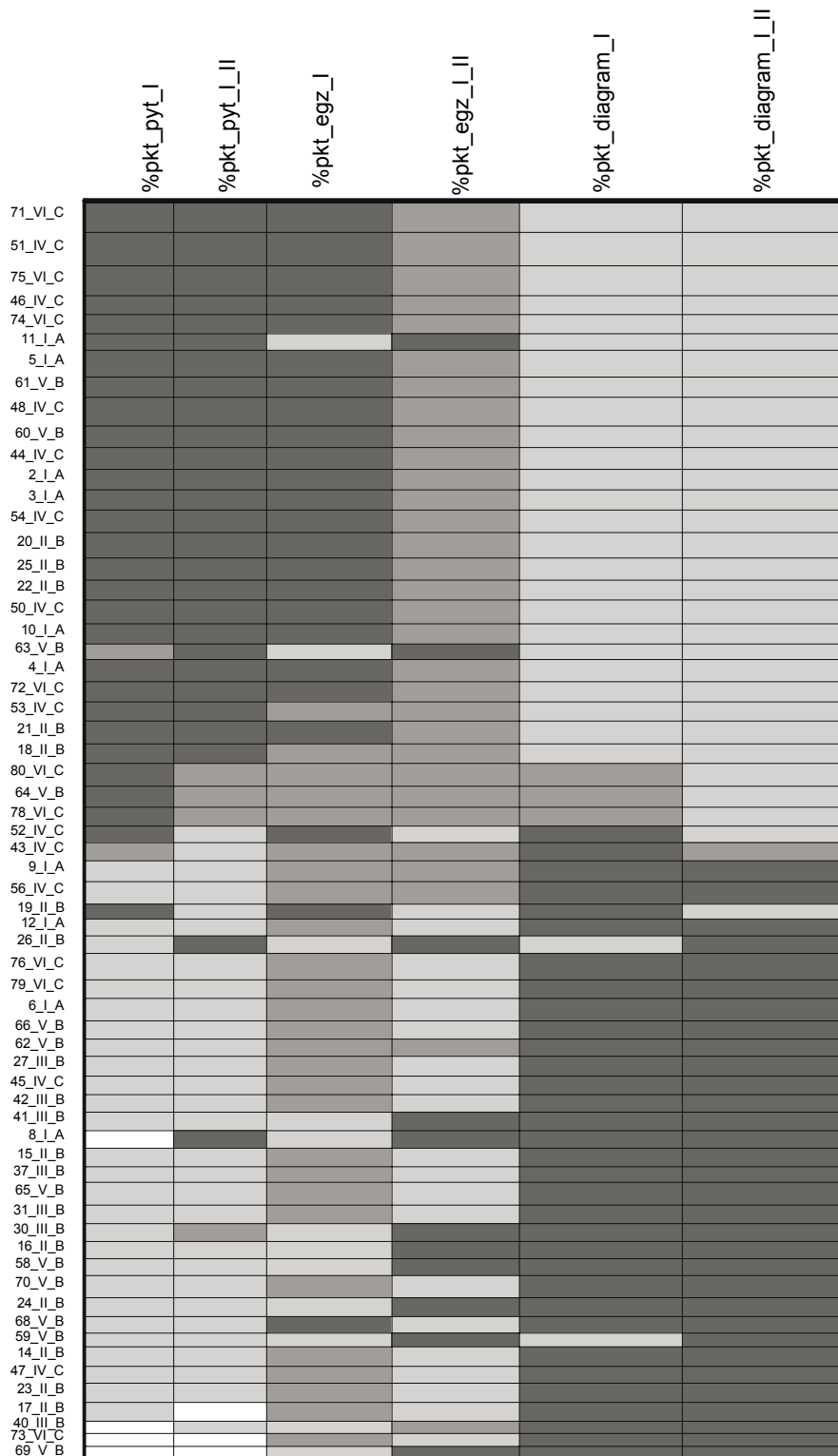
Źródło: opracowanie własne.

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

wiersze o większej wysokości) niż reszta populacji. Przykładowo studenci o numerach 71, 51, 75 uzyskali odpowiednio 82,5 proc., 85,7 proc., 76,4 proc. punktów z egzaminu (są to średnie po dwóch ter-

minach egzaminu). W tej części mapy sporadycznie umieszczone zostały również wiersze skojarzone z osobami nauczanymi przez asystentów A (z grupy I) i B (z grup II i V).

Rysunek 6. Mapa nadreprezentacji dla populacji 65 studentów – semestr letni 2013



Źródło: opracowanie własne.

Dolne wiersze mapy nadreprezentacji odpowiadają studentom, którzy uzyskali z egzaminu zdecydowanie mniej punktów niż pozostała część badanej populacji. Mieli oni niewielki procentowy wkład w łączną punktację uzyskaną przez wszystkich studentów (odpowiadające im wiersze mapy mają zdecydowanie mniejsze wysokości). W tej grupie wyraźnie przeważali studenci asystenta B (głównie z grupy III).

Zarówno w środkowej, jak i w dolnej części mapy można zauważyć występowanie wysokich wierszy, co świadczy o tym, że skojarzone z tymi wierszami osoby uzyskały stosunkowo wysoką średnią notę z egzaminu, dzięki dobrej ocenie modelu opisującego strukturę wybranego fragmentu dziedziny problemowej, a zdecydowanie słabszej ocenie odpowiedzi na pytania dodatkowe lub odwrotnie. Można tu wymienić np. studenta o numerze 76, uczęszczającego do grupy VI prowadzonej przez asystenta C, który uzyskał 90 proc. punktów za skonstruowany model struktury i tylko 45 proc. punktów za pytania dodatkowe sprawdzające wiedzę.

Wnioski wynikające z analizy mapy można sformułować następująco:

- studenci asystenta C uzyskali najlepsze wyniki, co zdaniem autorów, świadczy o tym, że w ramach realizowanego przedmiotu w największym stopniu nabyli wiedzę i umiejętności przydatne w przyszłości na rynku pracy;
- grupa asystenta A wypadła gorzej niż grupy asystenta C, ale studenci tej grupy w większości uplasowali się w górnej i w środkowej części mapy;
- najgorzej na tle wszystkich grup wypadli studenci asystenta B (głównie z grupy III);
- wyniki gradacyjnej analizy danych, chociaż mniej dokładne, ale z naciskiem na identyfikowanie trendów występujących w danej populacji, potwierdzają wnioski wyciągnięte po przeprowadzeniu podstawowych badań statystycznych.

Podsumowanie wyników nauczania dla całego roku

Uwzględniając wcześniejsze rozważania, można wyciągnąć wniosek, że studenci grup asystenta C (mimo tego, że nie były to grupy z najwyższą średnią ze studiów i o najbardziej wyrównanym składzie) wykazali się największą wiedzą i umiejętnościami, uzyskując zdecydowanie lepsze wyniki niż studenci pozostałych grup (najwyższe średnie z egzaminu – patrz tabela 6 i najmniejsze różnice między średnimi ze studiów a ocenami uzyskanymi z egzaminu – patrz tabela 8). Natomiast studenci asystenta B uzyskali zdecydowanie zbyt niskie wyniki w porównaniu z ich średnimi ze studiów oraz najbardziej wyrównanymi poziomami studentów w grupach. Grupa II asystenta B, która uzyskała najwyższą średnią ze studiów, uplasowała się po egzaminie dopiero na 4 miejscu, co świadczy o tym, że studenci nie zostali wystarczająco dobrze przygotowani do egzaminu przez asystenta prowadzącego ich grupę i w sumie w mniejszym zakresie nabyli wiedzę i umiejętności aniżeli studenci z pozostałych grup.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule studium przypadku zawiera analizę oceny jakości nauczania opartą na wykorzystaniu wartości oczekiwanej (średniej arytmetycznej), współczynnika zmienności i analizy gradacyjnej. Została ona zorientowana na końcowe efekty pracy nauczycieli akademickich, natomiast nie dotyczy oceny podejmowanych przez nich poszczególnych działań czy zachowań w celu osiągnięcia dobrych wyników nauczania. Wyniki, jakie uzyskano dla badanego przedmiotu, prezentują pierwszy krok badań w tym zakresie i obejmują tylko jeden rocznik studentów. Autorzy rozpoczęli dalsze prace, które dotyczą analizy ocen z kolejnej edycji tego samego przedmiotu i mają na celu potwierdzenie poprawności zarysowanego podejścia do pomiaru jakości pracy nauczyciela z wykorzystaniem oceny wiedzy i umiejętności jego studentów.

Przedstawiony w opracowaniu sposób oceniania efektywności procesu nauczania wymaga posiadania dostępu do bazy danych zawierającej oceny zaliczeniowe i/lub wyniki egzaminów z określonego przedmiotu oraz średnie oceny ze studiów. Dla rozważonego w artykule przedmiotu pominięte zostały oceny zaliczeniowe, ale w pewnych przypadkach mogłyby zostać włączone do analizy. Jest to planowane w dalszych etapach prac nad zaproponowanym podejściem. Autorzy uważają, że w analogiczny sposób można byłoby przeprowadzić analizę wyników nauczania w odniesieniu do innych przedmiotów, pod warunkiem, że zostanie spełnione podstawowe założenie, iż egzamin umożliwia weryfikację efektów kształcenia uzyskanych przez studentów podczas ćwiczeń.

Silnie ustrukturyzowany i dobrze zorganizowany sposób prowadzenia odgrywa pozytywną rolę, jeżeli chodzi o zapewnienie jakości nauczania przedmiotów typowo technicznych (inżynierskich). Dlatego można przypuszczać, że przeprowadzenie opisanej analizy jest możliwe dla tego rodzaju przedmiotów. Trudno jednak przesądzać na tym etapie badań o niemożności zastosowania tej propozycji na przykład dla przedmiotów humanistycznych.

Autorzy zaprezentowanego w artykule badań statystycznych wyrażają przekonanie, że stanowią one próbę bardziej obiektywnego podejścia do kwestii oceny efektywności procesu nauczania niż ma to miejsce w przypadku kwestionariuszy wypełnianych przez studentów. Zdaniem autorów ankiety studentek nie udzielają wiarygodnej odpowiedzi na pytania związane z jakością pracy nauczyciela: *czy i w jakim stopniu prowadzeni przez niego studenci nabyli odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje?* Zdarza się, że stanowią swoisty ranking popularności dydaktyka. Subiektywne oceny studentów mogą być również krzywdzące – taki przypadek miał miejsce na uczelni, w której zrealizowano opisane badanie. Studenci ocenili nisko nauczyciela, którego skuteczność nauczania była stosunkowo wysoka.

Weryfikacja poprawności i użyteczności zaprezentowanego podejścia wymaga przeprowadzenia

Propozycja podejścia do oceny jakości pracy nauczyciela...

analizy ocen z wybranego przedmiotu dla kolejnych roczników. Można byloby także rozszerzyć badania na inne przedmioty. Przy założeniu, że kolejne próby potwierdziłyby poprawność zaproponowanej metody, analiza ocen realizowana w ten sposób mogłaby stanowić znaczącą pomoc nie tylko dla osób nadzorujących pracę nauczycieli, lecz także dla nich samych w celu doskonalenia swoich umiejętności. Uzyskiwane wyniki są stosunkowo proste w interpretacji, a zarysowana metoda byłaby łatwa do implementacji w systemach elektronicznej obsługi dziekanatu i mogłaby stać się jednym z elementów polityki jakości kształcenia.

Dodatek – mapa nadreprezentacji

Jednym ze sposobów prezentacji wyników w programie GradeStat jest mapa nadreprezentacji¹⁵, przedstawiana za pomocą macierzy, której kolejne wiersze przypisane są elementom badanej populacji, natomiast kolumny odpowiadają opisującym ją cechom.

Wysokość wiersza odzwierciedla wagę całościowej oceny skojarzonego z tym wierszem elementu populacji na tle wszystkich elementów, tzn. określa, jaki jest udział sumy wartości wszystkich cech dla tego elementu w sumie wartości wszystkich cech dla całej populacji. Im bardziej znaczący wkład, tym wiersz jest wyższy. Analogicznie jest dla szerokości kolumn.

Odcień szarości pola mapy wynika ze stosunku wartości rzeczywistej do wartości oczekiwanej dla przewidywanej cechy elementu, przy czym czarne lub ciemno-szare pole oznacza nadreprezentację, a jasno-szare lub białe pole – niedoreprezentację tej cechy.

Mapa nadreprezentacji pozwala na określenie trendu występującego w danej populacji, porządkującego wiersze i kolumny w taki sposób, że elementy populacji (wiersze) umieszczone na początku uporządkowania osiągają wysokie wartości tych cech (kolumny), które również zostały umieszczone na początku uporządkowania (lewy, górny róg mapy).

W celu sporządzenia mapy nadreprezentacji należy określić badaną populację oraz zbiór opisujących ją cech.

Bibliografia

- Allesi S.M., Trollip S.R., *Multimedia for learning: Methods and development*, Allyn and Bacon, Needham Heights 2001.
- Bąk I., Wawrzyniak K., *Ocena jakości nauczania przedmiotów ekonomicznych na przykładzie Wydziału Ekonomicznego Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie*, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/5572>.
- Cieciora M., *Zarządzanie jakością procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2015.
- Grudowski P., Lewandowski K., *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, 10, nr 3, s. 394–403.
- Kowalczyk T., Pleszczyńska E., Ruland F. (eds.), *Grade Models and Methods for Data Analysis, With Applications for the Analysis of Data Populations*, Springer Verlag, Berlin–Heidelberg–New York 2004.
- Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie, <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo>.
- Książyk J., Matyja O., Pleszczyńska E., Wiech M. (red.), *Analiza danych medycznych i demograficznych przy użyciu programu GradeStat*, Instytut Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, Instytut „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka”, Warszawa 2005.
- Na UwB wprowadzono elektroniczne ankiety*, Kurier Poranny, 2012, <http://www.poranny.pl/wiadomosci/bialystok/art/5464232,na-uwb-wprowadzono-elektroniczne-ankiety,id,t.html>.
- Paulk M.C., et al., *Capability Maturity Model for Software*, CMU/SEI-91-TR-24, Carnegie Mellon University, Software Engineering Institute, Pittsburgh 1991.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik 4: Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, http://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2011/06/plll_projekt28czerwca.pdf.
- Podgórski J., *Statystyka od podstaw*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1992.
- Stemposz E., Jodłowski A., Stasiecka A., *Zarys metodyki wspierającej naukę projektowania systemów informacyjnych*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2013.
- Stemposz E., Stasiecka A., Jodłowski A., *The Analysis of Some Factors Influencing the Quality of Teaching Processes*, [w:] *Computing in Science and Technology 2013*, Monographs in Applied Informatics, Warszawa 2013/2014, s. 87–98.

New approach to assessing the quality of teachers work – a case study

The paper presents a case study for assessing the quality of university teachers' work based on the average exam marks achieved by their students. The pilot research described in the paper was conducted on several groups of students participating in a chosen university course, during one academic year (2012/2013). Both the course and the final exam were meticulously designed and unified in order to ensure comparable conditions for every group. The proposed method of assessment encompasses basic characteristics of all students for a given semester/academic year, characteristics of every single students group (based on an average study mark for a group-as-a-whole) and considers the influence of the exam mark obtained by a given student on his/her average study mark as well on an average study mark for the group the student belonged to. The research was based on general statistics and grade correspondence analysis. The results of the pilot are very promising therefore the authors continued their work in the following academic year. Although the study was carried out only for one course it seems plausible, that presented approach could also be applied for other university courses.

¹⁵ J. Książyk, O. Matyja, E. Pleszczyńska, M. Wiech (red.), *Analiza danych medycznych i demograficznych przy użyciu programu GradeStat*, Instytut Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, Instytut „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka”, Warszawa 2005.

Prokrastynacja akademicka – uwarunkowania osobowe i rodzinne



Marta
Znajmiecka-Sikora



Agnieszka
Łysio

Prokrastynacja to zjawisko, które w psychologii pojawiło się stosunkowo niedawno. Historia jego „odkrywania” sięga prawie 50 lat wstecz, jednak pierwsze cenne prace zaczęły pojawiać się na początku lat 90. XX wieku. P. Steel w swojej metaanalizie podaje, że prokrastynacja – nawykowe i problematyczne odkładanie spraw na później – dotyczy 15–20 proc. populacji amerykańskiej. Natomiast do prokrastynacji akademickiej (dotyczącej odlewiania spraw związanych z nauką) przyznaje się nawet 80–95 proc. amerykańskich studentów. W kręgu polskiej psychologii pojęcie prokrastynacji tak naprawdę dopiero zaczyna się pojawiać i na chwilę obecną istnieje niewiele badań i teoretycznych rozważań na ten temat. Również samo słowo „prokrastynacja” pojawia się raczej w czasopiśmie popularnonaukowych i na różnych stronach internetowych niż w literaturze naukowej. Intencją autorek było zachęcenie czytelników do zainteresowania się problematyką prokrastynacji oraz poszerzenie wiedzy na ten temat o kolejne dane i wnioski.

Prokrastynacja to odkładanie czynności w czasie. P. Steel wiąże odlewianie z regularnie powtarzającym się zachowaniem, którego odlewający jest świadom oraz które odczuwa jako problematyczne, gdyż sprawia ono, że sytuacja danej osoby staje się mniej korzystna¹. Zdaniem N. Milgrama, aby dane zachowanie można było nazwać prokrastynacją, musi spełniać cztery kryteria:

- kolejne czynności, jakie podejmuje osoba, prowadzą do odrzucania celu,
- w konsekwencji dana osoba osiąga wynik poniżej jej możliwości,
- dany cel jest dla jednostki ważny,
- w konfrontacji z całą sekwencją zachowań jednostka doświadcza dyskomfortu psychicznego².

J.R. Ferrari wyróżnił dwie formy prokrastynacji: funkcjonalną (stosowaną we własnym interesie i prowadzącą do korzyści) i dysfunkcyjną (samo-destrukcyjną i prowadzącą prokrastynatora do strat). Prokrastynacja funkcjonalna wiąże się z odkładaniem wykonania zadania na później, w celu zwiększenia prawdopodobieństwa ostatecznego osiągnięcia sukcesu. Innymi słowy, dana osoba odwleka jakąś czynność, ponieważ chce uzyskać więcej informacji, lepiej przygotować się do zadania czy też racjonalnie ocenia ważność spraw, zajmując się w pierwszej kolejności tymi „bardziej priorytetowymi”. Prokrastynacja dysfunkcyjna jest natomiast tendencją nieprzystosowawczą. J.R. Ferrari wyróżnił dwa jej typy: decyzyjny i behawioralny. Decyzyjna prokrastynacja dysfunkcyjna dotyczy odkładania samego podjęcia decyzji i stanowi pewnego rodzaju poznawczy wzór odpowiedzi na sytuacje trudne i konfliktowe. Dzięki temu osoba unika stresujących konfrontacji oraz konieczności „sprawdzania” swoich możliwości, ale ponosi koszty w postaci dyskomfortu i pewnych dysfunkcji wynikających z braku terminowego wykonywania zadań. Behawioralna prokrastynacja dysfunkcyjna wiąże się z odkładaniem wykonania zadań w celu ochrony „wrażliwej” samooceny. Osoba prokrastynuje, ponieważ nie chce sprawdzać swoich możliwości w zadaniu, od którego jakości wykonania uzależnia swoją samoocenę³.

Analizując zjawisko prokrastynacji, należy zwrócić uwagę, iż można odwlekać ogólnie i permanentnie codzienne sprawy (*general procrastination*) lub można obserwować tendencję do odkładania jedynie spraw w obszarze nauki (*academic procrastination*).

Prokrastynacja ogólna (dyspozycyjna) jest traktowana jako cecha, czyli stała tendencja do zachowania o charakterze odlewającym. Wyjaśnia ją koncepcja

¹ P. Steel, *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*, „Psychological Bulletin” 2007, Vol. 133, No. 1, s. 65–66, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>. 65–94.

² N. Milgram, *Procrastination*, [w:] R. Dulbecco (ed.), *Encyclopedia of human biology*, Bd. 6, Academic Press, New York 1991, s. 149–155.

³ J.R. Ferrari, *Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors*, „Personality & Individual Differences” 1994, Vol. 17, No. 5, s. 673–675, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6).

Prokrastynacja akademicka – uwarunkowania...

Temporal Motivation Theory P. Steela⁴, wyrażona w postaci wzoru:

$$U = (E \times V) / D \times I$$

gdzie:

- *U* – *utility* – to pożytek, użyteczność – symbol odnosi się do tego, czy danej osobie opłaca się zaangażować się w daną czynność w danej chwili;
- *E* – *expectancy* – to oczekiwanie pozytywnego efektu i oceny tego, na ile prawdopodobne jest jego wystąpienie;
- *V* – *value* – to wartość, czyli wskaźnik tego, jak cenny efekt będzie i czy przyniesie nagrodę;
- *D* – *delay* – dotyczy czasu, w jakim efekt się pojawi – im później, tym *U* będzie mniejsze;
- *I* – *impulsivity* – to impulsywność, czyli sytuacje, kiedy drobne, ale natychmiastowe nagrody są przedkładane nad większe, ale późniejsze.

W uogólnieniu można przyjąć, że licznik wzoru odzwierciedla „teorię oczekiwania”, która uznaje, że kierunek działania zależy od ocenianej wartości jego skutków oraz przewidywanego powodzenia. Mianownik wzoru oddaje „teoria hiperbolicznego dyskontowania czasu”, według której pierwotnie ludzie odlewają działania z późniejszą nagrodą na rzecz natychmiastowych, ale mniej wartościowych. Po pewnym czasie pojawia się jednak żal na skutek utraty większej, bardziej wyrazistej nagrody⁵.

Prokrastynacja akademicka (tzw. syndrom studenta) dotyczy zadań związanych z nauką, np. pisanie prac, czytania lektur. Taka forma odkładania zadań nazywana jest prokrastynacją sytuacyjną i jest wyjaśniana przez zjawisko wyczerpywania się ego. R.F. Baumeister sugerował, że siła woli człowieka działa na podobnej zasadzie jak mięsień. W związku z tym jej zasób jest ograniczony, ponieważ wiele różnych, pozornie niezwiązanych ze sobą aktywności, jakie podejmuje człowiek, ma wspólne źródło, z którego czerpie energię. Samoregulacja, jak wiele innych procesów psychicznych, bazuje na pewnym zasobie energii. Gdy owa energia osiąga niski poziom na skutek „korzystania z niej”, dochodzi do osłabienia aktywności umysłowej, a tym samym świadomej kon-

troli⁶. L. Reinecke, T. Hartmann i A. Eden odkryli, że zjawisko wyczerpywania się ego wiąże się z większym wykorzystywaniem interaktywnych (np. gry wideo) i nieinteraktywnych (np. telewizja) mediów, co z kolei jest formą prokrastynacji. Dana osoba, na skutek wyczerpania zasobów potrzebnych do konstruktywnego działania, angażuje się w działania niewymagające dużych pokładów energii i odkłada te ważne, które jej potrzebują⁷.

Uwarunkowania prokrastynacji

Prowadzone badania wskazują na występowanie zarówno podmiotowych, jak i rodzinnych uwarunkowań prokrastynacji.

Wyniki badań przeprowadzonych przez H.C. Schouwenburga i C.H. Laya świadczą o tym, że cecha, jaką jest tendencja do prokrastynacji, może być niejako mieszaną niskiej sumienności, neurotyzmu i introwersji. Ponadto istnieją badania wskazujące na związek wysokiej reaktywności i wysokiej wytrzymałości z odkładaniem na później spraw związanych z nauką, związek prokrastynacji z perfekcjonizmem uwarunkowanym społecznie (związanym z oddziaływaniem otoczenia na przeświadczenie, że tylko idealne zrealizowanie zadania mogą skutkować akceptacją)¹⁰, czy też dyfuzyjno-unikowym stylem tożsamości (charakteryzującym się podatnością na zewnętrzną kontrolę, ogólnym unikaniem, w tym uciekaniem od problemów i podejmowania decyzji) a prokrastynacją¹¹.

Poszukiwanie związków prokrastynacji akademickiej z kategorią zmiennych osobowych w prezentowanych badaniach uwzględnia cechę, jaką jest stosowanie samoutrudniania. Termin „samoutrudnianie” odnosi się do procesu aktywnego organizowania okoliczności (np. picie dużej ilości alkoholu dzień przed egzaminem) i tworzenia obiektywnych przeszkód (niezdanie egzaminu będzie wynikiem niedyspozycji spowodowanej alkoholem, a nie tego, że dana osoba nie posiada odpowiedniej wiedzy i kompetencji). Taki zabieg ma na celu zamaskowanie rzetelnych informacji o możliwościach danej osoby i jednocześnie minimalizuje szansę na osiągnięcie sukcesu. Dzięki temu jednostka chroni swój wizerunek (przed sobą

⁴ P. Steel, C.J. König, *Integrating theories of motivation*, „Academy of Management Review” 2006, Vol. 31, No. 4, s. 889–913, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>.

⁵ P. Steel, C.J. König, dz.cyt., s. 889–899.

⁶ R.F. Baumeister, E. Bratslavsky, M. Muraven, D.M. Tice, *Ego Depletion: Is the Active Self a Limited Resource?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, Vol. 74, No. 5, s. 1252–1253, 1261–1263.

⁷ L. Reinecke, T. Hartmann, A. Eden, *The Guilty Couch Potato: The Role of Ego Depletion in Reducing Recovery Through Media Use*, „Journal of Communication” 2014, Vol. 64, No. 4, s. 569, <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12107>.

⁸ H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, *Trait procrastination and the Big-Five Factors of Personality*, „Personality and Individual Differences” 1995, Vol. 18, No. 4, s. 483–487, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S).

⁹ A. Wichrowski, *Temperamentalne i rodzinne uwarunkowania odkładania na później spraw związanych z nauką. Polska adaptacja Kwestionariusza Problemów Związanych z Uczniem się – Study Problems Questionnaire (SPQ) H.C. Schouwenburga*, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2008, s. 36.

¹⁰ G.L. Flett, P.L. Hewitt, T.R. Martin, *Dimensions of Perfectionism and Procrastination*, [w:] J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown (eds.), *Procrastination and Task Avoidance. Theory, Research and Treatment*, Plenum, London 1995, s. 118–123.

¹¹ M. Stępień, E. Topolewska, *Style tożsamości w ujęciu Berzonsky’ego a prokrastynacja*, [w:] E. Topolewska, E. Skimina, S. Skrzek (red.), *Młoda Psychologia*, t. 2, Liberi Libri, Warszawa 2014, s. 155–157.

i innymi), odnoszący się do posiadanych kompetencji i zdolności (celem tego działania jest stworzenie wrażenia, że wszelkie niepowodzenia w zadaniach są wynikiem okoliczności zewnętrznych, a nie indywidualnych ograniczeń jednostki)¹². D. Doliński i A. Szmajke dokonali podziału samoutrudniania na trzy formy:

- reakcje behawioralne (konkretne działania podmiotu sprawiają, że szanse na osiągnięcie sukcesu stają się mniejsze, np. picie alkoholu przed przystąpieniem do zadania);
- strategie demonstracyjne (zarówno odczuwanie, jak i okazywanie otoczeniu pewnych słabości, takich jak np. stres, dolegliwości fizjologiczne);
- strategie symboliczne (polegające na dokonywaniu negatywnej percepcji okoliczności zadania – np. przy okazji pracy zespołowej dana osoba wierzy, że porażka wynika tylko z tego, że trafiła na słabszych członków w drużynie).

W pierwszej grupie, czyli wśród strategii behawioralnych, autorzy wyróżnili odkładanie przygotowania się do zadania na ostatnią chwilę, co może być utożsamiane z prokrastynacją. Jednocześnie taką formę nazywają wielokrotnym stosowaniem strategii samoutrudniania. Przytaczają również badania Ferrariego, który zauważył, że ta postać omawianej strategii nie zamyka się na inne jej formy i w sytuacji braku możliwości jej stosowania przechodzi w inne formy samoutrudniania¹³. Ferrari, ze względu na podobieństwo tych dwóch zjawisk, postanowił porównać kobiety wysoko i mało skłonne do tego, aby odraczać rozpoczęcie przygotowania do zadania, z tym, czy jednocześnie wykazują większą tendencję do stosowania strategii samoutrudniania. Pierwszą część badania stanowiło kwestionariuszowe wyodrębnienie grupy kobiet silnie stosujących odraczanie i tych, które takiego zachowania nie wykazują. W tym celu Ferrari wykorzystał dwie skale: *Mann's Decisional Procrastination Scale* oraz *Lay's Behavioral Procrastination Scale*. Następnie, na drodze eksperymentu, sprawdzał, które osoby będą wybierały warunki trudniejsze (z hałasem) przy wypełnianiu testu inteligencji. Okazało się, że kobiety z silniejszą tendencją do prokrastynowania, częściej wybierały warunki trudne, a zatem stosowały strategię samoutrudniania, niż kobiety mało skłonne do odraczania¹⁴.

Z kolei związek prokrastynacji z praktykowanym przez rodziców schematem wychowawczym wykazali J.R. Ferrari i M.J. Olivette, którzy analizowali relację między władzą rodzicielską a występowaniem dysfunkcyjnej prokrastynacji u córek w wieku późnej adolescencji. Wyniki pokazały, że autorytarny styl ojców, który przejawia się sztywnością zasad i nadużywaniem władzy rodzicielskiej, ma najsilniejszy wpływ na występowanie dysfunkcyjnych typów prokrastynacji (decyzyjnej i unikającej). Zupełnie odwrotne oddziaływanie przynosi styl autorytatywny ojców, którzy prezentują postawę akceptującą i wspierającą. W przypadku matek istotny okazał się związek prokrastynacji unikającej u matek z odwlekaniami u ich córek¹⁵. T.A. Pychyl, R.J. Coplan i P.A.M. Reid odkryli, że autorytatywny styl wychowawczy matek wiąże się z mniej nasilonym odkładaniem spraw na później zarówno u córek, jak i synów, natomiast autorytatywny styl ojców wpływa na większą tendencję do prokrastynacji tylko u dziewczynek. Autorytarny styl wychowawczy ojców prowadzi natomiast do większej prokrastynacji u córek i synów, z kolei autorytarne matki nie oddziałują istotnie na żadną grupę¹⁶.

Wyniki uzyskane w obu badaniach mogą świadczyć o tym, że prezentowana władza rodzicielska wpływa na pomyślne przejście przez proces socjalizacji oraz osiągnięcie autonomii przez ich dziecko (w tym na umiejętność samoregulacji, a co za tym idzie na radzenie sobie z terminowym wykonywaniem zadań).

Cel i pytania badawcze

Celem badań autorek było poszukiwanie czynników warunkujących prokrastynację akademicką. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy określone czynniki, takie jak płeć, rodzaj uczelni, struktura rodziny, różnicują tendencję do prokrastynacji akademickiej?
2. Czy badane zmienne (prokrastynacja ogólna, samoutrudnianie, retrospektywna ocena postaw rodziców) mają związek z prokrastynacją akademicką?
 - Która grupa zmiennych – rodzinne czy osobowe – silniej wiąże się z prokrastynacją akademicką?

¹² R.L. Higgins, *Self-Handicapping: Historical Roots and Contemporary Branches*, [w:] R.L. Higgins, C.R. Snyder, S. Berglas (eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*, Plenum Press, New York and London 1990, s. 246.

¹³ D. Doliński, A. Szmajke, *Samoutrudnianie. Dobrze i źle strony rzucania kłód pod własne nogi*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1994, s. 19–46.

¹⁴ J.R. Ferrari, *Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both?*, „Journal of Research in Personality” 1991, Vol. 25, No. 3, s. 245–261.

¹⁵ J.R. Ferrari, M.J. Olivette, *Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination*, „Journal of Research in Personality” 1994, Vol. 28, No. 1, s. 93–98, <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008/>.

¹⁶ T.A. Pychyl, R.J. Coplan, P.A.M. Reid, *Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and selfworth in early adolescence*, „Personality and Individual Differences” 2002, Vol. 33, No. 2, s. 276–281, [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9).

Badana grupa

W badaniach ograniczono się do studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich i inżynierskich oraz pierwszego roku studiów magisterskich, zakładając, iż skrajne lata studiów (pierwszy rok studiów licencjackich i inżynierskich oraz drugi rok studiów magisterskich), wiążą się ze specyficznymi zmianami zachodzącymi w życiu respondentów, mogącymi wpływać na ich odpowiedzi. Zbadano 205 studentów, jednak z powodu niekompletnego wypełnienia odrzucono 14 kwestionariuszy, przyjmując ostatecznie do analizy wyniki 191 badanych. 110 osób studiowało na Uniwersytecie Łódzkim, 81 na Politechnice Łódzkiej, w tym 30 osób na drugim roku, 97 na trzecim i 64 na pierwszym roku studiów magisterskich. 148 osób pochodziło z rodzin pełnych, 43 z rozbitych. Zbadano 120 kobiet oraz 71 mężczyzn. Średni wiek badanych wynosił 21,5 roku.

Narzędzia badawcze

W celu weryfikacji postawionych pytań badawczych wykorzystano następujące narzędzia:

- *Pure Procrastination Scale* (PPS i PPS2) w polskiej adaptacji M. Stępień i J. Ciecuch – jest to skala, która łączy w sobie jednoczynnikową budowę oraz trzy aspekty prokrastynacji: decyzyjny, behawioralny i nieadaptacyjny. Badany ustosunkowuje się do szeregu twierdzeń w skali od 1 do 5 (całkowicie nie trafnie mnie opisuje – całkowicie trafnie mnie opisuje). Zaproponowany przez autorów model trójczynnikowy uzyskał najbardziej zadowalającą wskaźnik dopasowania. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla wyróżnionych 3 czynników przyjmuje wartości w granicach $\alpha = 0,82 - 0,87$, zaś dla całej skali $\alpha = 0,89$ ¹⁷.
- *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (KPR-Roc) M. Plopy – pozwala on na ocenę postaw matki oraz ojca, w dwóch osobnych kwestionariuszach. Każdy z nich zawiera 50 stwierdzeń, odnoszących się do zapamiętanych odczuć wobec każdego z rodziców. Zadaniem badanego jest ustosunkowanie się do pytań na pięciopunktowej skali (od a – zdecydowanie taki/a był/a i tak się zachowywał/a; do e – zdecydowanie taki/a nie był/a i tak się nie zachowywał/a), co pozwala na retrospektywną ocenę rodziców w pięciu wymiarach:
 - postawa akceptacji – odrzucenia.
 - postawa nadmiernie wymagająca,
 - postawa autonomii,
 - postawa niekonsekwentna,
 - postawa nadmiernie ochraniająca.

Właściwości psychometryczne kwestionariusza KPR-Roc (trafność i rzetelność) są na dobrym poziomie¹⁸.

- *Skala Antycypacyjna Ochrona Samooceny* (ASO), w polskiej adaptacji A. Szmajke i K. Świątnickiego, bada skłonność do samoutrudniania na podstawie 25 stwierdzeń. Dotyczą one tego, jak dana osoba reaguje na zagrożenia wobec samooceny, obszaru unikania przez jednostkę sytuacji, które mogłyby weryfikować jej przekonania o własnych kompetencjach, oraz ewentualnego poszukiwania uzasadnień dla ponoszonych porażek. Badany wyraża swoją opinię co do kolejnych stwierdzeń na sześciostopniowej skali (1 – zupełnie się nie zgadzam do 6 – całkowicie się zgadzam). Analiza czynnikowa wyodrębniła trzy wymiary skali:
 - samousprawiedliwianie,
 - zdyscyplinowanie i mobilizacja,
 - odporność emocjonalna.

Skala uzyskała dobrą spójność wewnętrzną – α Cronbacha 0,80. Korelacje kolejnych pozycji na skali z jej ogólnym wynikiem na danej podskali nie są mniejsze niż 0,40. Wskazuje to na zadowalającą moc rozdzielczą poszczególnych twierdzeń. Wszystkie podskale wykazują wystarczającą zgodność wewnętrzną¹⁹.

Wyniki badań

Celem prowadzonych badań była analiza zjawiska prokrastynacji akademickiej. Średni wynik punktów (M) uzyskany przez respondentów w skali prokrastynacji akademickiej (*Pure Procrastination Scale 2* – PPS2) wynosił 31,07; odchylenie standardowe (SD) = 9,76; 33 studentów (17,3 proc.), osiągnęło wysokie wyniki w skali PPS2 (permanently odkładają na później sprawy związane z nauką). Uzyskane rezultaty wskazują, że problem prokrastynacji akademickiej dotyczy prawie 1/5 badanych studentów. Bardzo zbliżone dane otrzymano w zakresie prokrastynacji ogólnej. Średni wynik punktów (M) uzyskany przez respondentów w skali *Pure Procrastination Scale* (PPS) wynosił 30,67; odchylenie standardowe (SD) = 8,52; 32 osoby (16,8 proc.) osiągnęły w PPS wyniki wysokie.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy istnieje związek między zmiennymi: prokrastynacja ogólna, stosowanie strategii samoutrudniania i retrospektywna ocena postaw rodziców a takimi cechami jak płeć, rodzaj uczelni, struktura rodziny. Wykonano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, iż w zakresie porównywanych grup nie ma różnic istotnych statystycznie, gdyż $p > 0,05$ (por. tab. 1).

¹⁷ M. Stępień, E. Topolewska, dz.cyt., s. 152–154. PPS2 to skala, która za zgodą autorów polskiej adaptacji została zmodyfikowana i wykorzystana do zbadania prokrastynacji akademickiej.

¹⁸ M. Plopa, *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (KPR-Roc). Podręcznik, Vizja Press & IT, Warszawa 2008, s. 14–22.

¹⁹ D. Doliński, A. Szmajke, dz.cyt., s. 67–79.

Tabela 1. Porównanie wartości oczekiwanych w populacjach

		M	SD	F	p
Płeć	Kobiety	30,18	9,74	2,98	0,09
	Mężczyźni	32,72	9,65		
Uczelnia	PŁ	31,37	9,58	0,14	0,71
	UŁ	30,83	9,92		
Struktura rodziny	Pełna	30,52	9,66	2,08	0,15
	Rozbita	32,95	9,96		

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; F – rozkład; p – krytyczny poziom istotności; df – liczba stopni swobody; dla każdego czynnika: $df_1 = 1$, $df_2 = 189$.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Ocena relacji między prokrastynacją akademicką a zmiennymi objaśniającymi

Zmienne	B	β	t	p	VIF
(Stała)			1,91	0,06	
Prokrastynacja ogólna	0,826	0,72	14,75	< 0,01*	1,34
Samoutrudnianie	0,142	0,13	2,71	0,01*	1,33
Akceptacja/odrzućenie matki	-0,145	-,011	-2,64	0,01*	1,01

$R^2 = 0,66$; B – współczynnik niestandardyzowany; β – współczynnik standaryzowany; t – rozkład; p – krytyczny poziom istotności (*istotność statystyczna przy $p < 0,05$)

Źródło: opracowanie własne.

Aby odpowiedzieć na pytanie o uwarunkowania prokrastynacji akademickiej, wykorzystano regresję liniową (z doborem krokowym wstecznym).

Uzyskane wyniki wskazują, że prokrastynacja akademicka jest istotnie ($p < 0,05$), dodatnio skorelowana z prokrastynacją ogólną, co oznacza, że im większa prokrastynacja ogólna, tym większa prokrastynacja akademicka. Wśród istotnych zmiennych podmiotowych ($p < 0,05$) znalazło się również samoutrudnianie – im wyższe samoutrudnianie (organizowanie okoliczności w taki sposób, aby zminimalizować szanse na osiągnięcie sukcesu), tym wyższa skłonność do prokrastynacji akademickiej. W zakresie rodzinnych uwarunkowań istotna ($p < 0,05$) okazała się postawa matki – wyniki wskazują, że im większa była percypowana akceptacja matki (bezwzględna akceptacja, ufność, swobodna wymiana uczuć, bezpieczeństwo, wsparcie), tym mniejsza była tendencja do prokrastynacji akademickiej.

Porównanie czynników rodzinnych z osobowymi wykazało, że to te drugie silniej wpływają na prokrastynację akademicką. Prokrastynacja ogólna, zaliczana właśnie do zmiennych osobowych, okazała się tą, która ma największe znaczenie dla prokrastynacji akademickiej, ponieważ współczynnik regresji przy tej zmiennej osiągnął najwyższą dodatnią wartość, wynoszącą $\beta = 0,72$. Druga spośród zmiennych osobowych – samoutrudnianie – również okazała się istotna: współczynnik regresji przy tej zmiennej osiągnął wysoką wartość dodatnią, $\beta = 0,13$. Spośród wielu możliwości odnoszących się do czynników rodzinnych, tylko wymiar akceptacji/odrzućenie matki ($\beta = -0,11$) okazał się istotny.

W tym przypadku związek okazał się ujemny, co było zgodne z oczekiwaniami.

Podsumowanie

Celem zaprezentowanych badań była analiza zjawiska prokrastynacji akademickiej. Wyniki wskazują, iż problem prokrastynacji (zarówno akademickiej jak i ogólnej) wśród studentów dotyczy prawie 20 proc. badanej grupy. Być może wśród polskich studentów problem ten nie przyjmuje tak dużego rozmiaru jak wynika to z doniesień P. Steela dla studentów amerykańskich. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic międzygrupowych – co oznacza, iż prokrastynacja w podobnym wymiarze dotyczy kobiet jak i mężczyzn, studentów różnych uczelni oraz wychowanków rodzin pełnych i niepełnych. Osoby mające stałą skłonność do odwlekania zadań wykazują taką tendencję również w sytuacji studiowania. W literaturze spotyka się jasne oddzielenie prokrastynacji akademickiej od prokrastynacji ogólnej. Jak dotąd nigdy jednak nie konfrontowano ze sobą tych dwóch zjawisk. Ich porównanie w prezentowanych badaniach poddaje w wątpliwość konieczność ich różnicowania. Taki wynik stanowi niewątpliwie motywację do dalszych badań i weryfikacji dotychczasowych doniesień z rzeczywistością. Zdecydowanie należałoby zadbać o bardziej reprezentatywną grupę i przeprowadzić badania longitudinalne. Pozwoliłoby to zweryfikować wagę czynników osobowych i sytuacyjnych oraz sprawdzić, czy tendencja do prokrastynacji rzeczywiście podlega uczeniu się, czy też niekiedy jest stała na przestrzeni życia.

Zidentyfikowany związek między tendencją do samoutrudniania a tendencją do prokrastynacji jest zgodny z rozważaniami D. Dolińskiego i A. Szmajke – odkładanie zadań na później wchodzi w zakres zachowań samoutrudniających²⁰.

W przypadku zmiennych rodzinnych percypowana postawa akceptacji matki okazała się istotna dla mniejszej tendencji do odkładania zadań na później, co jest zgodne z dotychczasowymi badaniami, które wskazują, że bezwarunkowa akceptacja matki, stwarzająca dziecku bezpieczną przestrzeń i ofiarująca wsparcie, przy jednoczesnym pozostawianiu sfery swobody, okazuje się kluczem do właściwego rozwoju i pozytywnych zachowań. Nie potwierdzono jednak wpływu percypowanej nadmiernie wymagającej postawy ojca na zwiększenie tendencji do prokrastynacji, co okazywało się istotne w wielu dotychczasowych badaniach²¹.

Podsumowując przeprowadzone badania, należy zauważyć, że problem prokrastynacji akademickiej, chociaż w mniejszej skali niż w Ameryce, pojawia się również wśród polskich studentów. Należy mieć to na uwadze i zdecydowanie poszerzać tę wiedzę o inne aspekty. Z perspektywy niniejszej pracy autorki zalecają rozważyć w przyszłości, jak konstelacja percypowanych postaw rodziców wpływa na prokrastynację akademicką. Interesującą kwestią jest to, czy w ogóle istnieje pewien układ odbieranych postaw matki i ojca charakterystyczny dla badanego w tej pracy zjawiska.

Warto byłoby również zastanowić się nad formami prokrastynacji. W tych badaniach skupiono się na prokrastynacji akademickiej, która dotyczy głównie studentów, ale również uczniów czy doktorantów. Prokrastynacja ogólna jest zjawiskiem chronicznym. Dana osoba po zakończeniu studiów może już nie mieć problemów z odkładaniem, ponieważ nie ma już styczności z nauką „jako taką”. Może jednak zdarzyć się tak, że wciąż odkłada na później nie tylko sprawy powiązane z kształceniem się (może to być permanentne odkładanie opłacania rachunków, spotkania z rodzicami czy zwykłego pójścia na zakupy). To jest zasadnicza różnica między dwoma formami prokrastynacji. Jeśli jednak wielu studentów dotyka problem odkładania na później spraw związanych z nauką, być może nauczyciele akademicy również borykają się z tym problemem. Autorki postulują zatem zbadanie tej grupy osób, co niewątpliwie poszerzyłoby dotychczasową wiedzę na temat prokrastynacji.

Bibliografia

Baumeister R.F., Bratslavsky E., Muraven M., Tice D.M., *Ego Depletion: Is the Active Self a Limited Resource?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, Vol. 74, No. 5, s. 1252–1265.

Doliński D., A. Szmajke, *Samoutrudnianie. Dobre i złe strony rzucania kłód pod własne nogi*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1994.

Ferrari J.R., *Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors*, „Personality & Individual Differences” 1994, Vol. 17, No. 5, s. 673–679, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6).

Ferrari J.R., Olivette M.J., *Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination*, „Journal of Research in Personality” 1994, Vol. 28, No. 1, s. 87–100, <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008/>.

Ferrari J.R., *Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both?*, „Journal of Research in Personality” 1991, Vol. 25, No. 3, s. 245–261.

Flett G.L., Hewitt P.L., Martin T.R., *Dimensions of Perfectionism and Procrastination*, [w:] J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown (eds.), *Procrastination and Task Avoidance. Theory, Research and Treatment*, Plenum, London 1995.

Higgins R.L., *Self-Handicapping: Historical Roots and Contemporary Branches*, [w:] R.L. Higgins, C.R. Snyder, S. Berglas (eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't*, Plenum Press, New York–London 1990.

Milgram N., *Procrastination*, [w:] R. Dulbecco (ed.), *Encyclopedia of human biology*, Bd. 6, Academic Press, New York 1991.

Płopa M., *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR – Roc)*. Podręcznik, Vizja Press & IT, Warszawa 2008, s. 14–22.

Pychyl T.A., Coplan R.J., Reid P.A.M., *Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and selfworth in early adolescence*, „Personality and Individual Differences” 2002, Vol. 33, No. 2, s. 271–285, [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9).

Reinecke R., Hartmann T., Eden A., *The Guilty Couch Potato: The Role of Ego Depletion in Reducing Recovery Through Media Use*, „Journal of Communication” 2014, Vol. 64, No. 4, s. 569–589, <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12107>.

Schouwenburg H.C., Lay C.H., *Trait procrastination and the Big-Five Factors of Personality*, „Personality and Individual Differences” 1995, Vol. 18, No. 4, s. 481–490, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S).

Steel P., König C.J., *Integrating theories of motivation*, „Academy of Management Review” 2006, Vol. 31, No. 4, s. 889–913, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>.

Steel P., *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*, „Psychological Bulletin” 2007, Vol. 133, No. 1, s. 65–94, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.

Stępień M., Topolewska E., *Style tożsamości w ujęciu Berzonsky'ego a prokrastynacja*, [w:] E. Topolewska, E. Skimina, S. Skrzek (red.), *Młoda Psychologia*, t. 2, Liberi Libri, Warszawa 2014.

Wichrowski A., *Temperamentalne i rodzinne uwarunkowania odkładania na później spraw związanych z nauką. Polska adaptacja Kwestionariusza Problemów Związanych z Uczaniem się – Study Problems Questionnaire (SPQ) H.C. Schouwenburga*, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2008.

²⁰ Tamże.

²¹ T.A. Pychyl, R.J. Coplan, P.A.M. Reid, dz.cyt., s. 276–281.

Academic procrastination – personal and family determinants

Procrastination is a phenomenon that emerged in psychology quite recently. The story of its „discovery” goes back almost 50 years, but the first valuable work began to appear in the early 90s. Steel in his meta-analysis indicates that procrastination – habitual and problematic postponing one’s tasks – applies to 15–20% of the general population. As for the academic procrastination (postponing issues related to studying and learning) even 80–95% of American students confess to postponing their „duties”. In the article the results of analysis of the phenomenon of procrastination are presented, showing its relationship to chosen personal features (general procrastination and self-handicapping) and family factors (retrospective assessment of parental attitudes of mother and father). Research has been conducted on 205 students of the University of Lodz and the Technical University of Lodz, using the Polish version of Steel’s Pure Procrastination Scale (PPS) adapted by Stepien and Ciecuch, as well as the PPS2 version modified to reflect the study situation, the Polish version of ASO scale (Anticipatory self-defense strategy) and Plopa’s Questionnaire of Retrospective Assessment of Parents’ Attitudes (version for a Mother and a Father). The scope of the phenomenon in the study group reached almost 20%, which is a much lower percentage than that already published by Steel. This may indicate that Polish students procrastinate less than their American peers. Collected results also revealed strong relationship between the academic procrastination and the general procrastination. Similarly, a significant relationship has appeared with regard to self-handicapping and to mother’s acceptance/rejection factor.

Marta Znajmiecka-Sikora jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie psychologii oraz adiunktem w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego i wykładowcą Politechniki Łódzkiej. Ponadto pełni funkcję prezesa Stowarzyszenia Rozwoju Kadr oraz wiceprzewodniczącej Łódzkiego oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Zrealizowała kilka projektów badawczych, jest autorką i współautorką wielu publikacji, monografii i artykułów naukowych. Aktualnie w kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się problematyka wspierania rozwoju człowieka w ciągu życia oraz problematyka kultury bezpieczeństwa i psychologii zachowań bezpiecznych.

Agnieszka Łysio jest magistrem psychologii o specjalności psychologia zdrowia i psychologia kliniczna na Uniwersytecie Łódzkim. Na tej samej uczelni ukończyła również logopedię z audiologią. Pracuje jako koordynator do spraw szkoleń w Stowarzyszeniu Rozwoju Kadr w Łodzi. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół przyczyn niepowodzeń w samoregulacji oraz psychologicznych aspektów przestępstw.

POLECAMY



Jerzy Gajewski, Wojciech Paprocki, Jana Pieriegud (red. nauk.)

Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa

– szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych

Publikacja Europejskiego Kongresu Finansowego

Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową

– Gdańska Akademia Rynkowa

Gdańsk 2016

Monografia jest krokiem w kierunku do usystematyzowania wiedzy o przebiegu procesów cyfryzacji systemu społeczno-gospodarczego. Przedstawia związane z tymi procesami szanse oraz wyzwania dla różnych sektorów. Zaprezentowane oryginalne poglądy autorów (inżynierów, ekonomistów i prawników) mogą przyczynić się do rozszerzenia dyskusji o wyzwaniach, które stoją przed różnymi środowiskami: akademickim, biznesowym, politycznym. Osoby, które zapoznają się z publikacją, będą mogły skonfrontować posiadaną wiedzę i wzbogacić ją o nowe aspekty dotyczące rozwoju gospodarki, w której cyfryzacja pozwala zmieniać

procesy wytwarzania, dystrybucji oraz wymiany, a konsumenci i uczestnicy łańcuchów dostaw w coraz większym zakresie korzystają z rynków wirtualnych.

Publikację można pobrać w wersji elektronicznej ze strony: http://www.efcongress.com/sites/default/files/publikacja_ekf_2016_cyfryzacja_gospodarki_i_spoeczestwa.pdf

E-portfolio, czyli jak promować się w sieci

Wioletta Kwiatkowska, Kamila Majewska

Głównym założeniem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących opinii studentów pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na temat e-portfolio. Zgodnie z założeniem projektu badawczego narzędzie to stosowane było w celu prezentacji osiągnięć, zainteresowań oraz postępów poczynionych przez studentów w ostatnich latach. Każdy badany skupił się na samodzielnej pracy, której celem było przygotowanie autorskiego projektu na temat promocji własnych dokonań.

Celem opracowania jest prezentacja wyników badań dotyczących opinii studentów na temat tworzenia i wykorzystania e-portfolio w rozwoju osobistym oraz w prezentacji własnych osiągnięć i zainteresowań. Dobór narzędzia był nieprzypadkowy. W ostatnich latach doświadczamy szybkiego rozwoju nowoczesnych technologii nauczania i uczenia się, który przyczynił się do upowszechnienia e-portfolio jako narzędzia do tworzenia i publikowania zasobów w sieci. Powszechnie e-portfolio opisywane jest jako zbiór dokumentów odnoszących się do postępów, rozwoju i osiągnięć uczących się. Nierzadko podkreśla się, że ułatwia ono popularyzację treści związanych z indywidualnym, naukowym i zawodowym rozwojem człowieka. W konsekwencji służy refleksji, sprzyja rozwojowi umiejętności i autoprezentacji oraz ułatwia zarządzanie procesem uczenia się. Wreszcie e-portfolio może tworzyć przestrzeń do tworzenia wirtualnej tożsamości lub multimedialnego CV¹.

W niniejszym artykule przeanalizowano e-portfolio z perspektywy pedagogiki medialnej, umożliwiającej integrację dwóch wymiarów – pedagogicznego i technologicznego. E-portfolio w powyższym rozumieniu jest metodą dydaktyczną (wdrażaną przez nauczycieli w procesie kształcenia) polegającą na opracowaniu

elektronicznej teczki przy użyciu narzędzi technologicznych umożliwiających dokumentację różnego typu prac. Gromadzone rezultaty studenckich osiągnięć oraz doświadczeń (prace, zdjęcia oraz różnego typu dyplomy) mogą stanowić przyczynek do: refleksji, kształtowania umiejętności, planowania zmian oraz własnego rozwoju. W konsekwencji praca nad e-portfolio, jak również analiza gotowych materiałów nierzadko wzbudza satysfakcję z osiągnięcia zamierzonych celów². Ze względu na szereg zalet warto przygotowywać studentów do korzystania z e-teczki w ciągłym procesie uczenia się. Użytkowanie internetowych narzędzi nie powinno stanowić większego problemu, bowiem jak wykazują liczne analizy, dzisiejsza młodzież przygotowana jest do stosowania komputerowych narzędzi oraz aplikacji³. Jedyną trudność dla uczniów stanowić może prawidłowe wykorzystanie narzędzia – prowadzące do osobistego rozwoju. Szczególny obowiązek w tym zakresie spoczywa na nauczycielu, który powinien przygotować studentów, jak również uświadomić im szereg korzyści płynących z odpowiedzialnego stosowania aplikacji internetowych.

Nauczyciele wykorzystujący e-portfolio w edukacji dążą w głównej mierze do zaangażowania uczniów, uzmysłowienia podopiecznym posiadanego przez nich potencjału, kwalifikacji i talentów, a także mądrego planowania i organizowania własnej nauki. Uczący się mają szansę zebrania i udokumentowania oraz oceny własnego procesu uczenia się, a także dotychczasowego dorobku edukacyjnego i zawodowego. W myśl konstruktywizmu społecznego działanie to sprzyja aktywizacji i większej samodzielności w uczeniu się. Studenci, bazując na dotychczasowym doświadczeniu, aktywnie konstruują wiedzę o sobie i świecie poprzez twórcze działanie i refleksję.

¹ J.D. Jenson, P. Treuer, *Defining E-Portfolio – What It Is and Why It Matters*, „Change: The Magazine of Higher Learning” 2014, Vol. 46, No. 2, s. 50–57, <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2014.897192>.

² W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Doświadczenia studentów w pracy z e-portfolio – raport z badań pilotażowych*, „Wychowanie na co Dzień” 2015, nr 1 (250), s. 25.

³ M. Skibińska, W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2014, s. 79–121; K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 36–46.

Metodologia badań

Badanie własne przeprowadzono w semestrze letnim roku akademickiego 2015/2016. Głównym celem było zdobycie informacji na temat metody e-portfolio – jej zastosowania, popularności oraz oceny przez studentów. Dodatkowo w ramach prowadzonych analiz starano się ustalić, czy istnieje związek pomiędzy czasem poświęconym na przygotowanie e-portfolio a oceną własnych predyspozycji, osiągnięć, zainteresowań oraz poczynionych postępów. W ramach badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie dotychczasowe doświadczenie w zakresie wykorzystania e-portfolio wykazują badani?
2. Jakie cele przyświecały uczącym się przy tworzeniu własnego e-portfolio?
3. Jakie możliwości związane z posiadaniem i tworzeniem e-portfolio dostrzegają respondenci?
4. Z jakimi problemami zmagają się studenci tworzący własne e-portfolio?
5. Jak wygląda dobór narzędzi technologicznych do tworzenia e-portfolio przez badanych?
6. Czy istnieje związek pomiędzy czasem poświęconym na przygotowanie e-portfolio a oceną własnych predyspozycji⁴, osiągnięć⁵ oraz poczynionych postępów⁶ w trakcie pracy nad e-portfolio?

W badaniu wykorzystano kilka metod: sondaż diagnostyczny, wywiad oraz obserwację. W celu zgromadzenia szczegółowych danych posłużono się elektronicznym kwestionariuszem ankiety, co pozwoliło na szybkie pozyskanie informacji do analizy i opracowania. Materiał badawczy został wzbogacony o dane zebrane za pomocą częściowo kierowanego wywiadu oraz obserwacji (ze względu na rozmiar niniejszego artykułu ograniczono się w głównej mierze do prezentacji wyników badania sondażowego). Kwestionariusz ankiety zawierał dwadzieścia sześć pytań, z czego trzynaście typu zamkniętego i tyle samo o charakterze otwartym. Badanie pilotażowe zostało zrealizowane rok wcześniej i pozwoliło na dopracowanie narzędzi oraz procedury badawczej⁷.

Dobór badanych był celowy, a podstawowym kryterium było posiadanie przez uczących się wiedzy na temat e-portfolio. Respondentami byli studenci I roku pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W sumie w badaniach wzięło udział 178 osób, którym omawiana metoda przedstawiona została w sposób teoretyczny. Analiza związku pomiędzy czasem poświęconym na przygotowanie

e-portfolio a oceną własnych predyspozycji, osiągnięć, a także poczynionych postępów zrealizowana została przy pomocy współczynnika zbieżności V-Cramera, opierającego się na wartościach statystyki Chi kwadrat. Osoby uczestniczące w badaniu zostały zapoznane z e-portfolio w ramach zajęć dydaktycznych z przedmiotu *Warsztat pracy studenta*. Początkowo przybliżona została im metoda pracy z e-portfolio oraz przykładowe materiały, a następnie ankietowani przystąpili do wykonania własnej wirtualnej teczki. Uczący się mieli swobodę wyboru środowiska pracy oraz narzędzi informacyjnych.

Wyniki badań własnych

Metoda e-portfolio, chociaż jest znana i ceniona w krajach zachodnich, w Polsce nie zyskała jeszcze popularności. Odpowiedzi udzielone przez ankietowanych wykazały, że przed przystąpieniem do badań (a tym samym przed udziałem w zajęciach teoretycznych na temat metody) młodzież⁸ w zdecydowanej większości (95 proc.) nie znała i nie wykorzystywała e-portfolio w procesie uczenia się. Niepokojący jest również fakt, że z omawianą formą gromadzenia oraz prezentowania różnego rodzaju treści badani nie spotkali się w szkołach niższego szczebla. W tym przypadku miejsce zamieszkania, jak również rodzaj placówki, do której uczęszczali ankietowani, okazały się statystycznie nieistotne – nie korelowały ze znajomością metody e-portfolio.

Spośród całej grupy respondentów zaledwie jedna osoba zadeklarowała wcześniejszą pracę nad e-portfolio, które prowadzone było w formie bloga kulinarne. Pozostała siódemka, która deklarowała wcześniejszą znajomość tego narzędzia, spotkała się z nim w sieci, podczas przeglądania portali mody, muzycznych, związanych z fotografią itp.

Pomimo braku wcześniejszej znajomości e-portfolio studenci pozytywnie odnosili się do nowo poznanej metody. Zaledwie 5 proc. z nich podkreślało, że praca nad wirtualną teczką jest nieciekawa. Nieco większa grupa – 17 proc. ankietowanych – twierdziła, iż aktywność związana z gromadzeniem materiałów jest im obojętna. Pozostali opisywali pracę nad e-materiałami jako zajęcie ciekawe lub bardzo ciekawe. Objęte ankietą osoby uzasadniały swoją opinię w następujący sposób:

- e-portfolio motywuje do poznawania nowych narzędzi IT, co umożliwia uzyskanie ciekawszych rezultatów obejmujących prezentowane treści, a także dokładne poznanie aplikacji przydatnych przy tworzeniu bloga;

⁴ Pod terminem „predyspozycje”, zgodnie z objaśnieniem zamieszczonym w słowniku języka polskiego, autorki rozumiały zdolność do wykonania danego zadania.

⁵ Osiągnięcia, czyli wyniki, rezultaty pracy.

⁶ Poczynione postępy utożsamione były z rozwojem, przyrostem umiejętności bądź wiedzy.

⁷ Więcej na temat badania pilotażowego: W. Kwiatkowska, K. Majewska, dz.cyt., s. 25–29.

⁸ Osoby w wieku 18–20 lat.

E-portfolio, czyli jak promować się w sieci

- ułatwia podsumowanie swoich osiągnięć oraz ich analizę z perspektywy czasu;
- umożliwia poznanie opinii na temat swojej pracy (dzięki możliwości upowszechniania opracowanych dokumentów w sieci);
- stwarza okazję do przygotowania materiałów związanych z osobistymi zainteresowaniami, zaprezentowania siebie oraz zdobytych doświadczeń na forum publicznym;
- pozwala na zaprezentowanie życiorysu w formie multimedialnej, co może pomóc w zdobyciu ciekawszej i lepiej płatnej pracy;
- ułatwia promowanie własnego dorobku zawodowego i doświadczenia w sieci;
- motywuje do interesującego spędzania czasu wolnego, zapewnia relaks i odprężenie.

Dodatkowo warto podkreślić, że największa grupa ankietowanych (ponad 61 proc.) uznała omawiane narzędzie za pomocne w dostrzeganiu swoich mocnych i słabych stron. Zgodnie z uwagami sprzyjały temu: przyjazna atmosfera pracy, czas poświęcony na zgromadzenie materiałów do e-teczki, jak również świadoma analiza własnych doświadczeń.

Negatywne lub obojętne nastawienie do e-portfolio, zgodnie z udzielonymi odpowiedziami, związane było z:

- nieprzychylnym nastawieniem do pracy z komputerem;
- brakiem czasu na przygotowanie zdjęć, filmów oraz innych materiałów wzbogacających wirtualną teczkę;
- niepewnością, czy zdobyta wiedza oraz kompetencje w omawianym zakresie będą przydatne w przyszłości.

Kolejne pytanie badawcze miało na celu zidentyfikowanie czynników istotnych dla studentów w procesie opracowywania e-portfolio. Ponad połowa osób biorących udział w ankiecie (ponad 53 proc.) przyznała, że w głównej mierze zależało im na poprawnym wykonaniu powierzonego zadania. Wnikliwa analiza udzielonych odpowiedzi wykazała również istnienie ok. 4-procentowej grupy badanych, która oprócz uzyskania pozytywnej oceny zainteresowana była również zdobyciem konkretnej wiedzy i umiejętności. Wspomniani studenci podkreślali, że ich założeniem było np. stworzenie bloga lub poszerzenie kompetencji miękkich. Pozostali ankietowani (ok. 43 proc.) zaznaczali, że praca nad e-portfolio była dla nich okazją do podzielenia się: własnymi zainteresowaniami, pasjami, fotorelacją z podróży, umiejętnościami – swoimi mocnymi i słabymi stronami. Część osób zaznaczała również, że celem, który przyświecał im w pracy nad e-portfolio, było przygotowanie wirtualnej teczki, która może być pomocna przy poszukiwaniu pracy. Dzięki niej studenci mieli szansę na zgromadzenie i usystematyzowanie różnych dokumentów – umieszczenie dyplomów, zdjęć oraz nagrań w jednym miejscu. Typowym przemyśleniem było zdanie: *istotne jest dla mnie, aby w e-portfolio zawrzeć to, czym się interesuję,*

pokazać, co jest moim hobby i jak lubię spędzać wolny czas. Wiele osób zaznaczało też odpowiedź: *już od dawna miałam zamiar założyć własną stronę. Chciałam też mieć zbiór prac w jednym miejscu, aby inni również mogli je zobaczyć.* W rezultacie, jak podkreślali ankietowani, e-portfolio ułatwia zaprezentowanie się w przestrzeni wirtualnej.

Bez względu na czynniki istotne dla studentów podczas opracowywania e-portfolio ponad 55 proc. z nich deklorowało, że dostrzega korzyści z pracy nad omawianym narzędziem. Według badanych osób aktywność związana z przygotowaniem wirtualnej teczki ułatwia między innymi:

- podsumowanie swoich mocnych i słabych stron dzięki poznaniu opinii innych osób;
- poznanie nowych programów i aplikacji;
- pobudzanie kreatywności;
- lepsze poznanie oraz zacieśnienie przyjaźni ze znajomymi;
- poszukiwanie pracy poprzez opublikowanie wirtualnego CV;
- dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem;
- rozwój pasji poprzez jej prezentację w przestrzeni wirtualnej.

Studenci podkreślali (ok. 75 proc. grupy), że podczas gromadzenia materiałów do e-portfolio mieli okazję zastanowić się nad własną pracą i dorobkiem edukacyjnym. Kilka badanych osób przyznało, że dzięki konieczności przedstawienia własnych dokonań oraz pasji udoskoniło swoje umiejętności pisarskie. Omawiana aktywność pozwoliła im również na poszerzenie wiedzy na temat zasad ortografii i interpunkcji. W ankietach można także było spotkać się z uwagami świadczącymi o nabyciu kompetencji związanych z efektywnym wyszukiwaniem informacji w przestrzeni wirtualnej.

Na pytanie: *czy e-portfolio pomogło Ci zidentyfikować własne zdolności i zainteresowania?*, ponad 72 proc. studentów odpowiedziało twierdząco, co oznacza, że warto wykorzystywać ten sposób pracy, bowiem omawiane narzędzie stwarza wiele okazji do analizy własnych dokonań oraz refleksji nad nimi.

Co ciekawe, ponad 26 proc. ankietowanych oznajmiło, że również po zakończeniu zajęć będzie korzystał z e-portfolio. Szczególnie przydatne według badanych może być ono na etapie poszukiwania pracy. Forma ta jest o wiele bardziej atrakcyjna od znanej i niczym niezaskakującej tradycyjnej wersji CV. Dodatkowo umożliwia szeroką prezentację własnej osoby, a także wyposażenie wirtualnej teczki w liczne zasoby o charakterze multimedialnym. Ankietowani podkreślali, że wykorzystanie omawianego narzędzia sprawiło im wiele radości i było źródłem satysfakcji. Zgodnie z ich uwagami e-portfolio umożliwia przygotowanie zasobów związanych z własnymi pasjami, hobby lub dorobkiem zawodowym. Warto w tym miejscu nadmienić, że ok. 54 proc. studentów wykazało zainteresowanie tym narzędziem i zadeklarowało gotowość do stworzenia w przyszłości nowej elektronicznej teczki.

Odpowiedzi na pytanie: *Czego nauczyłeś się poprzez samodzielną pracę nad e-portfolio?*, ujawniły, że zaangażowana postawa w przygotowanie materiałów pro wokowała do systematycznego i uporządkowanego myślenia. Dodatkowo chęć rozwiązania pojawiających się problemów skłaniała respondentów do rozwoju i samodzielnego już zdobywania wiedzy, co argumentowali w następujący sposób:

- *Np. przy problemie z komputerem wstawieniem filmiku nigdy się nie poddawałam, tylko do końca starałam się zrobić to sama.*
- *Nauczyłam się cierpliwości i wytrwałości, a także uświadomiłam sobie, że muszę dalej się rozwijać, bo wszystko zależy ode mnie, a w e-portfolio mam to jasno pokazane.*

Wśród ankietowanych znalazła się również grupa osób, które potwierdziły, że dzięki pracy nad zasobami zaczęły lepiej planować swój czas i nim zarządzać. Powyższe odpowiedzi zdają się potwierdzać wyniki badań zrealizowanych w ubiegłych latach wśród młodzieży akademickiej, w instytucjach szkolnictwa wyższego⁹. Wnioski z przywołanych analiz świadczą o tym, że wykorzystanie e-portfolio:

- motywuje do autorefleksji,
- pomaga ocenić własny dorobek oraz postępy,
- ułatwia dokumentowanie aktywności oraz zainteresowań,
- wspiera prezentację własnych dokonań, identyfikację oraz komunikację z otoczeniem.

Dzięki pracy nad wirtualną teczką ludzie stają się bardziej świadomi, szybciej dostrzegają zarówno swoje mocne, jak i słabe strony.

Do problemów związanych z opracowywaniem e-portfolio przyznała się średnio co piąta osoba. Wspomniani studenci mieli problemy związane z obsługą aplikacji oraz programów komputerowych, np. do obróbki zdjęć i filmów. Zdecydowana większość przywołanej grupy (ponad 68 proc.) starała się znaleźć rozwiązanie powstałego problemu. W tym celu korzystała z e-poradników zamieszczonych w sieci, podpowiedzi kolegów lub prowadzącego.

Niewielki odsetek badanych (ok. 10 proc.) uskarżał się również na brak pomysłu odnośnie tematyki wirtualnej teckki, natomiast zdecydowanie większa grupa studentów (ok. 43 proc.) w ogóle nie dostrzegła okazji do wykorzystania tego narzędzia w procesie nauczania. Według autorek na powyższą sytuację mógł wpłynąć efekt nowości lub brak doświadczenia w pracy z wirtualną teczką.

Osoby, według których warto włączyć wirtualną teczkę do procesu edukacji, podkreślały, że mogłaby ona służyć:

- gromadzeniu materiałów, ich prezentacji oraz systematyzowaniu zasobów wiedzy;

- pracy nad swoimi zainteresowaniami (np. prezentacji osiągnięć);
- podniesieniu samooceny;
- ukierunkowaniu zainteresowań, a także poznaniu osób o podobnych poglądach i pasjach edukacyjnych;
- kołom zainteresowań – jako baza dydaktyczna do prowadzenia zajęć.

Do opracowania e-portfolio ankietowani wykorzystywali: program prezentacyjny Prezi, strony Blogspot.com, Blogger.com, Blog.pl, strony Biura Karier UMK lub Facebooka. Zamieszczone tam opisy studenci wzbogacali fotografiami, filmami, animacjami itp. W celu uzyskania wysokiej jakości prac często korzystali z programów do obróbki grafiki (ponad 71 proc. badanych). Nieco mniejsza grupa (ponad 35 proc.) deklarowała, iż podczas opracowywania filmów sięgała do programów typu: YouTube Editor, Windows Movie Maker, Kdenlive itp. Zarejestrowane podczas nagrań dźwięki nierzadko wymagały korekty, której dokonało ok. 15 proc. studentów. Co piąta badana osoba zawarła w wirtualnej teczce prezentację multimedialną, zaś co druga załączała link do portali społecznościowych o zbliżonej tematyce.

Większość studentów poświęciła na przygotowanie e-portfolio mniej niż 16 godzin. Zaledwie jedna z ankietowanych osób zadeklarowała, że wykonała powierzone zadanie podczas zajęć dydaktycznych, nie poświęcając mu dodatkowej uwagi w domu. Pozostali ankietowani w czasie wolnym kręcili filmy, opracowywali zdjęcia, przygotowywali charakterystykę własnej osoby, zainteresowań itp.

Tabela 1. Czas poświęcony na przygotowanie e-portfolio

Czas poświęcony na przygotowanie e-portfolio	Procentowa liczba osób
Do 16 godzin pracy	54%
Od 16 do 36 godzin pracy	31 %
Powyżej 36 godzin pracy	15%

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny poruszany w badaniach problem koncentrował się na związku pomiędzy czasem poświęconym na przygotowanie e-portfolio a oceną własnych predyspozycji, osiągnięć, a także poczynionych postępów.

W przypadku analizy pierwszego związku pomiędzy oceną własnych predyspozycji a czasem poświęconym na opracowywanie e-portfolio wywnioskowano, że wartość współczynnika V-Cramera wyniosła 0,052. Tak bliska zeru wartość

⁹ W. Kwiatkowska, K. Majewska, dz.cyt., s. 25–29; P. Butler, *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*, <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-996/n2620-eportfolio-research-report.pdf>, [14.08.2016]; N. Pachler, C. Daly, *Key Issues In e-Learning. Research and Practice*, Continuum International Publishing Group, London 2011, s. 124.

współczynnika świadczy o braku związku między zmiennymi. Na podstawie obserwacji oraz wywiadów przeprowadzonych ze studentami można przypuszczać, że ocena predyspozycji została dokonana w początkowych godzinach pracy nad wirtualną teczką. Dalsze działania młodzieży koncentrowały się już w głównej mierze na technicznym opracowaniu zadania. W konsekwencji uwaga badanych skupiła się na praktycznym wykonaniu zadania, odchodząc tym samym od analizy zdolności umożliwiających jego realizację.

Współczynnik V-Cramera w przypadku analizy związku pomiędzy czasem poświęconym na przygotowanie e-portfolio a oceną własnych osiągnięć przyjął wartość równą 0,136. Współczynnik V-Cramera o wartości niższej od 0,3 dowodzi słabej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Podobnie jak w poprzednim przypadku zauważono, że studenci analizowali własne osiągnięcia w początkowym etapie pracy nad wirtualną teczką. Kolejne godziny związane z korzystaniem z e-portfolio wiązały się z technicznym wykonaniem zadania (co, w zależności od umiejętności uczniów, zajmowało różną ilość czasu).

W trzeciej analizie brane były pod uwagę dwie zmienne: czas poświęcony na przygotowanie e-portfolio, a także ocena poczynionych postępów. W omawianym przypadku, podobnie jak w dwóch poprzednich, wartość współczynnika V-Cramera świadczyła o niskiej zależności pomiędzy zmiennymi (0,146). Wartości współczynników V-Cramera można uznać za wiarygodne, gdyż wszystkie komórki posiadały liczebności oczekiwane większe od 5.

Autorki analiz przypuszczają, że część osób badanych (jeszcze przed realizacją projektów) mogła być świadoma swoich predyspozycji, osiągnięć oraz postępów. W ich przypadku e-portfolio nie przyczyniło się do lepszego zrozumienia siebie, w tym umiejętności i dokonań. Z przeprowadzonych analiz wynika również, że wykorzystana metoda odegrała szczególną rolę w przypadku osób nie do końca uzmysławiających sobie własne możliwości. Wspomniani studenci (ponad 72 proc.), przygotowując się do wykonania e-portfolio, stawali się bardziej świadomi swoich atutów. Ich wypowiedzi świadczą również o tym, że istotną rolę w zrozumieniu własnych osiągnięć oraz poczynionego postępu odegrały rozmowy z rówieśnikami towarzyszące pierwszym godzinom pracy nad wirtualną teczką. W konsekwencji praca nad e-portfolio pomogła studentom w zidentyfikowaniu zdolności, co jednak nie miało związku z czasem poświęconym na wykonanie zadania.

Wnioski i uwagi końcowe

Zrealizowane badania, jak również poprzedzający je pilotaż, wykazały, że studenci w zdecydowanej większości akceptują e-portfolio, a praca nad przygotowaniem wirtualnej teczki nie sprawia im żadnego problemu.

Ankietowani wykorzystywali to narzędzie głównie do prezentacji własnych dokonań, zainteresowań oraz pasji. Opisywali swoje wycieczki, zamieszczali zdjęcia ukazujące ciekawe miejsca lub wcielali się w rolę przewodników oprowadzających inne osoby po swoim mieście. Niezmiernie ciekawe okazały się również prace zawierające nagrania z koncertów, konkursów tańca, prób artystycznych, wycieczek fotograficznych itp. Szybko okazało się, że studenci zaczęli stosować narzędzie do promocji własnych aktywności oraz uzdolnień. Nierzadko e-portfolio było połączone z blogiem, który umożliwiał obserwatorom zamieszczanie komentarzy i uwag na temat prezentowanych zasobów. Znacznie rzadziej badani decydowali się natomiast na zamieszczenie w e-teczce danych na temat wykształcenia, ukończonych kursów, aktywności wykazywanej w szkole.

Niestety brak doświadczenia w pracy z e-portfolio utrudniał studentom wskazanie płaszczyzny edukacyjnej, w ramach której z powodzeniem można by stosować e-teczkę. W szczególności chodzi tu o:

- możliwość publikowania oraz grupowania wybranych prac edukacyjnych, wyników badań, prezentacji naukowych, przykładowych testów itp.;
- możliwość zbierania opinii na temat własnego dorobku oraz wykonanych zadań, co jest dużym wsparciem podczas planowania dalszej drogi kształcenia lub kariery zawodowej;
- zrzeszanie grupy osób zainteresowanych określonym problemem naukowym;
- gromadzenie i nieustanne rozbudowywanie zasobów materiałów przeznaczonych do kształcenia ustawicznego i e-learningu;
- upowszechnianie zasobów edukacyjnych.

W rezultacie autorki artykułu rekomendują szersze wykorzystanie e-portfolio nie tylko w dydaktyce szkoły wyższej, ale również szkół niższego szczebla.

Bibliografia

Butler P., *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*, 2006, <https://akoaooteaoroa.ac.nz/download/ng/file/group-996/n2620-eportfolio-research-report.pdf>.

Jenson J.D., Treuer P., *Defining E-Portfolio – What It Is and Why It Matters*, „Change: The Magazine of Higher Learning” 2014, Vol. 46, No. 2, s. 50–57, <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2014.897192>.

Kwiatkowska W., Majewska K., *Doświadczenia studentów w pracy z e-portfolio – raport z badań pilotażowych*, „Wychowanie na co Dzień” 2015, nr 1(250).

Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Pachler N., Daly C., *Key Issues In e-Learning. Research and Practice*, Continuum International Publishing Group, London 2011.

Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K., *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2014, s. 79–121.

E-portfolio as a means of self-promotion on the Web

The aim of this article is to present the results of a research on creating and using e-portfolios by pedagogy students of Nicolaus Copernicus University in Torun. The answers sought were: What previous experience in the use of e-portfolios the examined people show? What objective guided the learners to create their own e-portfolio? What opportunities of having and the benefits of creating an e-portfolio the respondents see? What problems are faced by the students while creating their own e-portfolio? How does the selection of technological tools to create an e-portfolio by respondents look like? Is there a relationship between the time spent on preparing an e-portfolio and the assessment of their own abilities, achievements and progress made while working on an e-portfolio? Main research based on a diagnostic survey, complete with interview and observation, was conducted on a sample of 178 students of pedagogy, who within the classes were acquainted with the e-portfolio method. The selection was purposeful. Analysis of the data revealed that pedagogy students (approx. of the respondents) perceive e-portfolio as a useful way to promote their achievements online. The analyses conducted also show that the method used played a special role in case of people not quite aware of their own capabilities (over 72%). Based on observations and collected responses authors concluded that the assessment of one's abilities, achievements and progress were made in the early hours of work over virtual briefcase. The total time of the task, was also associated with the technical development of materials, which influenced the results (and consequently no association between time spent on the preparation of an e-portfolio and the assessment of their own abilities, achievements and progress).

Wioletta Kwiatkowska jest adiunktem w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe i badawcze dotyczą dydaktyki kształcenia na odległość, w szczególności indywidualnych predyspozycji i potrzeb uczących się oraz możliwości odpowiedniego dostosowania nauczania w przestrzeni internetu. Uczestniczyła w kilku międzynarodowych projektach badawczych związanych z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego. Opublikowała dotychczas ponad 40 artykułów naukowych dotyczących problematyki kształcenia zdalnego. Jest autorką książki pt. *Wykład w kształceniu na odległość* oraz redaktorem i współredaktorem kilku monografii.

Kamila Majewska jest adiunktem w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, doktorem nauk społecznych z zakresu pedagogiki. Jest doświadczoną nauczycielką matematyki oraz informatyki. Aktywnie współpracuje z firmami edukacyjnymi w zakresie opracowywania oraz testowania nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół zastosowania nowoczesnych technologii informacyjnych w nauczaniu początkowym, a także akademickim. Kamila Majewska jest autorką książki *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego* oraz ponad trzydziestu artykułów ukazujących się w wydaniach zbiorowych Multimedialnej Biblioteki Pedagogicznej, w „e-mentorze”, „The New Educational Review”, „Kulturze i Edukacji”, „Przeglądzie Badań Edukacyjnych” oraz w „Wychowaniu na co Dzień”.



POLECAMY

12 Apps of Christmas – kursy online

Wśród popularnych obecnie otwartych kursów online na uwagę zasługują ciekawe inicjatywy opracowane głównie z myślą o nauczycielach – aby ułatwić im poznanie aplikacji, które mogą skutecznie wzbogacić proces dydaktyczny. Kursy zaczynają się 1 grudnia i trwają około dwa tygodnie. Ich interfejs przypomina kalendarz adwentowy – każdego dnia można „otwo-

rzyć jedno okienko”, pod którym kryje się niespodzianka, w tym wypadku nowa aplikacja. Pomysł, zapoczątkowany w 2014 roku równoległe przez Regent’s University London oraz przez Dublin Institute of Technology szybko zdobywa popularność nie tylko wśród osób zainteresowanych poznawaniem nowych aplikacji, ale też wśród uczelni, które uznały go za skuteczny sposób rozwijania kompetencji zarówno nauczycieli, jak i studentów. W bieżącym roku Regent’s University udostępnia trzecią już edycję swojego kursu. Politechnika z Dublina tym razem oferuje natomiast kurs opracowany wspólnie przez przedstawicieli uczelni z Irlandii, Wielkiej Brytanii i USA. O tym, że idea kursów *12 Apps of Christmas* sięga daleko poza Europę świadczy również – nowa w tym roku – propozycja kursu przygotowana przez członków ETUG (Educational Technology Users Group) z British Columbia w Kanadzie. Każdy z kursów ma nieco inny profil – autorzy co roku ustalają temat przewodni kursu adekwatnie do aktualnych trendów w obszarze edukacji. Można zatem wybrać jeden z nich albo uczestniczyć równocześnie we wszystkich.

Więcej informacji można znaleźć na stronach: https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course_id=_811_1; <https://the12appsofchristmas2016.wordpress.com/> oraz <http://12appsofchristmas.ca/>

Zarządzanie jakością i jej komunikowanie w kształtowaniu reputacji przedsiębiorstwa

Agnieszka Rutkowska

W opracowaniu omówiono zagadnienie kształtowania reputacji przedsiębiorstwa poprzez zarządzanie jakością oraz system jej komunikowania przez przedsiębiorstwo. Rola działań jakościowych i ich komunikacji w kształtowaniu reputacji przedsiębiorstwa przeanalizowana została z wykorzystaniem dwóch modeli kształtowania reputacji, tj. tworzenia reputacji w procesie oraz poprzez wartości. W artykule wskazano, iż działania i inicjatywy w zakresie jakości budują tożsamość przedsiębiorstwa, tworzą jego wizerunek, a wzmocnione rzetelną komunikacją wpływają na odbiorców, kształtując ich opinię o przedsiębiorstwie. Wskazano także, że działania jakościowe i komunikowanie ich interesariuszom kształtują obraz organizacji jako wiarygodnej, niezawodnej i odpowiedzialnej, do której można mieć zaufanie. Opracowanie prezentuje szeroki wachlarz działań jakościowych, poprzez które można kształtować reputację przedsiębiorstwa w opinii interesariuszy, a tym samym oddziaływać na jego wartość rynkową.

Reputacja przedsiębiorstwa poprzez oddziaływanie na zachowania interesariuszy wpływa na jego wyniki finansowe, a wpływ ten jest tym większy, im większe znaczenie ma ona dla danej grupy interesariuszy. Reputacja oraz proces jej tworzenia są zjawiskami nie do końca jeszcze poznanymi, rozpatrywanymi wielopłaszczyznowo. Elementem łączącym dotychczasowe rozważania zawarte w literaturze przedmiotu jest założenie, że reputacja przedsiębiorstwa ma charakter społeczny, a proces jej budowania jest procesem złożonym, wymagającym uwzględnienia przez przedsiębiorstwo reguł i wartości ważnych dla interesariuszy przedsiębiorstwa.

Z przeglądu literatury wynika, że w ujęciu procesowym strategiczny plan budowania przez przedsiębiorstwo dobrej reputacji powinien uwzględniać następujące elementy: kreowanie tożsamości i wizerunku przedsiębiorstwa oraz tworzenie pożądanych relacji z jego odbiorcami. Inne podejście, tj. kreowanie reputacji przedsiębiorstwa poprzez wartości, wymaga od przedsiębiorstwa zapewnienia

tego, aby podejmowane przez nie działania budowały zaufanie interesariuszy oraz tworzyły dla nich wartości odnoszące się do wiarygodności, niezawodności i odpowiedzialności.

Cel i metoda badawcza

Celem artykułu jest wskazanie, że działania podejmowane w ramach zarządzania jakością oraz ich komunikacja mogą tworzyć dobrą reputację przedsiębiorstwa poprzez oddziaływanie na poszczególne elementy budujące reputację. Studia literaturowe posłużyły do rozpoznania obszaru badawczego i określenia zależności między zarządzaniem jakością w przedsiębiorstwie a budowaniem jego reputacji. Wskazanie na istnienie tych zależności może stanowić podstawę do przeprowadzenia badań empirycznych oraz określenia modelu budowania reputacji dzięki zarządzaniu przez jakość i system komunikacji z interesariuszami.

Reputacja jako cenny zasób niematerialny przedsiębiorstwa

Reputacja w znaczeniu ogólnojęzykowym to opinia, renoma, dobre imię, rozgłos, sława¹. W ujęciu M. Schweigera na reputację firmy (*corporate reputation*) składają się dwa wymiary. Pierwszy ma charakter kognitywny i dotyczy kompetencji firmy (*competence*) utożsamianych w szczególności z jakością oferowanych produktów, wydajnością i zyskownością prowadzonej działalności oraz atrakcyjnością. Drugi wymiar, o charakterze afektywnym, dotyczy solidaryzowania się i sympatyzowania interesariuszy z firmą (*sympathy*). Aspekt ten tworzony jest w głównej mierze przez jakość oferowanych produktów i szeroko rozumianą odpowiedzialność przedsiębiorstwa, w tym społeczną odpowiedzialność biznesu i troskę o środowisko². Reputacja firmy, jak podaje T. Dąbrowski, jest stabilną oceną, podzielaną przez różne grupy

¹ Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980, s. 644.

² M. Schweiger, *Components and Parameters of Corporate Reputation – an Empirical Study*, „Schmalenbach Business Review” 2004, Vol. 56, No. 1, s. 46–71.

interesariuszy, dotyczącą zdolności firmy do sprostania ich oczekiwaniom oraz dostarczania im wartości³. Poznanie czynników wpływających na ocenę reputacji przedsiębiorstwa jest procesem złożonym i wymaga precyzyjnego dookreślenia grup interesariuszy oraz określenia zbioru wartości społecznych o istotnym dla nich znaczeniu.

Dobra reputacja jest swoistym buforem bezpieczeństwa dla firmy w sytuacjach kryzysowych. Zgodnie ze stanowiskiem C.J. Fombruna tworzy ona kapitał zaufania do przedsiębiorstwa. To z kolei sprawia, że interesariusze *chętniej angażują się w relacje z posiadającym ją przedsiębiorstwem, udostępniają mu kontrolowane przez siebie zasoby i udzielają wsparcia. Klienci więcej kupują, akceptują wyższe ceny, są bardziej lojalni, polecają firmę i jej produkty innym konsumentom. Pracownicy chętniej podejmują pracę, są w nią bardziej zaangażowani i rzadziej przechodzą do konkurencji. Kontrahenci są bardziej skłonni nawiązywać współpracę i podtrzymywać ją. Inwestorzy są gotowi udostępnić kapitał i czynić to po niższych kosztach. Społeczności udzielają firmie o dobrej reputacji poparcia lub przynajmniej powstrzymują się od niekorzystnych dla niej działań*⁴.

Przedsiębiorstwo o dobrej reputacji, jak wskazano powyżej, odnosi różnorodne korzyści. Aby zapewnić sobie dostęp do tych korzyści, powinno odpowiednio zaplanować proces budowania reputacji i ochrony przed jej utratą oraz zarządzać nim na wszystkich poziomach struktury organizacyjnej. Wzmacnianie reputacji i budowanie wizerunku firmy to główne strategiczne cele działań z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu⁵ (CSR – *corporate social responsibility*) podejmowanych przez przedsiębiorstwo. Czy cele te mogą być również skutecznie realizowane poprzez działania z zakresu jakości i ich komunikację? Mimo iż jakość produktów, jak pokazują wyniki badań empirycznych⁶, jest kluczowym czynnikiem

determinującym reputację przedsiębiorstwa, jak dotąd inicjatywy i działania podejmowane w ramach zarządzania jakością w przedsiębiorstwie w świecie biznesu nie są powszechnie utożsamiane z procesem budowania dobrej reputacji.

Budowanie reputacji przedsiębiorstwa a działania jakościowe

Tworzenie reputacji jest procesem złożonym i, podobnie jak samo pojęcie reputacji, w dalszym ciągu ewoluuje. W literaturze spotykamy się z wieloma modelami tworzenia reputacji przedsiębiorstwa. Do analizy roli działań jakościowych i ich komunikacji w kształtowaniu reputacji przedsiębiorstwa autorka wybrała dwa znacząco różniące się od siebie podejścia, które na potrzeby tej analizy zostały określone jako kształtowanie reputacji „w procesie” oraz kształtowanie reputacji „poprzez wartości”⁷. Zależności omówione w niniejszej pracy przedstawiono na rysunku 1.

Jak już wspomniano, jakość produktów w rankingach reputacji przedsiębiorstw⁸ uznawana jest za kluczowy czynnik tworzący reputację przedsiębiorstwa. W definicjach reputacji przedsiębiorstwa prezentowanych w literaturze jakość produktów określana jest często jako ważny element jej kształtowania. W zarządzaniu jakością przyjmuje się, że jakość techniczna produktu jest podstawą jakości funkcjonalnej służącej tworzeniu i dostarczaniu wartości dla klienta⁹. W niniejszej pracy działania jakościowe podejmowane przez przedsiębiorstwo rozumiane są jako *wszystkie planowane i systematyczne działania niezbędne do stworzenia odpowiedniego stopnia zaufania, co do tego, że wyrób lub usługa spełni ustalone wymagania jakościowe*¹⁰. Autorka artykułu przyjmuje ponadto, że działania te obejmują także *szereg akcji*

³ T. Dąbrowski, *Reputacja przedsiębiorstwa. Tworzenie kapitału przedsiębiorstwa*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2010, s. 75.

⁴ Tamże, s. 250.

⁵ Zgodnie z raportem z badania *Komunikacja działań CSR w Polsce*, Effective Public Relations, Warszawa, czerwiec 2012.

⁶ Badania wskazujące jakość produktów jako kluczowy czynnik determinujący reputację firmy prowadzone były między innymi przez K. Majchrzak (*Zarządzanie reputacją w przedsiębiorstwach sektora naftowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011, s. 273) oraz M. Schweigera (dz.cyt.), który wskazał, że jakość produktów jest komponentem tworzącym oba wymiary reputacji przedsiębiorstwa, zarówno jej wymiar kognitywny, jak i afektywny.

⁷ Procesowe podejście do kształtowania się reputacji przedsiębiorstwa z akcentowaniem znaczenia tożsamości przedsiębiorstwa, jego wizerunku i odbiorców reprezentowane jest m.in. w publikacjach: G.R. Dowling, *Corporate Reputations: Should you Compete on Yours?*, „California Management Review” 2004, Vol. 46, No. 3, s. 19–36, <http://dx.doi.org/10.2307/41166219>; S.W. Alessandri, *Modelling corporate identity: a concept explication and theoretical explanation*, „Corporate Communications: An Internal Journal” 2001, Vol. 6, No. 4, s. 178, <http://dx.doi.org/10.1108/EUM000000006146>. Znaczenie wartości w kształtowaniu reputacji podkreśla A. Adamus-Matuszyńska w pracy *Reputacja – nieuchwytna wartość firmy*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/reputacja_nieuchwytna_wartosc_firmy.pdf, [13.09.2015].

⁸ Rankingi uznające jakość produktów za kluczowe kryterium decydujące o reputacji przedsiębiorstwa publikowane są między innymi w magazynach: niemieckim „Manager Magazine”, amerykańskim „Fortune” czy azjatyckim „Far East Economic Review”.

⁹ K. Szczepańska, *Budowa wartości klienta w zarządzaniu jakością*, [w:] B. Dobiegała-Korona, T. Doligalski, *Zarządzanie wartością klienta. Pomiar i strategie*, Poltext, Warszawa 2012, s. 272.

¹⁰ K. Szczepańska, *Kompleksowe Zarządzanie Jakością TQM*, Alfa-Wero, Warszawa 1998, s. 108.

Rysunek 1. Schemat powiązań kreowania reputacji przedsiębiorstwa z działaniami przedsiębiorstwa podejmowanymi w ramach zarządzania jakością oraz ich komunikacją



Źródło: opracowanie własne.

i wymagań, których celem jest zagwarantowanie spełnienia właściwych standardów jakościowych we wszystkich projektach realizowanych w danej organizacji¹¹, a standardy te ustalane są w oparciu o wymagania formalnoprawne, jak również wymagania i oczekiwania interesariuszy przedsiębiorstwa.

Kształtowanie reputacji „w procesie” a działania jakościowe

Pierwszym modelem, w oparciu o który dokonano analizy roli działań jakościowych w kreowaniu reputacji przedsiębiorstwa, jest model tworzenia reputacji „w procesie”, zwany też modelem kształtowania się reputacji w trójkącie tożsamość – wizerunek – odbiorcy. Tożsamość przedsiębiorstwa odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu jego reputacji, natomiast komunikacja pełni dominującą rolę w przypadku wizerunku¹². Tożsamość tworzona jest przede wszystkim wewnątrz organizacji, podczas gdy wizerunek może być kreowany zarówno przez samą organizację, jak też może powstawać na zewnątrz, niezależnie od jej zamierzeń. Na podstawie analizy

literatury można wskazać, że autorzy proponują różne modele tworzenia tożsamości organizacji, tzw. „mix tożsamości” (*identity mix*). Dominujące jest podejście, iż tożsamość przedsiębiorstwa jest dziedziną multidyscyplinarną, obejmującą między innymi takie składowe zarządzania, jak: komunikacja korporacyjna, wizerunek i reputacja przedsiębiorstwa, struktura organizacyjna czy jej strategia¹³. Interesujące ujęcie tożsamości – z punktu widzenia analizowanej w niniejszym artykule relacji tożsamości przedsiębiorstwa i podejmowanych działań jakościowych – prezentuje K. Schmidt¹⁴, który podaje, że oprócz strategii, kultury i zachowania organizacji tożsamość tworzą także jej produkty i usługi oraz prowadzona z interesariuszami komunikacja.

Tworzenie tożsamości przedsiębiorstwa poprzez jakość wymaga uwzględnienia jakości na poziomie strategii przedsiębiorstwa. Ustanowienie polityki jakości, realizowanie jej oraz szerokie komunikowanie wewnątrz organizacji daje umocowanie do kompleksowego zarządzania jakością. Istotne znaczenie w budowaniu tożsamości przedsiębiorstwa ma także

¹¹ J. Phillips, *Zarządzanie projektami IT. Poznaj najskuteczniejsze metody zarządzania przedsięwzięciami informatycznymi*, Helion, Gliwice 2005, s. 303.

¹² T. Dąbrowski, dz.cyt., s. 76.

¹³ Podejście multidyscyplinarne do tożsamości przedsiębiorstwa prezentuje między innymi Międzynarodowa Grupa ds. Tożsamości Korporacyjnej (*International Corporate Identity Group*) czy autorzy: T.C. Melewar oraz J. Saunders w pracy *Global corporate visual identity systems: using an extended marketing mix*, „European Journal of Marketing” 2000, Vol. 34, No. 5/6, s. 538, <http://dx.doi.org/10.1108/03090560010321910>.

¹⁴ K. Schmidt, *The Quest for Identity*, Cassel, London 1995.

takie umiejscowienie komórki jakości w strukturze firmy, które zapewni niezależność prowadzonych działań. Strategiczne podejście do jakości wymaga więc zaangażowania kierownictwa najwyższego szczebla w hierarchii przedsiębiorstwa. Tożsamość firmy tworzona jest również poprzez takie założenia zarządzania jakością w organizacji, jak przyjęcie statusu organizacji uczącej się oraz tworzenie kultury dzielenia się wiedzą i ciągłego doskonalenia. Tożsamość firmy tworzą także odpowiedzialne zachowania firmy wobec interesariuszy, jak ponoszenie odpowiedzialności za produkty wadliwe, a w przypadku choćby podejrzania o niewłaściwą jakość produktów, wycofanie produktów z rynku mimo nakładów finansowych i wiążącego się z tym ryzyka wizerunkowego.

Wizerunek przedsiębiorstwa w znaczącym stopniu *tworzony jest przez wizerunek produktów i usług świadczonych przez firmę*¹⁵. Kierowany do klienta nowy produkt powstaje w oparciu o zintegrowaną wiązkę aktualnej wiedzy prawnej, technologicznej, rynkowej oraz marketingowej. Istnieje ponadto ścisły związek pomiędzy postrzeganiem cech i właściwości danego produktu a ogólną oceną wizerunku całej firmy¹⁶. Im lepiej produkt jest dopasowany do oczekiwań i potrzeb odbiorcy, tym lepsze jest postrzeganie firmy.

Jakość produktów przekłada się zatem na wizerunek przedsiębiorstwa. Uwzględniając tę zależność, należy stwierdzić, że budowanie oferty firmy i tworzenie produktów powinny być poprzedzone badaniami rynku i badaniami produktowymi. Nakłady ponoszone na badania i rozwój produktów, ciągle doskonalenie oferty i dostosowywanie jej do zmieniających się potrzeb i oczekiwań odbiorców to inwestycja przynosząca korzyści między innymi w postaci umocnienia się dobrej reputacji firmy i wzrostu sprzedaży.

Odbiorcy to trzeci element wspomnianego wyżej procesu tworzenia reputacji. Odbiorcy, definiowani także jako interesariusze, poprzez dokonywanie oceny przedsiębiorstwa współtworzą jego reputację. Czynniki kształtujące ich ocenę reputacji przedsiębiorstwa są różnorodne. Mają one swoje umocowanie zarówno w zbiorze wartości społecznych o istotnym dla interesariuszy znaczeniu, jak i w zbiorze posiadanych przez nich doświadczeń życiowych. Działania jakościowe przedsiębiorstwa, w tym jakość produktów oraz prowadzona w tym zakresie komunikacja, mogą wpływać na wynik tej oceny. Jest on tym wyższy, im wyższy jest poziom dopasowania prowadzonych działań jakościowych do systemu wartości społecznych interesariuszy. Z tego powodu istotne wydaje się prowadzenie badań umożliwiających poznanie interesariuszy – nie tylko ich potrzeb i oczekiwań, ale również zbioru wartości społecznych, którymi kierują się w życiu. Informacje te stanowią fundament projektowania dalszych działań przedsiębiorstwa,

w tym w zakresie jakości. Ocena przedsiębiorstwa dokonywana przez jego interesariuszy kształtowana jest również poprzez działania ukierunkowane na zwiększanie ich świadomości jakościowej. Działania te obejmują organizowanie specjalnie zaprojektowanych wydarzeń, spotkań, paneli dyskusyjnych i innych działań edukacyjnych adresowanych do odbiorców produktów lub usług przedsiębiorstwa, zarówno tych obecnych, jak i przyszłych.

Kształtowanie reputacji „poprzez wartości” a działania jakościowe

Drugie przeanalizowane przez autorkę podejście to tworzenie reputacji przedsiębiorstwa poprzez cztery wartości¹⁷, tj. wiarygodność, niezawodność, zaufanie i odpowiedzialność. Model nawiązuje do definicji reputacji i przywołanego w niej założenia, iż reputacja jest stabilną oceną, podzielaną przez różne grupy interesariuszy, dotyczącą zdolności firmy do dostarczania im wartości.

Wiarygodność przedsiębiorstwa to wartość dla interesariuszy czyniąca przedsiębiorstwo godnym ich zaufania. W dalszych rozważaniach przyjęto, iż wiarygodność przedsiębiorstwa to wynik spójności działań ze składanymi deklaracjami, ich przewidywalności oraz transparentności.

W jaki sposób poprzez działania jakościowe przedsiębiorstwo może tworzyć swoją wiarygodność? Działania jakościowe podejmowane przez przedsiębiorstwo powinny być zgodne z wartościami przedsiębiorstwa i składanymi przez nie deklaracjami. Jeśli przedsiębiorstwo przyjęło strategię w zakresie jakości, jej realizacja wymaga konsekwencji we wszystkich obszarach funkcjonowania. Może to zostać osiągnięte poprzez wdrożenie w organizacji odpowiedniego systemu zarządzania jakością, co porządkuje działania firmy i upraszcza proces decyzyjny. Wysoki poziom świadomości jakościowej wśród pracowników przekłada się na wysoki poziom spójności ich działań z założeniami przedsiębiorstwa w zakresie jakości. Wiarygodność tworzona jest także przez potwierdzanie jakości produktów wiarygodnymi certyfikatami, wynikami badań prowadzonych w akredytowanych laboratoriach, otrzymywanymi nagrodami przyznawanymi przez uprawnione jednostki, opiniami ekspertów czy instytucji badawczych.

Ważną rolę w budowaniu wiarygodności przedsiębiorstwa, obok podejmowania przez nie działań jakościowych i zdobywania dowodów na spełnianie określonych wymagań, odgrywa dopasowana do grupy odbiorców komunikacja. Skuteczna i transparentna komunikacja jest swoistym pomostem między firmą a interesariuszami, którzy kształtują subiektywny obraz przedsiębiorstwa. Wiarygodność przedsiębiorstwa, w kontekście jakości, kształtowana jest

¹⁵ K. Majchrzak, dz.cyt., s. 31.

¹⁶ W. Walczak, *Znaczenie niematerialnych zasobów w procesach budowania wartości rynkowej przedsiębiorstwa*, „e-mentor” 2010, nr 4, s. 36, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/775>, [11.04.2015].

¹⁷ A. Adamus-Matuszyńska, dz.cyt.

poprzez realizację jakościowych celów strategicznych przedsiębiorstwa, niemniej jednak werbalizacja podejmowanych działań jakościowych zdecydowanie wzmacnia ten efekt.

Niezawodność przedsiębiorstwa powszechnie rozumiana jest jako jego bezawaryjność, bezbłędnosc, efektywnosc, kondycja czy lojalnosc wobec interesariuszy. W jaki sposob, poprzez dzialania jakosciowe, przedsiobrowstwo moze budowac swoja niezawodnosc wobec interesariuszy? Przedsiobrowstwa buduja swoja niezawodnosc poprzez wytwarzanie produktow zgodnie z przyjetymi specyfikacjami i uzyskiwanie produktow wolnych od wad, a takze poprzez wdrozenie systemow jakosciowych majacych na celu minimalizowanie ryzyka pojawienia sie niezgodnosci dzialan przedsiobrowstwa i wytwarzanych produktow z regulacjami i przyjetymi standardami jakosciowymi. W tym ujeciu szczegolnie istotne jest zapewnienie bezpieczenstwa oferowanych produktow oraz tego, aby dzialaly zgodnie z zaprojektowana uzytecznoscia podstawowa. Wydaje sie, ze na niezawodnosc przedsiobrowstwa budowana poprzez dzialania ukierunkowane na jakosc produktu najwiekszy wplyw ma odpowiednie zaprojektowanie i wytworzenie rdzenia produktu i produktu rzeczywistego, co odpowiada dwom pierwszym poziomom w strukturze produktu wedlug T. Levitta¹⁸. Marketingowe aspekty jakosci produktu, w ujeciu budowania niezawodnosci przedsiobrowstwa, odgrywaja drugorzadna role. Budowanie niezawodnosci utozsamianej przez interesariuszy z oczekiwana lojalnoscia wymaga z kolei dostarczania interesariuszom produktow o oczekiwanej, powtarzalnej jakosci, zgodnej zarowno z ich doswiadczeniami, jak i informacjami o produkcji dostarczonymi im przez przedsiobrowstwo.

Zaufanie czesto kojarzone jest z bezpieczenstwem, autorytetem i powazaniem. Koncepcja zarzadzania zaufaniem rozni sie od innych teorii zarzadzania, dlatego przed dalsza analiza roli dzialan jakosciowych w budowaniu zaufania warto zaakcentowac kilka obserwacji. Po pierwsze, jak zauwazaja eksperci¹⁹, kazda forma braku autentyzmu w relacjach miedzyludzkich i instrumentalnego traktowania pracownikow, dostawcow, klientow, spoleczenstwa itd. przedzej czy pozniej zostanie odkryta. Ich zdaniem oznacza to, ze zarzadzanie zaufaniem dotyka sfery podstawowych wartosci w kulturze organizacyjnej i przenosi sie na wszystkie obszary funkcjonowania organizacji. Warto podkreslic, ze zarzadzanie zaufaniem przynosi organizacjom wiele korzyosci²⁰, w tym uzyskiwanie lepszej koordynacji prowadzonych dzialan czy wiekszej zdolnosci organizacji do przetrwania sytuacji

kryzysowej. Zbudowanie zaufania interesariuszy do firmy jest trudnym procesem, miedzy innymi z tego powodu, iz *zaufanie do ludzi czy rzeczy wiadze sie z gotowoscia do ekspozycji na ryzyko, ze moga nas zawiesc, z oczekiwaniami, ze stanie sie inaczej*²¹.

Czy dzialania jakosciowe przedsiobrowstwa moga tworzyc kapital zaufania interesariuszy do przedsiobrowstwa? Zaufanie, jako jeden z czterech wyrozniokow omawianego modelu kreowania reputacji przedsiobrowstwa, tworzone jest poprzez zapewnienie przejrzystosci dzialan jakosciowych i powtarzalnosci jakosci oferowanych produktow. Osiagane jest to dzieki wytwarzaniu produktow o okreslonym poziomie jakosci, zgodnie z przyjetymi specyfikacjami zapewniajacymi ich zgodnosc ze standardem, ktory jest ustalany z uwzglednieniem oczekiwan klientow. Do uzyskania takiego stanu niezbedne jest uwzglednienie w planowaniu produkcji systemow jakosci, majacych na celu minimalizowanie prawdopodobienstwa wystapienia roznic w jakosci wytwarzanych produktow. Zaufanie budowane jest rowniez poprzez jasne i rzetelne komunikowanie klientom wlasciwosci oferowanych im produktow oraz czytelne informowanie o wprowadzanych zmianach i przyczynach ich wprowadzania. Doswiadczenia wlasne klienta weryfikuja deklarowane dzialania przedsiobrowstwa i wplywaja na wykształcenie zaufania do firmy lub jego brak.

Odpowiedzialnosc w znaczeniu ogolnojezykowym to gotowosc do ponoszenia konsekwencji wlasnych wyborow i zachowan, to rzetelne wypelnianie obowiazkow, a takze dbanie o dobro i zapobieganie zlu, gdzie wyrazenie „dobro” oznacza rzecz majaca wartosc, a wyrazenie „zlo” oznacza rzecz wyrzadzajaca komus krzywde, naruszajaca czyjes wartosci. Czy dzialania jakosciowe przedsiobrowstwa sa wyrazem rzetelnego wypelniania obowiazkow oraz swiadczą o odpowiedzialnosci przedsiobrowstwa wobec jego interesariuszy? Odpowiedzialnosc wytworcy za produkt, w opinii autorki, przejawia sie w swiadomym ponoszeniu kosztow utrzymywania jakosci produktow na stalym, okreslonym poziomie, w tym na wprowadzaniu i utrzymywaniu niezbednych systemow jakosciowych. Z perspektywy klienta przedsiobrowstwo deklaruje swoja odpowiedzialnosc nie tylko poprzez umieszczenie na opakowaniu produktu danych identyfikujacych go, ale przede wszystkim poprzez dzialania wskazujace na utozsamianie sie producenta z produktem. Odpowiedzialnym wytworca jest zatem ten, kto ponosi odpowiedzialnosc za wytworzone produkty, szczegolnie w obliczu stwierdzenia wady wplywajacej na bezpieczenstwo odbiorcy. Jednym z wyznacznikow

¹⁸ Ph. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrazanie, kontrola*, Wyd. Gebethner, Warszawa 1994, s. 115–118.

¹⁹ I.K. Hejduk, W.M. Grudzewski, A. Sankowska, M. Wañtuchowicz, *Znaczenie zaufania i zarzadzania zaufaniem w opinii przedsiobrowstw*, „e-mentor” 2009, nr 5, s. 32, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/696>, [10.10.2015].

²⁰ Zestaw korzyosci wynikajacych z zarzadzania zaufaniem w przedsiobrowstwie zostal przedstawiony w pracy: W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wañtuchowicz, *Zarzadzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007, s. 31.

²¹ B. Nooteboom, *Trust: Forms, Foundations, Functions, Failures and Figures*, Edward Egar, Northampton 2002, s. 45.

odpowiedzialnego postępowania firmy jest posiadanie systemów identyfikacji partii produkcyjnych, sprawdzonych procesów wstrzymywania produkcji, sprzedaży czy wycofywania produktów od klientów w przypadku podejrzenia o ich niewłaściwą jakość. Informacje te najczęściej nie są dostępne dla klientów w czasie kontaktu z firmą, dlatego szersze komunikowanie ich w ramach budowania reputacji jest wskazane.

Kształtowanie reputacji „poprzez wartości” a wartości społeczne

Przekładając cztery elementy modelu kreowania reputacji przedsiębiorstwa „poprzez wartości”, tj. wiarygodność, niezawodność, zaufanie oraz odpowiedzialność na wartości społeczne, zauważamy, że trzy pierwsze elementy modelu, tj. wiarygodność, niezawodność oraz zaufanie budowane są na kanwie dwóch wartości społecznych, którymi są: uczciwość oraz odpowiedzialność. Jak piszą W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska i M. Wańtuchowicz, zaufanie tworzone jest poprzez szeroki wachlarz czynników, który uwzględni obie powyżej wskazane wartości społeczne, jak również: ryzyko, przekonanie, kompetencje, życzliwość, prawdopodobieństwo, zdolności, posiadanie dobrej woli, sprawiedliwość, wiarygodność, przewidywalność, rzetelność czy zależność²². Ostatni element analizowanego modelu kreowania reputacji przedsiębiorstwa, tj. odpowiedzialność, stanowi jednocześnie wartość zaliczaną do zbioru kluczowych wartości społecznych.

Powyższa obserwacja upoważnia do przyjęcia stwierdzenia, że tworzenie reputacji przez przedsiębiorstwo w ujęciu aksjologicznym powinno być oparte w szczególności na dwóch wartościach społecznych: uczciwości i odpowiedzialności, przy założeniu, że wartości te mają istotne znaczenie dla grup otoczenia. Zarządzanie reputacją przedsiębiorstwa powinno uwzględniać wszystkie istotne dla interesariuszy wartości. Wartości te powinny być określone w odniesieniu do specyficznego makrootoczenia, w którym przedsiębiorstwo działa.

Budowanie reputacji przedsiębiorstwa a komunikacja działań jakościowych

Pojęcie „komunikacja” ma wiele znaczeń i znajduje się w polu zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, takich jak filozofia, psychologia, historia, socjologia, ekonomia czy zarządzanie²³. Komunikacja, w ujęciu ogólnojęzykowym, to przekazywanie i odbieranie informacji w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą.

Komunikacja poprzez dostarczanie rzetelnych informacji o przedsiębiorstwie, w tym o realizowanej strategii jakościowej, wpływa na opinię interesariuszy

o firmie. Tworzy wizerunek przedsiębiorstwa dbającego o jakość produktów, odpowiedzialnego, na którym można polegać. Buduje świadomość interesariuszy w zakresie przyjętej uczciwej i odpowiedzialnej postawy przedsiębiorstwa, w tym w zakresie jakości oferowanych produktów i usług. Wzmacnia tym samym wiarygodność firmy. Jeśli jest spójna z prowadzonymi działaniami jakościowymi i tożsamością firmy, tworzy kapitał zaufania grup otoczenia do przedsiębiorstwa. Należy zaznaczyć, iż przedsiębiorstwa budujące swoją reputację poprzez komunikację z interesariuszami deklarują zdolność do spełniania ich oczekiwań w zakresie prowadzonej działalności. Komunikacja w zakresie działań jakościowych i jakości produktów wzmacnia zarówno ten przekaz, jak i oczekiwania odbiorców. Jest bardzo skutecznym narzędziem budowania reputacji przedsiębiorstwa wtedy, gdy deklaracje przedsiębiorstwa składane wobec interesariuszy są spełniane.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że dwustronna komunikacja przedsiębiorstwo – interesariusze odgrywa ważną rolę w budowaniu reputacji firmy. Z tego powodu informowanie o działaniach jakościowych prowadzonych przez przedsiębiorstwo wydaje się słuszne, pomimo iż w ostatnim czasie obserwujemy znaczący spadek zaufania klientów do komunikacji prowadzonej przez przedsiębiorstwa. Komunikacja działań jakościowych przedsiębiorstwa tworzy zatem otoczenie sprzyjające budowaniu dobrej reputacji poprzez działania jakościowe.

Podsumowanie

Istotą budowania przez przedsiębiorstwo dobrej reputacji jest wytworzenie zaufania interesariuszy do organizacji rozpatrywanej w ujęciu holistycznym. Istotą zarządzania jakością w przedsiębiorstwie jest stworzenie odpowiedniego stopnia zaufania co do tego, że dostarczany wyrób lub usługa spełni ustalone wymagania jakościowe. Budowanie zaufania w zakresie jakości produktu tworzy zatem kapitał zaufania przedsiębiorstwa.

Reputacja, jako stabilna ocena przedsiębiorstwa dotycząca jego zdolności i gotowości do sprostania oczekiwaniom oraz dostarczania wartości interesariuszom, dokonywana jest przede wszystkim w oparciu o doświadczenia własne oraz uzyskane opinie. Doświadczenia własne tworzone są w wyniku obcowania interesariuszy z firmą, w tym poprzez użytkowanie dostarczanych produktów. Stąd rola zarządzania jakością w tworzeniu doświadczeń interesariuszy wydaje się kluczowa. Działania jakościowe, poprzez tworzenie produktów o oczekiwanej przez klientów jakości, dostarczają klientom wartości. Prowadzone

²² W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, *Zarządzanie zaufaniem w przedsiębiorstwie. Koncepcja, narzędzia, zastosowanie.*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009, s. 18–19.

²³ A. Mattelart, *Teorie komunikacji: krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 21.

przez przedsiębiorstwo działania jakościowe są świadectwem jego odpowiedzialności i uczciwości. Przekładają się na jego niezawodność oraz budują zaufanie interesariuszy do przedsiębiorstwa. Tworzą tożsamość i wizerunek przedsiębiorstwa oraz oddziałują na jego odbiorców.

W przypadku braku doświadczeń własnych interesariuszy ocena reputacji przedsiębiorstwa tworzona jest przez nich na podstawie dostępnych informacji o przedsiębiorstwie. Komunikacja firmy z jej interesariuszami jest nośnikiem informacji o znaczeniu istotnym w budowaniu oceny reputacji. Szerzenie wiedzy o wdrożonych w przedsiębiorstwie standardach i systemach jakościowych oraz o podejmowanych w tym zakresie inicjatywach wzmacnia wiarygodność firmy i buduje kapitał zaufania.

Reputacja przedsiębiorstwa kształtowana jest przez wiele czynników. Wśród nich swoje miejsce znajdują zarówno działania jakościowe prowadzone przez firmę, przekładające się na jakość oferowanych produktów i usług, jak też komunikacja tych działań kierowana do interesariuszy.

Bibliografia

Adamus-Matuszyńska A., *Reputacja – nieuchwytna wartość firmy*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/reputacja_nieuchwytna_wartosc_firmy.pdf.

Alessandri S.W., *Modelling corporate identity: a concept explication and theoretical explanation*, „Corporate Communications: An Internal Journal” 2001, Vol. 6, No. 4, s. 173–182, <http://dx.doi.org/10.1108/EUM000000006146>.

Dąbrowski T., *Reputacja przedsiębiorstwa. Tworzenie kapitału przedsiębiorstwa*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2010.

Dowling G.R., *Corporate Reputations: Should you Compete on Yours?*, „California Management Review” 2004, Vol. 46, No. 3, s. 19–36, <http://dx.doi.org/10.2307/41166219>.

Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007.

Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Zarządzanie zaufaniem w przedsiębiorstwie. Koncepcja, narzędzia, zastosowanie*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.

Hejduk I.K., Grudzewski W.M., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Znaczenie zaufania i zarządzania zaufaniem w opinii przedsiębiorstw*, „e-mentor” 2009, nr 5, s. 32, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/696>.

Komunikacja działań CSR w Polsce, Effective Public Relations, Warszawa, 2012.

Kotler Ph., *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie, kontrola*, Wyd. Gebethner, Warszawa 1994.

Majchrzak K., *Zarządzanie reputacją w przedsiębiorstwach sektora naftowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011.

Mattelart A., *Teorie komunikacji: krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Melewar T.C., Saunders J., *Global corporate visual identity systems: using an extended marketing mix*, „European Journal of Marketing” 2000, Vol. 34, No.5/6, s. 538–550, <http://dx.doi.org/10.1108/03090560010321910>.

Nooteboom B., *Trust: Forms, Foundations, Functions, Failures and Figures*, Edward Elgar, Northampton 2002.

Phillips J., *Zarządzanie projektami IT. Poznaj najskuteczniejsze metody zarządzania przedsięwzięciami informatycznymi*, Helion, Gliwice 2005.

Schmidt K., *The Quest for Identity*, Cassel, London 1995.

Schweiger M., *Components and Parameters of Corporate Reputation – an Empirical Study*, „Schmalenbach Business Review” 2004, Vol. 56, No. 1, s. 46–71.

Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980.

Szczepańska K., *Budowa wartości klienta w zarządzaniu jakością*, [w:] B. Dobiegała-Korona, T. Doligalski, *Zarządzanie wartością klienta. Pomiar i strategie*, Poltext, Warszawa 2012.

Szczepańska K., *Kompleksowe Zarządzanie Jakością TQM*, Alfa-Wero, Warszawa 1998.

Walczak W., *Znaczenie niematerialnych zasobów w procesach budowania wartości rynkowej przedsiębiorstwa*, „e-mentor” 2010, nr 4, s. 36, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/775>.

The role of quality management in creating the reputation of the enterprise

The article deals with the issue of building the reputation of the enterprise through quality management and the system of communicating. The role of indicated actions was analysed using two existing models of building reputation i.e. „building in process” and „building through values”. The author describes the quality actions and initiatives as factors responsible for building enterprise’s identity and its image. The way they are communicated to the potential stakeholders influences their opinion about the enterprise as a reliable, credible, responsible and trustworthy organization. The article presents also various quality actions aimed at the creation of reputation, which in turn affects the market value of the enterprise.

Autorka jest praktykiem z 15-letnim doświadczeniem zawodowym w zarządzaniu jakością w sektorze produkcji i dystrybucji produktów żywnościowych i użytkowych. Od 10 lat pogłębia także swoją wiedzę i zdobywa doświadczenie w obszarze zarządzania kryzysowego w biznesie. Uczestniczka wielu warsztatów z tego zakresu prowadzonych w Polsce i za granicą. Prowadzi szkolenia biznesowe i spotkania ze studentami. Przedmiotem zainteresowań badawczych autorki są zagadnienia związane z zarządzaniem reputacją, w szczególności w zakresie budowania reputacji i jej ochrony, a także zarządzania sytuacją kryzysową.



Ocena działalności organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej – implikacje dla teorii i praktyki

Jacek Borzyszkowski

Organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej (DMO) stanowią „siłę napędową” turystyki w poszczególnych destynacjach, a w związku z tym uznaje się je za podstawowe podmioty polityki turystycznej. Badania nad tymi organizacjami stają się coraz popularniejsze, zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej. W artykule przedstawiono najważniejsze implikacje dla teorii oraz proponowane rozwiązania dla praktyki gospodarczej wynikające z oceny działalności europejskich organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej. Rozwiązania te zostały wyodrębnione na podstawie wcześniejszych badań autora, przeprowadzonych w latach 2013–2014 na grupie 184 krajowych i regionalnych DMO. Zaprezentowane propozycje zostały skonfrontowane z opiniami przedstawicieli 34 DMO, które uzyskano w wyniku badań przeprowadzonych w marcu 2016 roku. Celem opracowania jest omówienie wyników badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej i ich implikacji dla nauki i praktyki. Z uwagi na znaczenie analizowanych podmiotów dla gospodarki turystycznej należy również podkreślić konieczność prowadzenia dalszych badań, mogących przyczynić się do usprawnienia procesu działalności DMO, jak i całego systemu zarządzania turystyką.

Zarządzanie funkcją turystyczną jest procesem złożonym, angażującym szereg różnych podmiotów. Wśród nich można wyróżnić te, które mogą mieć lub nawet mają szczególnie istotne znaczenie dla

rozwoju funkcji turystycznej określonego obszaru recepcji turystycznej (ORT). Organizacje te w literaturze naukowej określa się mianem *destination marketing organizations* lub *destination management organizations* (DMO)¹. Różnice w nazewnictwie wynikają głównie z poglądów poszczególnych autorów co do zakresu zadań i odpowiedzialności wspomnianych podmiotów. Niezależnie od tego podmioty takie należy uznać za wiodące w zakresie rozwoju konkurencyjności określonych obszarów recepcji turystycznej. Są one również przedmiotem wielu badań, szczególnie za granicą. Należy podkreślić, iż działalność tych podmiotów nadal nie została odpowiednio rozpoznana.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia teoretycznych i praktycznych implikacji wynikających z oceny działalności organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej (DMO). Dokonano tego na podstawie badań autora przeprowadzonych w latach 2013–2014 na grupie 184 europejskich DMO, z których 25 stanowiły podmioty krajowe, a 159 – podmioty regionalne². Zostały one zrealizowane dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankietowej³. W niniejszym artykule autor przedstawia wkład, jaki uzyskane wyniki badań wnoszą do teorii, jak również prezentuje propozycje rozwiązań dla praktyki. Podejmuje także próbę skonfrontowania proponowanych rozwiązań z opiniami przedstawicieli organizacji, które zostały

¹ Autor opowiada się za używaniem sformułowania *destination management organizations*, czyli *organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej*, które wskazuje na rosnącą rolę tych podmiotów w zakresie realizacji funkcji zarówno marketingowych, jak i obejmujących szereg innych zadań, związanych z zarządzaniem turystyką na określonym obszarze recepcji turystycznej. Por. J. Borzyszkowski, *Organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej. Istota, funkcjonowanie, kierunki zmian*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, s. 5.

² Wyniki tych badań zostały przedstawione w opracowaniu: J. Borzyszkowski, dz.cyt.

³ W trakcie badań autor rozdystrybuował łącznie 324 ankiety. Wielkość populacji generalnej wynosiła 45 organizacji krajowych oraz 279 organizacji regionalnych. Uzyskano 202 odpowiedzi, z których 18 dotyczyło odmowy wypełnienia kwestionariuszy. Tym samym zasadniczy materiał badawczy obejmował 184 wypełnione kwestionariusze. Przeprowadzone przez autora badania pozwoliły na zebranie odpowiedniego materiału, umożliwiającego analizę poszczególnych aspektów związanych z funkcjonowaniem DMO. Uzyskane dane obejmowały: podstawowe informacje o organizacji (w tym rok powstania, wielkość zatrudnienia, formę organizacyjną, informacje o potencjalnej strukturze członkowskiej), informacje na temat finansowania organizacji (wielkość budżetu, źródła finansowania, strukturę wydatków) oraz na temat znaczenia poszczególnych działań w hierarchii przedsięwzięć organizacji. Por. J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 92–93.

poddane badaniom w latach 2013–2014. W tym celu autor przeprowadził kolejne badania podczas targów turystycznych ITB w Berlinie w marcu 2016 r. Obejmowały one wywiady z przedstawicielami 34 organizacji, które uczestniczyły we wcześniejszych badaniach. W trakcie ich przeprowadzania pracowników DMO zapoznano z syntetycznymi wynikami badań przeprowadzonych w latach 2013–2014, a następnie poproszono ich o odniesienie się do przedstawionych wyników i sugestii. Tym postanowiono sprawdzić potencjalną przydatność wcześniejszych wyników dla badanych organizacji. W niniejszym artykule przedstawiono syntetyczne wyniki badań z 2016 r.

Kierunki zmian w działaniach organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej

Organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej są podmiotami, które w poszczególnych krajach odpowiadają za działania związane z podnoszeniem konkurencyjności i rozwojem określonego obszaru turystycznego. Część naukowców przypisuje im typową rolę marketingową⁴, w szczególności związaną z promocją i rozwojem produktu turystycznego⁵. Coraz częściej w literaturze naukowej podkreśla się

jednak, że organizacje te odpowiadają również za działania pozamarketingowe odnoszące się do realizacji szerokiego spektrum przedsięwzięć związanych z zarządzaniem obszarami recepcji turystycznej⁶, w tym chociażby dbałością o relacje z interesariuszami⁷ czy szeroko rozumianą współpracą⁸, odpowiednim planowaniem rozwoju turystyki⁹ oraz podejmowaniem aktywnych działań z zakresu zarządzania kryzysowego¹⁰. Generalnie problem zakresu odpowiedzialności DMO był i nadal jest niejednokrotnie przedmiotem rozważań naukowców¹¹.

Wyraźne zmiany potwierdzają rezultaty badań przeprowadzonych przez autora w latach 2013–2014, z których wynika, że zdecydowana większość organizacji w przyjętym okresie (tj. 15 lat¹²) wskazuje na sukcesywne „przechożenie” od typowych działań marketingowych do przedsięwzięć wykraczających poza to zagadnienie, a odnoszących się do kompleksowego zarządzania funkcją turystyczną. Autor w ramach wyróżnionych dwóch sfer działań (działalność marketingowa oraz tzw. strategia wspierania)¹³ wykazał, że zjawisko to można zaobserwować we wszystkich wyróżnionych grupach i podgrupach¹⁴. Słuszne okazuje się więc stwierdzenie, że *DMO charakteryzują się znacznymi przeobrażeniami w zakresie swoich działań z orientacji stricte marketingowej (uznawanej za tak zwane tradycyjne formy działania) w kompleksowe*

⁴ S. Pike, *Destination Marketing. An Integrated Marketing Communication Approach*, Elsevier 2008, s. 31.

⁵ A.M. Morrison, *Hospitality and Travel Marketing*, Delmar, Albany 1998, s. 44.

⁶ L. Padurean, *Looking at Destination Governance Through Three Lenses*, BEST EN, Vienna 2010, s. 12.

⁷ M. Sigala, D. Marinidis, *DMO, e-Democracy and Collaborative Destination Management: An Implementation Framework*, [w:] U. Gretzel, R. Law, M. Fuchs (eds.), *Information and Communication Technologies in Tourism*, Springer, Wien 2010, s. 239.

⁸ H. Pechlaner, M. Volgger, M. Herntrei, *Destination management as interface between destination governance and corporate governance*, „Anatolia – An International Journal of Tourism and Hospitality Research” 2012, Vol. 23, No. 2, s. 164, <http://dx.doi.org/10.1080/13032917.2011.652137>.

⁹ S. Pike, S. Page, *Destination Marketing Organizations and destination marketing: a narrative analysis of the literature*, „Tourism Management” 2014, Vol. 41, s. 210, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2013.09.009>.

¹⁰ D. Blackman, M. Kennedy, B.W. Ritchie, *Knowledge Management: the Missing Link in Destination Marketing Organisation Governance?*, „Current Issues in Tourism” 2011, Vol. 14, No. 4, s. 339, <http://dx.doi.org/10.1080/13683500.2010.489637>; R. Dodds, *Destination Marketing Organizations and Climate Change – the Need for Leadership and Education*, „Sustainability” 2010, Vol. 2, No. 11, s. 3460, <http://dx.doi.org/10.3390/su2113449>; L. Pennington-Gray, A. Pizam, *Destination crisis management*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), *Destination marketing and management: theories and applications*, CAB International, Wallingford, 2011, s. 322.

¹¹ A.M. Morrison, *Destination Management and Destination Marketing: The Platform for Excellence in Tourism Destinations*, „Tourism Tribune” 2013, Vol. 28, No. 1, s. 6–9, <http://dx.doi.org/10.3969/j.issn.1002-5006.2013.01.001>; A. Presenza, *The performance of a tourist destination. Who manages the destination? Who plays the audit role?*, Campobasso, University of Molise, Italy 2005, s. 2–6, www.esade.edu/cedit2005/pdfs2005/papers/presenza_angelo.pdf; U. Wagenseil, *Destination & DMO & Boundaries*, Timisoara & Fagaras, Turism Durabil.ro, Unit for Sustainable Development of Tourism, 2010, s. 26–35.

¹² Autor przy ocenie zmian zachodzących w organizacjach umownie przyjął trzy interwały: „przeszłość” (okres obejmujący 7 lat wstecz), „teraźniejszość” (rok bieżący) oraz „przyszłość” (okres obejmujący 7 najbliższych lat).

¹³ W ramach pierwszej sfery wyróżniono następujące obszary: tradycyjne działania promocyjne, nowoczesne działania promocyjne, działania w zakresie tradycyjnej informacji turystycznej i rezerwacji usług turystycznych oraz rozwój produktów turystycznych. Działania w ramach strategii wspierania obejmowały: planowanie rozwoju turystyki, rozwój zasobów ludzkich – edukację i podnoszenie jakości kadr turystycznych, rozwój technologii i systemów informacyjnych, zarządzanie kryzysowe, współpracę z otoczeniem – relacje z interesariuszami oraz propagowanie idei zrównoważonego rozwoju.

¹⁴ W przypadku grup było to zestawienie wszystkich podmiotów reprezentujących podział według poziomu występowania organizacji (tj. krajowe i regionalne) i obszaru (tj. pochodzące z Europy Zachodniej oraz Europy Środkowo-Wschodniej). W konsekwencji tego podziału wyróżniono również następujące podgrupy: organizacje krajowe z EZ, organizacje krajowe z ESW, organizacje regionalne z EZ oraz organizacje regionalne z ESW.

zarządzanie turystyką na określonym obszarze recepcji turystycznej¹⁵.

Zaobserwowano również, że wspomniany proces szybciej zachodzi w organizacjach z Europy Zachodniej (EZ), które mają zdecydowanie dłuższą historię niż podmioty z Europy Środkowo-Wschodniej (EŚW). Organizacje z EŚW w większym stopniu wykazują „przywiązanie” do tradycyjnych działań marketingowych. Stąd też okazało się, że [...] pomiędzy organizacjami z EZ i EŚW występuje wyraźne zróżnicowanie w podejściu do cząstkowych i ogólnych działań w zakresie marketingu i strategii wspierania¹⁶. Wśród podmiotów z EŚW zaobserwowano ponadto większe przywiązanie do tradycyjnej promocji. Podmioty zachodnioeuropejskie obecnie wyżej oceniają nowoczesne formy działań promocyjnych. Zdecydowanie mniejsze różnice odnotowano w przypadku działań w strategii wspierania, chociaż w tym względzie organizacje zachodnioeuropejskie mocniej akcentują wagę i rangę poszczególnych działań cząstkowych składających się na tę strategię.

Wyniki badań przeprowadzonych przez autora w latach 2013–2014 potwierdzają opinię tej części naukowców¹⁷, którzy uważają, że zakres działań współczesnych DMO stale się powiększa. Oprócz typowych przedsięwzięć marketingowych podmioty te w coraz większym stopniu skupiają swoje wysiłki na działaniach pozamarketingowych. Stąd też DMO coraz częściej realizują przedsięwzięcia z zakresu kompleksowego zarządzania obszarem recepcji turystycznej¹⁸. Nie sposób jednak pominąć działań marketingowych, które nadal grywią istotną rolę w funkcjonowaniu DMO¹⁹. Można mówić o sukcesywnym poszerzaniu zakresu zadań i odpowiedzialności badanych organizacji.

Efektom wspomnianego zjawiska zaobserwowanego wśród organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej jest przyjmowanie przez nie przywódczej roli na danym obszarze²⁰, a tym samym spełnianie

roli lidera obszaru recepcji turystycznej. Nawet zidentyfikowane różnice pomiędzy poszczególnymi typami organizacji (krajowe a regionalne; reprezentujące EZ i EŚW) nie umniejszają roli badanych podmiotów jako liderów obszarów turystycznych. Zaproponowana przez autora koncepcja lidera obszaru recepcji turystycznej wskazuje na konieczność realizacji tych przedsięwzięć, które pozostają w gestii DMO, a nie są zarezerwowane dla innych podmiotów. Dlatego też należy dbać o odpowiedni podział zadań wśród wszystkich podmiotów zaangażowanych w rozwój ORT. DMO z kolei powinny przyjąć przywódczą rolę na danym obszarze turystycznym i być traktowane jako najważniejsze podmioty ds. rozwoju turystyki²¹. Stąd też zachodzi potrzeba wzmocnienia roli DMO, a tym samym doprowadzenia do sytuacji, w której ich działania będą skonsolidowane i zintegrowane z przedsięwzięciami innych podmiotów.

Ocena działalności badanych organizacji – implikacje dla teorii

W trakcie badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej wskazano najważniejsze problemy związane z ich działalnością. Jednocześnie uzyskano kilka rezultatów istotnych z punktu widzenia teorii:

1. Weryfikacja dotychczasowej wiedzy nt. badanego zagadnienia, w tym: przegląd i analiza najważniejszych pojęć (obszaru recepcji turystycznej, zarządzania ORT oraz organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej); zaproponowanie definicji DMO; określenie DMO jako organizacji odpowiedzialnych za działania zarządcze²²; zaproponowanie i jednocześnie usystematyzowanie zakresu zadań i odpowiedzialności w oparciu o dwie wyróżnione strategie, tj. marketingową i wspierania, oraz zaproponowanie koncepcji lidera²³ ORT.

¹⁵ J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 327.

¹⁶ Tamże, s. 330.

¹⁷ Zob. m.in. D. Batarow, M. Bode, M. Jacobsen, *Case Presentation: Destination Management Organizations (DMO) – Cross National Sites*, Institut für Wirtschaftsinformatik, Universität Münster 2008, s. 4–5; U. Wagenseil, dz.cyt., s. 26–35.

¹⁸ G.I. Crouch, *Modelling Destination Competitiveness. A Survey And Analysis Of The Impact Of Competitiveness Attributes*, CRC for Sustainable Tourism Pty Ltd 2007, Australia 2007, s. 36.

¹⁹ V.T.C. Middleton, J. Clark, *Marketing in Travel and Tourism*, Butterworth Heinemann, Oxford 2002, s. 35.

²⁰ J. Majewski, *Struktury organizacyjne dla brandingu produktów terytorialnych*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Turystyki i Rekreacji im. M. Orłowicza w Warszawie” 2007, t. 6, s. 178.

²¹ J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 309.

²² Zgodnie z opinią części naukowców, w tym m.in.: M. Bakucz, *The Role of Tourism Destination Management Organisations in Hungary*, [w:] *Regional Studies Association Annual Conference 2008 – Regions: The Dilemmas of Integration and Competition*, 2008, s. 4–5; M. Manente, V. Minghetti, *Destination Management Organizations and Actors*, [w:] D. Buhalis, C. Costa (eds.), *Tourism Business Frontier*, Elsevier 2006, s. 232; J. van Harssel, *Glossary – Destination Management Organization*, [w:] R. Harrill (ed.), *Fundamentals of Destination Management and Marketing*, Educational Institute American Hotel & Lodging Association, Michigan 2005, s. 128.

²³ W tym miejscu warto odnieść się do koncepcji struktur klastrowych w turystyce oraz współpracy sieciowej, w których również można wskazać tzw. lidera. Por. m.in. M. Kachniewska, *Model tworzenia sieciowego produktu turystycznego*, Mazowiecka Regionalna Organizacja Turystyczna, Warszawa 2014/2015, s. 41; R. Kusa, *Uwarunkowania rozwoju klastrowych turystycznych*, [w:] B. Godziszewski, *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy. Kluczowe relacje organizacji w gospodarce opartej na wiedzy*, TNOiK, Toruń 2008, s. 519; M. Roman, *Znaczenie innowacji w funkcjonowaniu*

2. Stworzenie zbioru informacji nt. sytuacji finansowej DMO, dzięki któremu zwrócono uwagę m.in. na silne zależności pomiędzy wielkościami budżetów a określonymi sferami działalności DMO, występowanie relacji pomiędzy wielkościami nakładów a przyjęciem formuły lidera ORT oraz konieczność zwiększania nakładów finansowych wraz z rozwojem organizacji (zarówno w zakresie „przechodzenia” z tradycyjnych działań marketingowych w kierunku strategii wspierania, jak również „obejmowania” roli lidera ORT).
3. Stworzenie zbioru informacji nt. częściowych i sumarycznych przedsięwzięć badanych organizacji, a tym samym zobrazowanie stanu obecnego i kierunków zmian w działalności DMO, oraz przeprowadzenie analizy porównawczej organizacji reprezentujących różne poziomy administracyjne oraz różne regiony Europy. Udało się to uzyskać m.in. dzięki przyjęciu 15-letniego okresu, umożliwiającego ocenę działalności organizacji w trzech interwałach, tj. „przeszłości”, „teraźniejszości” oraz „przyszłości”, a w konsekwencji zobrazowanie ewolucji badanych organizacji.
4. Opracowanie metodyki badań, a w konsekwencji zdefiniowanie zasad doboru organizacji do badań, a tym samym wyodrębnienie organizacji pełniących rolę DMO w poszczególnych krajach oraz wskazanie możliwości wykorzystania metod statystycznych do oceny działań i zmian w funkcjonowaniu organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej.
5. Wskazanie potencjalnych kierunków przyszłych badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej i innymi podmiotami odpowiedzialnymi za rozwój turystyki.

Wśród możliwości wykorzystania uzyskanych efektów w teorii odnoszącej się do badanych organizacji do najważniejszych należy zaliczyć:

- Analizę i weryfikację przyjętych założeń odnoszących się do koncepcji lidera obszaru recepcji turystycznej, co jednocześnie stwarza możliwość, a nawet konieczność prowadzenia dalszych badań nad DMO traktowanymi jako najważniejsi gracze na danym obszarze; ponadto badania powinny być poszerzone o sta-

nowisko innych podmiotów odpowiedzialnych za rozwój turystyki na danym obszarze.

- Dalsze analizy teoretyczne z zakresu oceny działalności badanych organizacji (zarówno całych sfer, jak również poszczególnych działań częściowych) oraz jednoczesną weryfikację założeń dotyczących zmiany orientacji działań DMO ze stricte marketingowej w kompleksowe zarządzanie obszarami recepcji turystycznej.
- Weryfikację uzyskanych wyników badań z zakresu ocen działalności badanych organizacji w określonym okresie badawczym.
- Wykorzystanie przyjętych metod badawczych w dalszych badaniach naukowych z zakresu działalności DMO czy innych podmiotów odpowiedzialnych za rozwój turystyki.
- Wykorzystanie uzyskanych wyników odnoszących się do finansowania badanych organizacji w innych opracowaniach naukowych.
- Weryfikację założeń dotyczących znaczenia nakładów finansowych w rozwoju organizacji (a tym samym wzrostu znaczenia strategii wspierania czy przejmowania roli lidera ORT).

Należy również wspomnieć o teoretycznych implikacjach wykraczających poza badane organizacje. Zaproponowane rozwiązania metodyczne mogą być również wykorzystywane na potrzeby badania oceny działalności innych podmiotów działających w sferze turystyki, takich jak chociażby stowarzyszenia turystyczne czy jednostki samorządu terytorialnego, oczywiście po uprzednim sprecyzowaniu zakresu zadań i odpowiedzialności tych podmiotów. Tym samym stworzono podstawy ewentualnej oceny działalności tych podmiotów w dłuższym okresie, dzieląc go na przyjęte przez autora 3 interwały („przeszłość”, „teraźniejszość”, „przyszłość”). Należy również podkreślić ogólne implikacje dla teorii z zakresu zarządzania turystyką. Uzyskane wyniki wskazują na konieczność właściwego podziału zadań poszczególnych podmiotów odpowiedzialnych za kreowanie polityki turystycznej na różnych szczeblach administracji. Wzbogacają tym samym zasób analiz odnoszących się do problemów odpowiedniego układu i systemu zarządzania turystyką w regionie i kraju, a nawet w pewnym sensie obrazują hierarchizację poszczególnych podmiotów w zakresie odpowiedzialności za rozwój turystyki.

sektora turystycznego – podejście teoretyczne i praktyczne, „Ekonomiczne Problemy Turystyki” 2014, nr 1(25), s. 124; T. Soliński, *Znaczenie klastrów w transferze innowacji i rozwoju turystyki*, [w:] J. Krupa, T. Soliński (red.), *Ochrona środowiska w aspekcie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego Pogórza Dynowskiego = Environmental protection in the aspect of the sustainable development of social-economic Foothills Dynowskie*, Związek Gmin Turystycznych Pogórza Dynowskiego, Dynów 2012, s. 37. Tym bardziej, że sama idea tworzenia organizacji turystycznych jest bliska koncepcji klastrów turystycznych. Por. M. Kachniewska, *Polaryzacja podaży turystycznej jako stymulanta rozwoju sieciowych produktów turystycznych*, „Ekonomiczne Problemy Turystyki” 2014, nr 1 (25), s. 38. Autor w swoich rozważaniach wskazuje na możliwości pełnienia funkcji lidera na danym obszarze przez ściśle określone podmioty, tj. organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej. Jednocześnie wymienia warunki niezbędne do przyjęcia przywódczej roli przez DMO oraz konsekwencje zaistnienia takiej sytuacji. Por. J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 307 i dalsze.

Praktyczne rozwiązania dla organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej i innych podmiotów

W oparciu o uzyskane wyniki badań można zaproponować szereg zaleceń praktycznych – w podziale ze względu na typ odbiorców. Z jednej strony będą to badane organizacje, z drugiej strony – inne podmioty odpowiedzialne za turystykę w regionie lub w kraju.

Praktyczne rozwiązania dla organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej – zalecenia

1. Zwiększenie nacisku na określone sfery działań organizacji, w tym m.in. z zakresu zarządzania kryzysowego. Działania te były stosunkowo nisko oceniane²⁴ przez badane organizacje, a w dobie występowania zwiększonego ryzyka sytuacji kryzysowych (m.in. ataki terrorystyczne) powinny być mocniej akcentowane.
 2. Prognozowanie działań organizacji przynajmniej w perspektywie kilku najbliższych lat, a tym samym opracowywanie odpowiednich dokumentów planistyczno-strategicznych zawierających nie tylko przewidywane działania z zakresu promocji (czy szerzej – marketingu), ale szereg innych, których celem jest ciągłe podnoszenie konkurencyjności obszaru. Dokumenty tego typu powinny również zawierać propozycje i zalecenia rozwoju samych organizacji.
 3. Zwiększenie dbałości o współpracę z interesariuszami. Element ten był dość wysoko oceniany²⁵ przez badane organizacje, niemniej – jak wykazał autor – bez szeroko zakrojonej współpracy nie można mówić o sukcesywnym rozwoju turystyki w określonym ORT. Badane organizacje powinny dostrzegać wśród interesariuszy nie tylko typowe podmioty (jak jednostki samorządu terytorialnego czy branżę turystyczną), ale wszystkie inne, które mają i mogą mieć wpływ na rozwój konkurencyjności ORT (m.in. przedsiębiorstwa paraturystyczne, sektor szkolnictwa i edukacji, organizacje pozarządowe i inne).
 4. Zwiększanie umiejętności prowadzenia polityki promocyjnej. Badane organizacje jednoznacznie wskazały na „przechodzenie” od tradycyjnych działań promocyjnych do tzw. działań nowoczesnych (np. *ambient marketing*); w tym względzie postuluje się nieustanną dbałość o prowadzone działania promocyjne (czyli pierwotny sens działań tych podmiotów) przy
- jednoczesnym umiejętnym wykorzystywaniu nowoczesnych technik.
5. Wdrażanie innowacyjnych rozwiązań z zakresu kompleksowego systemu zarządzania turystyką, w tym głównie *destination management system* (DMS), uznawanego za zintegrowaną bazę danych wszystkich komercyjnych i niekomercyjnych elementów produktu turystycznego regionu, a z drugiej – za platformę współpracy między wszystkimi zainteresowanymi stronami. Przedsięwzięcie takie umożliwi m.in. odpowiednią, nowoczesną działalność informacyjną oraz z zakresu rezerwacji online, co jest szczególnie uzasadnione ze względu na wyraźną stagnację w zakresie tzw. tradycyjnej informacji oraz rezerwacji usług turystycznych (zgodnie z oceną badanych organizacji).
 6. Zwiększenie (w określonych przypadkach) nakładów na działalność DMO, które umożliwiłyby realizację określonych zadań nie tylko o charakterze marketingowym, ale również z zakresu tzw. strategii wspierania. W tym względzie ważną rolę będzie odgrywała również odpowiednia alokacja środków finansowych na poszczególne sfery działalności organizacji. Co więcej, badane organizacje powinny w jak największym stopniu umiejętnie pozyskiwać dodatkowe środki, m.in. ewentualne składki członkowskie (poprzez zachęcanie nowych podmiotów do wstąpienia w struktury DMO) czy środki Unii Europejskiej.
 7. Intensyfikacja działań na rzecz rozwoju produktów turystycznych, z uwzględnieniem potrzeb i specyfiki rynku turystycznego określonego ORT (głównie w aspekcie wykorzystania obecnego potencjału turystycznego ORT oraz struktury ruchu turystycznego). To z kolei implikuje konieczność przeprowadzania systematycznych badań rynku turystycznego. Proponowane działania powinny również skupiać się na wyodrębnianiu tzw. produktów markowych.
 8. Ciągłe zwiększanie nacisku na rozwój zasobów ludzkich. Organizacje powinny mieć świadomość, iż działania takie muszą być prowadzone nie tylko wobec ich pracowników. Z uwagi na znaczenie DMO w rozwoju konkurencyjności danego ORT przedsięwzięcia te w jak najszerszym zakresie powinny być podejmowane na rzecz wszystkich interesariuszy. Należy przy tym pamiętać, że konkurencyjny obszar recepcji turystycznej buduje swoją przewagę nie tylko w oparciu o atrakcyjność turystyczną miejsca, ale w znacznym stopniu o zasoby ludzkie.

²⁴ Badane organizacje zostały poproszone o wskazanie ważności danego działania przy zastosowaniu zmodyfikowanej skali Likerta (to jest oceny od 0 do 5; gdzie 0 oznacza, że zjawisko nie występuje lub nie ma żadnego znaczenia dla badanej organizacji; 1 – wartość najniższą; 5 – wartość najwyższą). Zarządzanie kryzysowe zostało średnio ocenione na 1,43 pkt. Była to zdecydowanie najniższa wartość spośród wszystkich działań wyróżnionych w ramach strategii wspierania. Por. J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 275.

²⁵ Średnia wartość dla organizacji wyniosła 3,87. Por. tamże.

W tym względzie istotną rolę odgrywają pracownicy DMO jako lidera ORT, ale wspólnie z odpowiednio przygotowanymi kadrami reprezentującymi poszczególnych interesariuszy.

9. Organizacje muszą być orędownikami idei zrównoważonego rozwoju turystyki w ORT. Pełnienie roli lidera obszaru recepcji turystycznej lub aspirowanie do niej niejako wymusza na tych podmiotach podjęcie zaawansowanych działań na rzecz propagowania wspomnianej idei, tak aby spotkała się ona ze zrozumieniem odpowiednich społeczności oraz branży.

Praktyczne rozwiązania dla innych podmiotów odpowiedzialnych za turystykę w regionie lub kraju – zalecenia

1. W określonych przypadkach doprowadzenie do uporządkowania sytuacji w całym systemie organizacji i zarządzania turystyką. Często występująca mnogość różnych podmiotów nie świadczy o efektywnym sposobie zarządzania turystyką, wręcz przeciwnie – powoduje „zamieszanie” i doprowadza do powielania tych samych funkcji przez różne podmioty. W tym względzie należy zwrócić szczególną uwagę na działania podejmowane przez DMO i zakres odpowiedzialności jednostek publicznych określonego szczebla, np. jednostek samorządu terytorialnego (szczebel regionalny) czy resortu właściwego ds. turystyki, czyli narodowej administracji turystycznej (szczebel krajowy). Problem ten dotyczy również innych podmiotów. Przyjęcie zasady wyraźnego i transparentnego podziału zadań umożliwi efektywniejsze zarządzanie turystyką.
2. Uznanie DMO za lidera obszaru recepcji turystycznej, co w znacznym stopniu ułatwiłoby realizację zadań z zakresu zarządzania turystyką na określonym obszarze recepcji turystycznej. Badania autora wykazały, że 68,0 proc. organizacji krajowych i 85,5 proc. organizacji regionalnych uważa się za lidera ORT²⁶. Ważne staje się, aby taki pogląd podzielały inne podmioty. Umożliwi to realizację założonych zadań i pozwoli uniknąć podejmowania tych samych przedsięwzięć przez inne podmioty.
3. Zwiększenie nakładów finansowych na działalność DMO, zarówno w kontekście finansowania przez sektor publiczny, jak i prywatny. DMO wskazywały w badaniach, że zakres podejmowanych i planowanych przez nie działań jest coraz szerszy (rozszerzenie głównie o zadania z zakresu strategii wspierania), co wymaga określonych (często zwiększonych) środków finansowych. Ponadto określone sytuacje zewnętrzne stwarzają konieczność wzmocnienia pewnych działań, m.in. z zakresu zarządzania kryzysowego.

Oczywiście proponowane rozwiązania powinny wyraźnie uwzględniać specyfikę organizacji turystyki i zarządzania nią w określonych państwach i regionach. Tym samym są one jedynie ogólnymi zaleceniami, które należy dokładnie rozpatrzyć, biorąc przy tym pod uwagę rozdział zadań i kompetencji w poszczególnych obszarach recepcji turystycznej.

Oprócz zaproponowanych powyżej zaleceń, można wskazać praktyczne możliwości wykorzystania wyników badań przeprowadzonych w latach 2013–2014, poprzez m.in.:

- wykorzystanie przez praktyków podziału obszarów działań DMO (w działaniach marketingowych oraz strategii wspierania) w ocenie funkcjonowania organizacji, a dzięki temu dokonanie ocen i hierarchizacji zarówno częściowych, jak i kompleksowych przedsięwzięć organizacji;
- wykorzystanie przez badane DMO wyróżnionych kierunków rozwoju organizacji;
- wdrażanie założeń związanych z koncepcją lidera obszaru recepcji turystycznej;
- porównanie z innymi podmiotami własnych ocen i ich zmian, zarówno w ujęciu ogólnym, jak i w kontekście wyodrębnionych grup i podgrup;
- realizację przez DMO działań z uwzględnieniem uszczegółowionych wyzwań i zagrożeń stojących przed tymi podmiotami.

Uzyskane przez autora wyniki badań z lat 2013–2014 postanowiono skonfrontować z opiniami przedstawicieli badanych organizacji. Dokonano tego podczas targów turystycznych ITB w Berlinie, które odbyły się w marcu 2016 roku. Autorowi udało się skontaktować z 34 podmiotami, tj. 18,5 proc. spośród 184 organizacji objętych wcześniejszymi badaniami. W grupie tej znalazło się 5 narodowych organizacji turystycznych (NTO) oraz 29 regionalnych DMO. Badane organizacje reprezentowały 11 państw (Austria, Chorwacja, Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Polska, Słowacja, Szwajcaria, Szwecja i Wielka Brytania). W trakcie pobytu na targach przeprowadzono rozmowy z przedstawicielami DMO. Badania zrealizowano według następującego schematu:

- zapoznanie z wynikami badań przeprowadzonych w latach 2013–2014 – przedstawicielom poszczególnych organizacji zaprezentowano syntetyczne wyniki wcześniejszych badań oraz zaproponowane w monografii rozwiązania dla DMO;
- odniesienie się przedstawicieli DMO do przedstawionych wyników i sugestii – autor postanowił uzyskać opinie nt. znaczenia wyników wcześniejszych badań dla badanych organizacji; w tym celu zadano dwa pytania: „Jak Państwo oceniają wartość wyników badań z punktu widzenia organizacji, którą Państwo reprezen-

²⁶ Tamże, s. 311.

tują” oraz „Jak Państwo odnoszą się do sugestii zaproponowanych dla badanych organizacji” (warto nadmienić, iż badanym osobom pozostawiono swobodę udzielania odpowiedzi).

Część odpowiedzi autor otrzymał podczas przeprowadzanych rozmów, natomiast w kilkunastu przypadkach przedstawiciele badanych organizacji przesłali swoje opinie drogą e-mailową.

Generalnie zauważono, że przedstawiciele badanych DMO byli żywo zainteresowani wynikami wcześniej przeprowadzonych badań. Jednym z zagadnień, na które zwrócono szczególną uwagę, był problem zarządzania kryzysowego w działaniach podejmowanych przez DMO. Autor wykazał bowiem, że organizacje nie przywiązywały dużej wagi do tego zagadnienia (przynajmniej w momencie przeprowadzania badań, tj. w latach 2013–2014). Warto wspomnieć, iż w późniejszym okresie doszło do szeregu wydarzeń mających wyraźny wpływ na poziom bezpieczeństwa mieszkańców określonych obszarów, jak i samych turystów je odwiedzających, m.in. w Paryżu w styczniu i listopadzie 2015 r. czy w Ankarze w lutym 2016 r. Podczas przeprowadzonych rozmów okazało się, że wszystkie (bez wyjątku) organizacje wskazały zarządzanie kryzysowe jako jedno z istotniejszych zagadnień, które należy wyeksponować w działaniach DMO. Szczególną uwagę zwrócili na ten problem przedstawiciele wszystkich trzech badanych organizacji z Francji, czyli kraju, który został szczególnie dotknięty atakami terrorystycznymi w 2015 r. Tym samym okazało się, że postulowana i proponowana przez autora większa dbałość o działania w zakresie zarządzania kryzysowego²⁷ znalazła odzwierciedlenie w opiniach przedstawicieli badanych organizacji.

Większość badanych organizacji z uznaniem odniosła się również do ogólnych zmian zachodzących w działaniach tych podmiotów. Potwierdzono, że zarówno obecnie, jak i w najbliższej przyszłości należy intensyfikować działania z tzw. strategii wspierania, które mają wzmacniać rolę DMO jako organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej. Taki pogląd reprezentowali przede wszystkim przedstawiciele organizacji zachodnioeuropejskich. Tym samym potwierdziły się rezultaty wcześniejszych badań, z których wynikało większe „przywiązanie” do działań marketingowych wśród organizacji z EŚW. Niemniej część organizacji reprezentujących region Europy Środkowo-Wschodniej, po zapoznaniu się z wynikami wcześniejszych badań autora, stwierdziła, że należy dostosowywać się do zmian zachodzących w organizacjach o zdecydowanie dłuższej historii i doświadczeniu (czyli podmiotów z Europy Zachodniej), a tym samym zwiększyć nacisk na działania pozamarketingowe.

W trakcie przeprowadzanych rozmów okazało się ponadto, że w części przypadków podnoszono kwestię „rozdrobienia i rozproszenia” kompetencji

w zakresie zarządzania funkcją turystyczną na określonym obszarze recepcji turystycznej. W przypadku 28 z 34 badanych organizacji (82,4 proc.) pozytywnie odniesiono się do koncepcji lidera obszaru recepcji turystycznej. Przedstawiciele badanych DMO potwierdzili, że w ramach efektywnego zarządzania funkcją turystyczną należy wyraźnie wyodrębnić podmiot (w tym przypadku organizację zarządzającą obszarem recepcji turystycznej), który powinien mieć dominującą rolę w działaniach na rzecz rozwoju funkcji turystycznej w regionie lub kraju. Niejednokrotnie wskazywano, że w pewnych przypadkach widoczne jest znaczne rozproszenie funkcji zarządczych, a co więcej – nawet dublowanie tych samych zadań przez różne podmioty.

Podsumowując, przeprowadzone przez autora rozmowy z przedstawicielami organizacji badanych w latach 2013–2014 potwierdziły możliwość przełożenia otrzymanych wyników na praktykę gospodarczą. Zainteresowanie badanych podmiotów wskazuje również na konieczność realizowania dalszych badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej.

Ograniczenia wynikające z badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej i przesłanki do dalszych analiz

Cały proces badawczy przeprowadzony przez autora obarczony jest pewnymi ograniczeniami. W znacznym stopniu dotyczą one przeprowadzonych badań empirycznych. Po pierwsze, wyniki badań obejmują jedynie DMO występujące na szczeblu krajowym i regionalnym. Pierwotnie również lokalne DMO miały zostać poddane badaniom. Według szacunków autora, w 21 krajach europejskich istnieją 3603 lokalne DMO. Niestety podczas badań z lat 2013–2014 zaledwie ok. 5 proc. lokalnych organizacji zwróciło wypełnione ankiety. W jednoznaczny sposób utrudniło to porównanie z materiałem badawczym otrzymanym z organizacji regionalnych i krajowych. Niemniej autor stoi na stanowisku, iż gdyby w analizach uwzględniono strukturę lokalne, z pewnością w zdecydowanie większym zakresie ukazano by zmiany zachodzące w DMO reprezentujących wszystkie szczeble administracyjne.

Kolejne ograniczenie wynika z zawężenia przeprowadzonych badań do regionu europejskiego. Ciekawym rozwiązaniem byłoby rozszerzenie badań na inne kontynenty, co umożliwiłoby ukazanie podobieństw i różnic nie tylko w kontekście organizacji reprezentujących różne szczeble administracyjne. Problematyka działań krajowych i regionalnych DMO funkcjonujących na innych kontynentach jest w planach naukowych autora na najbliższe lata.

²⁷ Tamże, s. 286.

Kolejnym ograniczeniem jest przedstawienie ocen działań organizacji jedynie przez przedstawicieli tych podmiotów. W pewnym sensie jest to więc ocena subiektywna. Przydatne byłoby porównanie otrzymanych wyników z ocenami interesariuszy poszczególnych organizacji, np. turystów, współpracujące jednostki samorządu terytorialnego, branżę turystyczną, organizacje pozarządowe czy w określonych przypadkach – członków tych organizacji. Pomimo dużego stopnia subiektywizmu, przeprowadzone badania wykazały jednak, że kierunki zmian w badanych organizacjach są zbliżone do siebie. Podkreślono ponadto, że [...] podstawowym celem przeprowadzonych badań było określenie, jak w opinii badanych organizacji (reprezentowanych przez konkretnych pracowników) zmienia się znaczenie poszczególnych działań DMO²⁸.

Należy zauważyć, że historia badań nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej jest stosunkowo krótka²⁹. Jak podaje A. Morrison³⁰, zdecydowana większość publikacji z zakresu zarządzania i marketingu obszaru recepcji turystycznej powstała w XXI w. Tym samym w badaniach nad DMO wciąż istnieje wiele nieopisanych zjawisk, które należałoby przeanalizować. Jak wspomniano, badania takie powinny uwzględniać wszystkie szczeble administracji (również lokalne). Ważne jest również uwzględnienie podobnych struktur funkcjonujących na innych kontynentach, co umożliwiłoby porównanie ich działalności oraz przewidywanych kierunków zmian. Przydatne byłyby również badania odnoszące się do otoczenia organizacji, czyli podmiotów, które w jakikolwiek sposób związane są z ich działalnością, np. turystów, członków, współpracującą branżę turystyczną itp. Umożliwiłoby to porównanie ocen formułowanych przez same organizacje i przez interesariuszy.

Podsumowanie

Organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej praktycznie od początku swojej działalności ewoluowały, dostosowując się do zmieniających się trendów na rynku turystycznym. Dotychczasowe analizy i badania jasno wykazały, że proces ten trwa nadal, a omawiane podmioty stają się coraz bardziej profesjonalne i wyspecjalizowane. Zakres ich zadań ciągle się zwiększa, co obrazuje, jaką rolę powinny spełniać na współczesnym rynku turystycznym. Uzyskane przez autora wyniki badań wyraźnie potwierdzają znaczenie opracowań z zakresu ocen

działań DMO. Praktyczne implikacje mogą pozwolić na usprawnienie działań podejmowanych zarówno przez same organizacje, jak i inne podmioty odpowiedzialne za turystykę. To z kolei może przyczynić się do poprawy efektywności przedsięwzięć podejmowanych w zakresie zarządzania turystyką. Jest to o tyle ważne, że odpowiednie zarządzanie obszarami recepcji turystycznej równoważy i integruje interesy odwiedzających, usługodawców i społeczności³¹, a co więcej – działanie takie musi odbywać się z uwzględnieniem współpracy z sektorem publicznym oraz prywatnym³². Na powyższy problem warto również zwrócić uwagę ze względu na fakt, iż badania z zakresu zarządzania obszarami recepcji turystycznej nadal nie są właściwie zaawansowane³³.

Rozważania przedstawione w niniejszym artykule wyraźnie wskazują, jakie implikacje, zarówno dla teorii, jak i praktyki życia gospodarczego, niosą ze sobą wyniki badań z lat 2013–2014 zawarte w monografii³⁴. Zaprezentowano również konkretne sugestie oraz zalecenia nie tylko dla badanych organizacji, ale również innych podmiotów odpowiedzialnych za turystykę w regionie lub kraju. Co więcej, dokonano konfrontacji wcześniejszych wyników z opiniami badanych organizacji. Umożliwiła ona jednoznaczne stwierdzenie, iż badania nad organizacjami zarządzającymi obszarami recepcji turystycznej są potrzebne zarówno dla samych DMO, jak i całego systemu zarządzania turystyką.

Bibliografia

Bakucz M., *The Role of Tourism Destination Management Organisations in Hungary*, [w:] *Regional Studies Association Annual Conference 2008 – Regions: The Dilemmas of Integration and Competition*, 2008, s. 4–5.

Batarow D., Bode M., Jacobsen M., *Case Presentation: Destination Management Organizations (DMO) – Cross National Sites*, Institut für Wirtschaftsinformatik, Universität Münster 2008.

Blackman D., Kennedy M., Ritchie B.W., *Knowledge Management: the Missing Link in Destination Marketing Organisation Governance?* „Current Issues in Tourism” 2011, Vol. 14, No. 4, s. 337–354, <http://dx.doi.org/10.1080/13683500.2010.489637>.

Borzyszkowski J., *Organizacje zarządzające obszarami recepcji turystycznej. Istota, funkcjonowanie, kierunki zmian*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.

Crouch G.I., *Modelling Destination Competitiveness. A Survey And Analysis Of The Impact Of Competitiveness*

²⁸ Tamże, s. 168.

²⁹ S. Pike, dz.cyt., s. 9–17.

³⁰ A. Morrison, *Destination Management and Destination Marketing...*, dz.cyt., s. 7.

³¹ Y. Wang, *Destination marketing and management: Scope, definition and structures*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), dz.cyt., s. 3.

³² G. Hankinson, *The measurement of brand orientation, its performance impact, and the role of leadership in the context of destination branding: An exploratory study*, „Journal of Marketing Management” 2012, Vol. 28, No. 7–8, s. 975.

³³ J. Jenkins, D. Dredge, J. Taplin, *Destination planning and policy: process and practice*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), dz.cyt., s. 22.

³⁴ J. Borzyszkowski, dz.cyt., s. 382.

Attributes, CRC for Sustainable Tourism Pty Ltd 2007, Australia 2007.

Dodds R., *Destination Marketing Organizations and Climate Change – the Need for Leadership and Education*, „Sustainability” 2010, Vol. 2, No. 11, s. 3449–3464, <http://dx.doi.org/10.3390/su2113449>.

Hankinson G., *The measurement of brand orientation, its performance impact, and the role of leadership in the context of destination branding: An exploratory study*, „Journal of Marketing Management” 2012, Vol. 28, No. 7–8, s. 974–999.

Jenkins J., Dredge D., Taplin J., *Destination planning and policy: process and practice*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), *Destination marketing and management: theories and applications*, CABI, Wallingford 2011.

Kachniewska M., *Model tworzenia sieciowego produktu turystycznego*, Mazowiecka Regionalna Organizacja Turystyczna, Warszawa 2014/2015.

Kachniewska M., *Polaryzacja podaży turystycznej jako stymulanta rozwoju sieciowych produktów turystycznych*, „Ekonomiczne Problemy Turystyki” 2014, nr 1 (25).

Kusa R., *Uwarunkowania rozwoju klastrów turystycznych*, [w:] B. Godziszewski, *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy. Kluczowe relacje organizacji w gospodarce opartej na wiedzy*, TNOiK, Toruń 2008.

Majewski J., *Struktury organizacyjne dla brandingu produktów terytorialnych*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Turystyki i Rekreacji im. M. Orłowicza w Warszawie” 2007, t. 6.

Manente M., Minghetti V., *Destination Management Organizations and Actors*, [w:] D. Buhalis, C. Costa (eds.), *Tourism Business Frontier*, Elsevier 2006.

Middleton V.T.C., Clark J., *Marketing in Travel and Tourism*, Butterworth Heinemann, Oxford 2002.

Morrison A.M., *Destination Management and Destination Marketing: The Platform for Excellence in Tourism Destinations*, „Tourism Tribune” 2013, Vol. 28, No. 1, s. 6–9, <http://dx.doi.org/10.3969/j.issn.1002-5006.2013.01.001>.

Morrison A.M., *Hospitality and Travel Marketing*, Delmar, Albany 1998.

Padurean L., *Looking at Destination Governance Through Three Lenses*, BEST EN, Vienna 2010.

Pechlaner H., Volgger M., Herntrei M., *Destination management as interface between destination governance*

and corporate governance, „Anatolia – An International Journal of Tourism and Hospitality Research” 2012, Vol. 23, No. 2, s. 151–168, <http://dx.doi.org/10.1080/13032917.2011.652137>.

Pennington-Gray L., Pizam A., *Destination crisis management*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), *Destination marketing and management: theories and applications*, CABI, Wallingford 2011.

Pike S., *Destination Marketing. An Integrated Marketing Communication Approach*, Elsevier 2008.

Pike S., Page S., *Destination Marketing Organizations and destination marketing: a narrative analysis of the literature*, „Tourism Management” 2014, Vol. 41, s. 202–227, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2013.09.009>.

Prezenta A., *The performance of a tourist destination. Who manages the destination? Who plays the audit role?*, Campobasso, University of Molise, Italy 2005, s. 2–6, www.esade.edu/cedit2005/pdfs2005/papers/presenta_angelo.pdf.

Roman M., *Znaczenie innowacji w funkcjonowaniu sektora turystycznego – podejście teoretyczne i praktyczne*, „Ekonomiczne Problemy Turystyki” 2014, nr 1(25).

Sigala M., Marinidis D., *DMO, e-Democracy and Collaborative Destination Management: An Implementation Framework*, [w:] U. Gretzel, R. Law, M. Fuchs (eds.), *Information and Communication Technologies in Tourism*, Springer, Wien 2010.

Soliński T., *Znaczenie klastrów w transferze innowacji i rozwoju turystyki*, [w:] J. Krupa, T. Soliński (red.), *Ochrona środowiska w aspekcie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego Pogórza Dynowskiego = Environmental protection in the aspect of the sustainable development of social-economic Foothills Dynowskie*, Związek Gmin Turystycznych Pogórza Dynowskiego, Dynów 2012.

Van Harsseel J., *Glossary – Destination Management Organization*, [w:] R. Harrill (ed.), *Fundamentals of Destination Management and Marketing*, Educational Institute American Hotel & Lodging Association, Michigan 2005.

Wagenseil U., *Destination & DMO & Boundaries*, Timisoara & Fagaras, Turism Durabil.ro, Unit for Sustainable Development of Tourism, 2010.

Wang Y., *Destination marketing and management: Scope, definition and structures*, [w:] Y. Wang, A. Pizam (eds.), *Destination marketing and management: theories and applications*, CABI, Wallingford 2011.

Assessment of the activity of destination management organizations: implications for theory and practice

The considerations included in the article resulted from several years of research carried out by the author on the activity of destination management organizations (DMO) in various European countries. Their purpose is to identify possible implications for science and practical solutions resulting from an assessment of the activity of destination management organizations. In the article, the most important changes that occur in the organizations examined are indicated with emphasis on a visible transition from the marketing orientation to more comprehensive tourism management in a given area. Those observations originated from the author's previous research described in a separate monograph. That initial part of study was followed by the research carried out in March 2016, which allowed for verification of the previously obtained results based on the opinions of the representatives of 34 European DMOs. The participants of the study highly appreciated the recommendations and solutions proposed by the author aimed at streamlining the activities of destination management organizations. Their interest also convinced the author of the need of further research in relation to those entities.

Autor jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Turystyki i Marketingu na Wydziale Nauk Ekonomicznych Politechniki Koszalińskiej. Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką organizacji i zarządzania funkcją turystyczną. Jego zainteresowania badawcze dotyczą tematyki funkcjonowania poszczególnych podmiotów działających na rzecz rozwoju turystyki, a w szczególności organizacji zarządzających obszarami recepcji turystycznej.

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych

Aleksandra Litawa, Zofia Szarota

Artykuł dotyczy niekorzystnych następstw uczenia się dorosłych, towarzyszących mu problemów oraz wynikających z tego procesu obciążeń. Jest próbą odpowiedzi na pytania: czy uczący się dorośli mają poczucie, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbują pozostałe sfery swojego życia; jakie są ich opinie na temat konsekwencji tej aktywności dla życia osobistego lub zawodowego; z jakimi problemami wiąże się dla dorosłych ich uczestnictwo w zorganizowanej (pozaformalnej) edukacji? Przebadano 189 zaangażowanych edukacyjnie osób – uczestników studiów podyplomowych (Kraków), warsztatów instruktazowo-metodycznych (Biszynek, woj. warmińsko-mazurskie) oraz kursu doskonalącego (Warszawa). Z przeprowadzonego sondażu wynika, że brak problemów wynikających z zaangażowania oświatowego zadeklarowało 25 proc. badanych. Pozostali ankietowani, czyli zdecydowana większość, dostrzegali konkretne negatywne konsekwencje uczestnictwa w zorganizowanym procesie dydaktycznym. Koszty aktywności edukacyjnej, jak pokazały badania, dotyczą wielu sfer życia. Uczenie się zabiera czas, który można by poświęcić na odpoczynek. Odbija się negatywnie na relacjach rodzinnych, towarzyskich i pogarsza sytuację finansową respondentów.

Mniej więcej od połowy XX wieku aktywność edukacyjna stała się uświadomionym obowiązkiem osób dążących do sukcesu społecznego i zawodowego¹. Idee kształcenia ustawicznego, edukacji permanentnej, uczenia się całościowego kolejno wyznaczały paradygmaty społeczeństwa opartego na wiedzy². Stąd urodzeni w wieku XX obywatele zachodniej cywilizacji zostali wychowani w przeświadczeniu, że edukacja jest wartością autoteliczną, a ambicje edukacyjne są podstawowym wektorem indywidualnej kariery zawodowej i społecznej w nowoczesnym, opartym na wiedzy społeczeństwie. Demokracja

dostępu do powszechnej edukacji minimum drugiego stopnia jawi się dzisiaj jako zdobycz współczesnych wysoko rozwiniętych krajów, a zarazem postulat edukacji włączającej, kierowanej do grup i zbiorowości defaworyzowanych³. Odpowiedzi na pytania, jak się uczyć, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie oraz być, niosą ze sobą duży ładunek humanizmu, ale jeszcze większy – technokracji. W szkolnictwie wszystkich poziomów „rządzą” efekty kształcenia i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Kluczowe kompetencje standaryzują umiejętności oczekiwane na rynku pracy. Jednocześnie, jak krytycznie zauważa Eugenia Potulicka, aktywność edukacyjna dorosłych, jako dobro indywidualne, nie jest objęta wsparciem państwa⁴. Jest za to koniecznością w korporacyjnych sieciach zawodowych, stanowi składową kapitału ludzkiego i kapitału intelektualnego. Wartość kapitału ludzkiego wyznaczana jest zasobem wiedzy zawodowej, doświadczeniami i umiejętnościami poszczególnych osób. Ściśle koreluje z wydajnością pracy. Ciężar inwestowania w siebie ponosi jednak uczący się dorosły (oraz jego rodzina). Im większych obciążeń doświadcza, tym mniejsze ma szanse na włączenie się w edukację i tym bardziej maleją jego szanse na awans społeczny czy zawodowy.

Intencjonalne uczenie się w dorosłości może być heterogenne, kierowane czynnikami zewnętrznymi, np. przepisami dotyczącymi zawodów regulowanych, a także autogenne, zależne od zainteresowań uczącego się. Może przyjąć postać formalną, pozaformalną, nieformalną; przebiegać systematycznie lub incydentalnie. Może opierać się na uczestnictwie w wybranych formach organizacyjnych oświaty dorosłych i na (kierowanym) samokształceniu. Może też mieć postać niezamierzonego, mimowolnego poznawania. Może być zaplanowane, ale nie stanowić celu samego

¹ Światowe konferencje edukacji dorosłych UNESCO: 1949 r. – Elsinore (Dania), 1960 r. – Montreal, 1972 r. – Tokio, 1985 r. – Paryż, 1997 r. – Hamburg, 2009 r. – Belem (Brazylia).

² E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

³ Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych społecznie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

⁴ E. Potulicka, *Kto nam urządzi edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4–8.

w sobie – przykładem są tu podróże, zwiedzanie, edukacja muzealna i amatorski ruch artystyczny. Wreszcie może mieć charakter okazjonalny, zdarzeniowy – być nieformalną impresją tworzącą życiowe doświadczenie i jego efektem.

Bogactwo form organizacyjnych oraz wielość środowisk edukacyjnych dedykowanych uczącym się dorosłym stwarza warunki do nieprzerwanej aktywności skierowanej na pozyskiwanie wiedzy i umiejętności, doskonalenie cech kierunkowych i instrumentalnych osobowości. Po co więc szukać negatywnych konsekwencji owej aktywności? Bowiem one istnieją i trzeba je nazwać.

Ramy teoretyczne podjętego problemu

Podstawę metodologiczną opracowania stworzyły studia nad literaturą z zakresu teorii edukacji dorosłych. Na teoretyczne fundamenty edukacji dorosłych składają się paradygmaty, które wyjaśniają mechanizmy tak aktywności, jak i bierności edukacyjnej (stymulatory i siły hamujące). Analizie poddano XX-wieczne teorie aktywności edukacyjnej przybliżone polskiej andragogice przez Mieczysława Malewskiego⁵, m.in.: koncepcję sił pola Harry'ego Millera, model symetrii osobowości Rogera Boshiera oraz model łańcucha interakcji Patricii Cross, który dla prezentowanych rozważań wydaje się szczególnie istotny. Uwzględniono także koncepcję uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa⁶.

Patricia Cross zjawisko świadomej i celowej aktywności człowieka ujmuje poprzez psychiczny mechanizm oczekiwania. Na wypadkową samooceny dokonywanej w relacji do zadań edukacyjnych i przyjmowanych wobec nich postaw, zdaniem autorki, wpływa orientacja na życiowo istotne wartości oraz subiektywne przeświadczenie jednostki, że uczestnictwo w edukacji może prowadzić do ich osiągnięcia⁷. Nie bez znaczenia jest tutaj sytuacja życiowa człowieka, obfitująca w elementy utrudniające kształcenie: brak czasu, zbyt wysokie koszty, problematyczny dojazd, brak możliwości powierzenia komuś opieki nad dziećmi itp. Szczególną uwagę zwraca autorka na okresy przejściowe (graniczne) pomiędzy kolejnymi fazami życiowego cyklu i związku, w jakich pozostają one z procesem kształtowania się oczekiwań edukacyjnych. U podstaw okresów przejściowych leżą dramatyczne wydarzenia (np. utrata pracy, śmierć bliskiej osoby, długotrwała choroba), których zaistnienie *przekreśla dotychczasowy sposób życia, stawia*

*człowieka w nowej sytuacji, podważa sens wyznawanych dotąd wartości, rodzi wiele trudnych pytań o charakterze egzystencjalnym*⁸. Z drugiej jednak strony, zgodnie z myślą P. Cross, są to momenty szczególnie istotne w sensie edukacyjnym. Aktywność oświatowa (ukazując alternatywy aksjologiczne oraz tworząc podstawę do zaistnienia u człowieka nowych oczekiwań wobec siebie i życia) pozwala na nowo „zorganizować” osobie dorosłej jej istnienie w świecie⁹.

Dorosłość jako faza życia podzielona jest na etapy, z których każdy obfituje w różnego rodzaju trudności wynikające w dużej mierze ze stawianych człowiekowi zadań oraz ról społecznych, które musi odgrywać we wciąż zmieniającej się rzeczywistości, prowadząc egzystencję nacechowaną lękiem i niepewnością odnośnie do tego, co przyniesie jutro. Problemy związane z dorosłością potęgowane są przez uwarunkowania makrocywilizacyjne i społeczno-kulturowe, wśród których Elżbieta Dubas wymienia m.in. szybki postęp nauki i techniki, osłabienie więzi rodzinnych, kryzys autorytetów, rozbuchany konsumpcjonizm, zaburzone poczucie bezpieczeństwa wynikające z sytuacji przemocy, terroryzmu, zagrożenia wojnami oraz będące konsekwencją obowiązującego współcześnie kultu indywidualizmu silne tendencje samorealizacyjne dorosłych, które niewłaściwie wyważone prowadzą do zaniedbania relacji rodzinnych, wspólnotowych¹⁰. Owe tendencje samorealizacyjne mają swoje źródło w przekonaniu o autotelicznej wartości wykształcenia i dalszego kształcenia się, a samokształcenie jest potrzebą osób z silnym potencjałem poznawczym, o dużej sile autokreacji.

W poszukiwaniu swoistych „napięć”, „konfliktów” występujących u człowieka dorosłego, który jest obarczony koniecznością odpowiedzialnego pełnienia równocześnie wielu ról społeczno-zawodowych, poddano kwerendzie literaturę psychologiczną¹¹. Wynika z niej (co nie jest andragogicznym *novum*), że w dorosłości regres jest warunkiem koniecznym progresu (tu: rozwoju kompetencji). Aby optymalnie wypełniać dane zadanie, realizować się w dominującej aktualnie roli, dorosły musi zrezygnować z mistrzostwa, pełnego zaangażowania w wypełnianiu swych powinności na innych polach życiowej aktywności. Na przykład rodzicielstwo może stać się czynnikiem zakłócającym pracę zawodową lub rozwój osobisty, praca zawodowa może z kolei deformować role rodzinne itd. Problemy te sprawiają, że uczący się dorosły musi stale dokonywać oceny tego, co w danym momencie, na danym etapie życia jest

⁵ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 93–101; 106–115.

⁶ J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009.

⁷ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, dz.cyt.

⁸ Tamże, s. 98–99.

⁹ Tamże, s. 99.

¹⁰ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1(72), s. 14–16.

¹¹ M.in. A. Brzezińska, *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 13.

dla niego priorytetem, czy udźwignie (dodatkowe) zobowiązania, czy sprosta oczekiwaniom pracodawcy, członków rodziny, otoczenia społecznego. Uczący się dorosły zazwyczaj jest permanentnie zmęczony, a przy okazji jest narażony na utratę wiary we własne możliwości, doświadczane przez niego kryzysy mogą być przyczyną różnorodnych napięć. Odczuwany dyskomfort z jednej strony może prowadzić do przerwania edukacji, opuszczenia środowiska uczenia się (model symetrii osobowości R. Boshiera), z drugiej – do wyzwolenia nowych pokładów motywacji (koncepcja P. Cross).

Podstawy metodologiczne badań własnych

Przedmiotem podjętych analiz były opinie uczących się dorosłych na temat negatywnych konsekwencji ich zaangażowania edukacyjnego. Celem badań było rozpoznanie rozmiaru osobistych kosztów będących konsekwencją zaangażowania edukacyjnego – ustalenie dominujących czynników obciążających osoby uczące się, poprzez stworzenie katalogu negatywnych skutków podjęcia wysiłku edukacyjnego.

Problem badawczy koncentrował się wokół tytułowych negatywnych aspektów uczestnictwa oświatowego, a zoperacjonalizowany przyjął postać pytań szczegółowych:

1. Czy uczący się dorośli mają poczucie, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbują pozostałe sfery życia?
2. Jakie są ich opinie na temat konsekwencji tej aktywności dla życia osobistego lub zawodowego?
3. Z jakimi problemami wiąże się dla dorosłych ich uczestnictwo w zorganizowanej (pozaformalnej) edukacji?

Respondentów poproszono o ustosunkowanie się do zaproponowanych stwierdzeń poprzez wypełnienie kwestionariusza ankiety: *Czuję, że poprzez swoją aktywność edukacyjną zaniedbuję pozostałe sfery życia* (zaproponowano trzy odpowiedzi – *tak, nie, czasami*); *Uczenie się/uczestnictwo w edukacji wiąże się dla mnie z dodatkowymi problemami* (20 możliwych odpowiedzi, w tym jedna otwarta, do swobodnego uzupełnienia). Trzecie stwierdzenie przyjął postać zdania: *Na sku-*

tek uczestnictwa edukacyjnego..., do którego autorki zaproponowały 17 uzupełnień (w przypadku każdego z nich należało zaznaczyć jedną z trzech odpowiedzi: *znacznie, w pewnym stopniu, nie*).

Teren badań stanowiły określone formy organizacyjne edukacji dorosłych: studia podyplomowe prowadzone przez jedną z krakowskich uczelni, warsztaty instruktazowo-metodyczne dla pracowników domów pomocy społecznej (Bisztynek, woj. warmińsko-mazurskie) oraz kurs doskonalący z zakresu prawa pracy (Warszawa). Badania (osobiście oraz z pomocą edukatorów) przeprowadzono w okresie od lutego do marca 2016 roku.

Jedynym kryterium doboru respondentów było ich zaangażowanie w edukację dorosłych nurtu pozaformalnego. Poprawnie wypełnione kwestionariusze ankiety uzyskano od 189 osób kształcących się w dniu przeprowadzania badań w wybranej formie organizacyjnej, w tym od 45 uczestników doskonalenia zawodowego: kursu z zakresu prawa pracy (20 osób) i warsztatów instruktazowo-metodycznych (25 osób) oraz 144 słuchaczy studiów podyplomowych (kierunek pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – 55 osób, kierunek pedagogika szkolna i wczesnoszkolna – 89 osób).

Średnia wieku respondentów wynosiła 34,9 lat, zaś mediana – 31 lat. Najmłodsza uczestniczka badań miała 23 lata (słuchaczka z dyplomem licencjata), najstarsza – 57 (wykształcenie wyższe licencjackie, opiekun). Dziewięć osób nie podało informacji na temat swojego wieku, jedna napisała „50+” (tych odpowiedzi nie uwzględniono w obliczeniach dla zmiennej: wiek).

Intencją autorek nie było diagnozowanie opinii uczących się kobiet, zważywszy jednak, że w badaniach uczestniczyły 184 kobiety i tylko 5 mężczyzn, uzyskane dane jednoznacznie sprofilowały sylwetkę zbiorowego podmiotu podjętych rozważań (tab. 1). Stała się nim kobieta o dobrej lub przeciętnej sytuacji materialnej, z wyższym wykształceniem, pozostająca w związku, mieszkanka miasta.

Badani byli zatrudnieni głównie w sferze budżetowej. Grupę dominującą stanowili pracownicy resortu edukacji. Na stanowisku nauczyciela pracowały 83 osoby, na stanowiskach pomocy nauczyciela, nauczyciela wspomagającego w klasach I–III, opiekuna-

Tabela 1. Profil socjodemograficzny uczestników badań

Samoocena sytuacji ekonomicznej		Wykształcenie		Stan rodzinny		Miejsce zamieszkania	
deskryptor	L	deskryptor	L	deskryptor	L	deskryptor	L
dobra	81	wyższe magisterskie	162	w związku	146	duże miasto	78
przeciętna	98	wyższe licencjackie	16	samotni	43	małe miasto	51
zła	3	maturalne	7	z dziećmi	92	wieś	49
b.o.	7	średnie policealne	4	bezdzielni	97	b.o.	11

Źródło: badania własne.

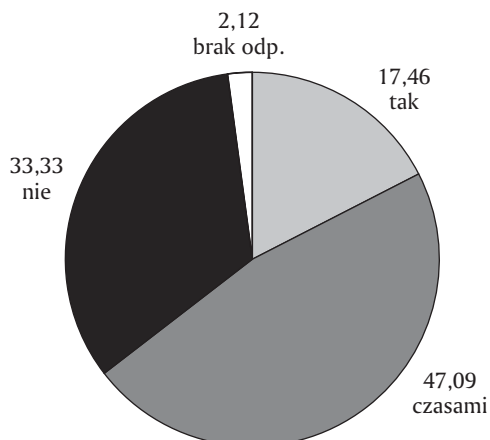
wychowawcy lub asystenta nauczyciela w przedszkolu pracowało 13 kolejnych osób, funkcję pedagoga pełniło 13 osób. Pozostałe zawody związane z edukacją to: nauczyciel-bibliotekarz (4 osoby) oraz nauczyciel-educator muzealny. Wśród respondentów byli także opiekunowie w żłobku (4 osoby), logopedzi (2 osoby), psychologowie (2 osoby), oligofrenopedagodzy. Zawód urzędnika/pracownika biurowego wykonywało 25 osób. Ponadto w grupie badanych znaleźli się: prawnik, przedstawiciel handlowy, sprzedawca, konsultant telefoniczny, osoba prowadząca własną działalność gospodarczą, muzyk, dwoje studentów studiów drugiego stopnia, lektor języka angielskiego, osoba bezrobotna oraz osoba wykonująca pracę fizyczną związaną z produkcją. Badaniami objęto też 10 opiekunów w domu pomocy społecznej, pielęgniarkę, instruktorów ds. rewalidacji, terapeutów zajęciowych (po 2 osoby), pracowników socjalnych (3 osoby) i opiekunki środowiskowe (5 osób). Od dziewięciu osób nie uzyskano odpowiedzi na pytanie o wykonywany zawód.

Sytuacja ekonomiczna respondentów w ich samocenie przedstawiała się raczej dobrze (dobra – 81 osób, przeciętna – 98 osób), tylko trzy osoby zdefiniowały swój status ekonomiczny jako zły. Siemdem osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Wyniki badań

Odpowiedź na pytanie o negatywne konsekwencje edukacyjnej aktywności nie jest jednoznaczna ani prosta, zero-jedynkowa. Uczestnicy przeprowadzonych badań w większości (64,55 proc., tj. 122 osoby) mieli poczucie, że podejmując aktywność edukacyjną, zaniedbują pozostałe sfery życia: odpowiedzi *czasami* udzieliła niemal połowa badanych – 47,09 proc., zaś odpowiedzi *tak* – 17,46 proc. badanych (odpowiednio 89 i 33 osoby). U co trzeciego respondenta (tj. 63 osób) owo poczucie nie występowało. Cztery osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Dane przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Aktywność edukacyjna a poczucie zaniedbywania pozostałych sfer życia (w proc.)



Źródło: badania własne

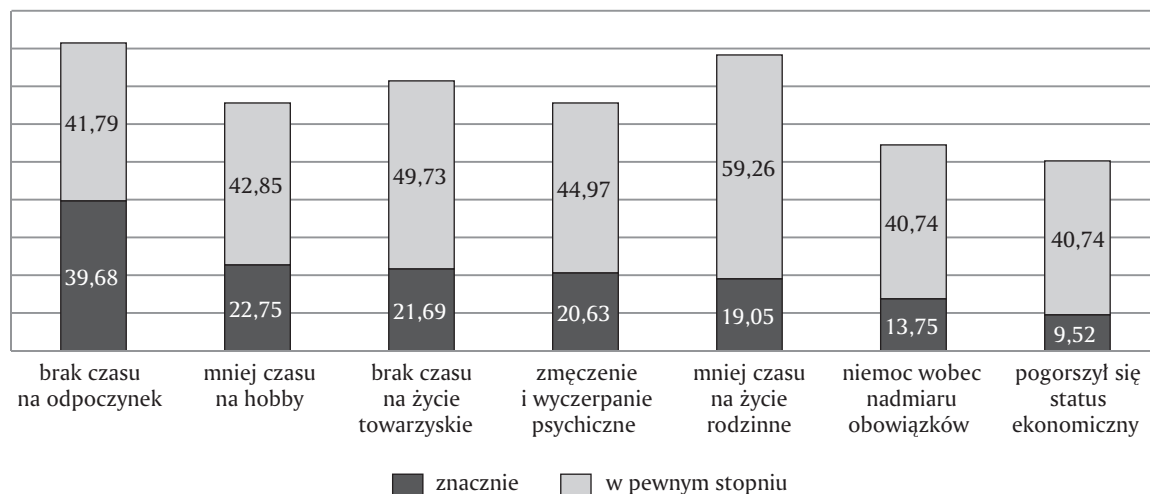
Warto nadmienić, że 17 osób (tj. 8,99 proc. ogółu), mimo wstępnej deklaracji, że nie zaniedbują pozostałych sfer życia, wskazało określone negatywne skutki uczestnictwa edukacyjnego. Dlatego też do grupy respondentów skutecznie godzących różne role społeczne ostatecznie zakwalifikowano 46 osób, tj. 24,33 proc. ogółu.

W drugim etapie badań uczących się dorosłych poproszono o wskazanie negatywnych skutków tej aktywności. Wśród odpowiedzi w kategorii *znacznie* na pierwszym miejscu znalazł się brak czasu na odpoczynek (39,68 proc., 75 osób), który wskazano dwukrotnie częściej niż kolejne dwie odpowiedzi, czyli brak czasu na hobby (22,75 proc., 43 osoby) i na życie towarzyskie (21,69 proc., 41 osób). Zmęczenie i wyczerpanie psychiczne deklarowało 20,63 proc. respondentów (39 osób), kolejne 19,05 proc. (tj. 36 osób) miało mniej czasu na życie rodzinne. Stosunkowo najmniej badanych wskazało poczucie przeciążenia obowiązkami (13,75 proc., 26 osób) oraz pogorszenie statusu ekonomicznego (9,52 proc., 18 osób). W ramach ustosunkowania się do stwierdzenia, że aktywność ta wiąże się z *dotatkowymi problemami* w kategorii *w pewnym stopniu* respondenci w pierwszej kolejności wymieniali: uczenie się kosztem życia rodzinnego (59,26 proc., 112 osób) i życia towarzyskiego (49,73 proc., 94 osoby) oraz doświadczanie stanu zmęczenia i wyczerpania psychicznego (44,97 proc., 85 osób). Badani deklarowali również, że brakuje im czasu na hobby (42,85 proc., tj. 81 osób), na odpoczynek i regenerację sił (41,79 proc., 79 osób). Tyle samo respondentów odczuwało przytłoczenie nadmiarem obowiązków oraz pogorszenie swojego statusu ekonomicznego (po 40,74 proc., tj. po 77 osób). Dane zilustrowano wykresem 2.

Uczestnictwo dorosłych w edukacji wiązało się dla nich również z innymi dodatkowymi problemami. Najwięcej badanych (57,67 proc., tj. 109 osób) uznało, że ponoszą za wysokie koszty edukacji. Na drugim miejscu wśród wskazywanych problemów znalazła się potrzeba zorganizowania opieki nad dziećmi lub innymi członkami rodziny na czas zajęć edukacyjnych (38,62 proc., tj. 73 osoby). Istotną dolegliwością okazała się również uciążliwa konieczność dojazdów na zajęcia, co dla wielu oznaczało marnotrawienie czasu (35,98 proc., tj. 68 osób). Część badanych (31,75 proc., tj. 60 osób) dostrzegała problem w obowiązku przyswajania w ramach zajęć edukacyjnych treści, które w ich opinii nie miały praktycznego zastosowania. U blisko jednej czwartej respondentów (24,87 proc., tj. 47 osób) uczenie się kolidowało z pracą zawodową. W przypadku 21,69 proc. badanych (41 osób) problem był pochodną braku zgody przełożonych na zwalnianie się z pracy w związku z zajęciami dydaktycznymi. Dorośli deklarowali też, że w związku z uczeniem się nie wystarcza im na nic innego czasu (20,11 proc., tj. 38 osób), mieli również poczucie, że ich zdolności do uczenia się na przestrzeni lat zmalały (19,05 proc., tj. 36 osób). Dla kolejnych 19,05 proc. respondentów problemem

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji...

Wykres 2. Najważniejsze konsekwencje uczestnictwa edukacyjnego, w proc. (wybór spośród 17 propozycji)



Źródło: badania własne.

okazał się odczuwany brak zrozumienia ze strony otoczenia dla podejmowanej przez nich aktywności edukacyjnej. Dane zilustrowano wykresem 3.

Wśród respondentów, dla których aktywność poznawcza wiązała się z dodatkowymi problemami, znalazła się grupa 49 osób (25,93 proc. dla N=189), którą określić można mianem wieloprotblemowej. Osoby te (same kobiety) dostrzegały i wskazywały przynajmniej po pięć problemów. Na pierwszym miejscu znalazły się koszty związane z edukacją – 38 spośród 49 respondentek (tj. 77,55 proc.) określiło je jako zbyt wysokie. Dla 27 osób (tj. 55,19 proc.) zna-

czącą troską była konieczność zorganizowania opieki nad członkami rodziny na czas zajęć dydaktycznych, w przypadku kolejnych 24 (tj. 48,98 proc.) nauka kolidowała z pracą zawodową. Brak czasu na pozostałe aktywności deklarowały 22 kobiety (tj. 44,9 proc.), zaś 19 (tj. 38,78 proc.) ubolewało, że marnuje czas na dojazdy. Na ostatnim miejscu wśród wymienianych przez tę grupę respondentek problemów znalazły się: brak zgody ze strony przełożonych na zwalnianie się z pracy oraz poczucie pogorszenia się zdolności do uczenia się, na które wskazało po 18 osób (tj. 36,73 proc.).

Wykres 3. Dodatkowe problemy generowane przez uczenie się (najczęstsze wskazania z 20 propozycji, wielokrotność wyboru), w proc.



Źródło: badania własne.

Inne problemy, wyłaniające się ze swobodnych wypowiedzi 10 respondentów (tj. 5,29 proc. ogółu), można zaklasyfikować do trzech kategorii. Pierwszą z nich stanowią czynniki zewnętrzne, instytucjonalne, związane z konkretnym środowiskiem edukacyjnym¹². W opiniach respondentów wadliwa organizacja procesu dydaktycznego jest przyczyną ich frustracji, irytacji, rozczarowania: *Czasami odnoszę wrażenie, że uczelnia (prowadzący) niepoważnie podchodzą do studentów studiów podyplomowych, uważając, że chcą oni „zdobyć papier”, a nie wiedzę i umiejętności [...] (K 25, nauczycielka); Uczymy się rzeczy, które są nam niepotrzebne [...] (K 24, pracownik administracyjny); Uczestniczenie w czymś, co nie do końca odpowiada moim potrzebom, brak informacji „na wejściu” (K b.d., pedagog); Dodatkowym problemem jest frustracja, chodzi o poziom, treść i przekaz wiedzy na studiach podyplomowych (K 38, nauczyciel); Irytacja z powodu braku dobrej organizacji studiów, samoistne douczanie z powodu braku należytego przygotowania osób prowadzących zajęcia [...] (K 44, nauczyciel).*

Druga kategoria problemów to również czynniki zewnętrzne, ale związane z pracą zawodową: *Przełożony wymaga ode mnie poszerzenia kwalifikacji, ale nie daje możliwości logicznej organizacji łączenia pracy z nauką (K 26, nauczyciel przedszkolny); Dostosowanie planu lekcji w pracy do godzin zjazdów studiów podyplomowych (K 35, nauczyciel bibliotekarz); Pogodzenie pracy (piątkowej) z dojazdem na zajęcia, które zaczynają się wczesnym popołudniem (K 28, nauczyciel), Reorganizacja czasu pracy (K 44, nauczyciel).*

Kategoria trzecia to problemy dotkliwe w kontekście życia rodzinnego i osobistego: *Spędzam weekend bez córki i musimy obie się do tego przyzwyczaić. Nie*

będę mieć możliwości uczestniczyć w Komunii św. chrześnicy, gdyż wtedy będę miała zjazd (K 27, nauczyciel); Zmęczenie (K 27 lat, psycholog). Inne odpowiedzi tu przyporządkowane to: rodzina; weekendowe wyjazdy do rodziny; problemy domowe; spotkania, obowiązki domowe; rzadszy kontakt ze znajomymi; ograniczenie ilości czasu wolnego; finansowymi; hobby.

Wypowiedzi kolejnych 12,69 proc. respondentów (tj. 24 osób) zawarte w odpowiedziach na inne pytanie otwarte o osobiste wyrzeczenia stanowią dodatkową ilustrację problemu, który jest związany z brakiem czasu dla siebie i rodziny, np.: *Poświęcenie weekendu na zajęcia, zamiast spędzania go z rodziną (K 28, nauczyciel); Brak czasu dla siebie i na regenerację sił po tygodniu pracy (K 28, nauczyciel); Mało czasu na zabawę z dzieckiem (K 32, logopeda); Zamiast do teatru, kina, wyjazdu rodzinnego – spędzamy czas na uczelni (K 48, nauczyciel).*

Interesujące wyniki otrzymano, analizując odpowiedzi występujące sporadycznie. Mogą one być traktowane jako „nawyki mentalne”, obrazy uprzedzeń wynikających z osobistych doświadczeń, kryzysów, „dylematów dezinformacyjnych” towarzyszących edukacji w dorosłości¹³. Do analizy wybrano odpowiedzi o niższej niż 10 proc. frekwencji (tab. 2).

Schematy poznawcze (zazwyczaj stereotypy) mogą mieć destrukcyjny wpływ na osobę uczącą się. Ramy odniesienia są narzucone przez społeczeństwo każdemu człowiekowi. Uczenie się pomaga w redefinicji sądów ograniczających (nawyki mentalne), zmieniając je w świadomość wspierającą¹⁴ (punkty widzenia). Przykładem sądu ograniczającego może być stwierdzenie, że dorosły nie nadaje się do roli uczącego się, że ponosi zbyt wysokie – nieproporcjonalne do efektu – osobiste koszty aktywności oświatowej.

Tabela 2. Najbardziej wskazywane problemy towarzyszące edukacji w dorosłości

Lp.	OPINIA	L	proc.
1.	Nie widzę celu w uczeniu się	1	0,53
2.	Po prostu mi się nie chce	2	1,06
3.	Trudności w sprostaniu wymaganiom nauczycieli/ edukatorów	2	1,06
4.	Po co mam się kształcić, skoro i tak nie ma szans na awans (znalezienie nowej pracy)	5	2,65
5.	Przełożony wymaga ode mnie podnoszenia kwalifikacji, a ja czuję niechęć do tego	6	3,17
6.	Poczucie nacisku ze strony przełożonych	7	3,7
7.	Nieprzychylny stosunek przełożonych	9	4,76
8.	Pogorszyły się moje relacje z kolegami z pracy	11	5,82
9.	Brak zgody przełożonych na zwalnianie się z pracy	15	7,94
10.	Brak zrozumienia i wsparcia ze strony rodziny	15	7,94
11.	Nieżyczliwość znajomych	17	8,99
12.	Wiąże się dla mnie z wieloma osobistymi wyrzeczeniami	17	8,99

Źródło: badania własne.

¹² Zachowano oryginalny styl i pisownię.

¹³ J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, dz.cyt., s. 90–93.

¹⁴ Tamże.

W prezentowanych wynikach badań najrzadziej występującymi ograniczeniami były: jednostkowo występujące poczucie braku sensu podejmowania aktywności edukacyjnej, obawa przed wymaganiami nauczycieli, poczucie przymusu edukacyjnego, zakłócenia w relacjach zawodowych, koleżeńskich i rodzinnych, ludzka nieżyczliwość oraz doświadczanie osobistych wyrzeczeń.

Dyskusja i podsumowanie

W podjętych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy aktywność edukacyjna, będąca skutkiem rozwiniętych potrzeb wyższych, rozbudzonej motywacji intelektualnej i silnie zaznaczonej determinacji w dążeniu do poszerzania własnych horyzontów, może skutkować negatywnymi – w subiektywnej perspektywie – konsekwencjami? Czy zaangażowanie edukacyjne przynosi, poza korzyściami, także i straty? Jakie są opinie uczących się dorosłych na temat negatywnych skutków ich uczestnictwa w pozaformalnym kształceniu się? Które są dominujące, które występują sporadycznie, które są jedynie projekcją wyobrażeń o trudach ponoszonych w związku z (auto)inwestycjami oświatowymi?

Brak problemów wynikających z zaangażowania oświatowego zadeklarowała blisko jedna czwarta badanych (46 osób). Byli to uczestnicy doskonalenia zawodowego (kurs z zakresu prawa pracy, studia podyplomowe; mieszkańcy Warszawy, Krakowa i okolic tych miast), z dobrą sytuacją materialną, pozostający w związku, bezdzietni lub z maksymalnie dwójką dzieci, zatrudnieni w sferze budżetowej. Pozostali ankietowani uświadamiali sobie konkretne negatywne konsekwencje uczestnictwa w zorganizowanym procesie dydaktycznym. Podsumowując wątek konsekwencji zaangażowania edukacyjnego i sumując odpowiedzi *znacznie i w pewnym stopniu* (zob. rys. 2), można stwierdzić, że uczenie się w przekonaniu respondentów odbywało się przede wszystkim kosztem ich odpoczynku (81,48 proc., czyli 154 osoby), życia rodzinnego (78,31 procent, 148 osób) i towarzyskiego (71,42 proc., 135 osób).

Koszty kształcenia były za wysokie dla 57,67 proc. ankietowanych (czyli 109 osób), konieczność zapewnienia dodatkowej opieki nad dziećmi sprawia trudność 38,62 proc. badanych (73 osoby), zaś 35,98 proc. ogółu (68 osób) odczuwało dyskomfort z powodu trudności związanych z dojazdami na zajęcia (dane z rys. 3).

Otrzymane wyniki są zbieżne nie tylko z teoriami andragogicznymi, ale przede wszystkim z rezultatami badań przytoczonych w raporcie Eurydice 2015, według którego przeszkody dla aktywności dorosłych w procesach uczenia się są związane z obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi oraz kosztami edukacji. Znaczącymi barierami dla grup defaworyzowanych (których w przeprowadzonych badaniach – poza osobą bezrobotną – nie było) są także: brak odpowiednich kwalifikacji zapewniających im swobodne uczestnictwo w kształceniu (dostęp do niego) oraz słabo rozbudowana sieć poradnictwa zawodowego¹⁵. Innego rodzaju danych, mogących stanowić uzupełnienie prezentowanych wyników badań, dostarczają analizy dotyczące edukacji dorosłych w środowisku pracy, z których wynika, że barierą w podejmowaniu dokształcania i doskonalenia zawodowego często jest wiek¹⁶. Według Doroty Nawrat im starsi są pracownicy, tym rzadziej uczestniczą w oświacie. Owa tendencja ma swoje podłoże w negatywnych stereotypach i postawach społecznych wobec starszych pracowników (przekonanie pracodawców, że nie warto w nich inwestować, brak strategii zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach)¹⁷. Jak pisze Bogusława Urbaniak, *wiek sam w sobie jest kategorią neutralną – to, co nadaje mu wartość, to procesy społeczne i postawy wynikające z kultury*¹⁸. Osoby czterdziesto- pięćdziesięcioletnie mają poczucie, że ich „wartość rynkowa” spada, pojawia się u nich lęk i brak wiary we własne możliwości rozwoju, skąd niedaleka droga do poddania się stereotypowi starszego pracownika niechętnego uczestnictwu oświatowemu.

Jeszcze inną perspektywę, bo dotyczącą barier uczenia się u dorosłych mężczyzn, prezentują w swoich rozważaniach Barry Golding, John McDonald oraz Małgorzata Malec-Rawiński. Autorzy wśród przyczyn zniechęcających mężczyzn do uczestnictwa edukacyjnego wymieniają (obok czynników kontekstualnych, informacyjnych, sytuacyjnych oraz predyspozycji osobistych) negatywne doświadczenia z wcześniejszych etapów szkolnych oraz innych form uczenia się, piętno (stygmata), którego niektórzy mężczyźni doświadczają w związku z trudnościami towarzyszącymi procesowi uczenia się (czytanie, pisanie, liczenie), a także mające swe podłoże w męskiej kulturze przekonanie o tym, że uczenie się jest czymś śmiesznym, bezwartościowym, niemęskim¹⁹.

Osobiste koszty podejmowania aktywności edukacyjnej, jak pokazały badania, mogą być różne i dotyczyć wielu sfer życia. Uczestnictwo edukacyjne

¹⁵ Raport Eurydice *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, s. 12–15, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf, [15.06.2016].

¹⁶ D. Nawrat, *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: stymulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 5, cz. II, s. 145–162.

¹⁷ Tamże, s. 158.

¹⁸ B. Urbaniak, *Wyzwania wobec edukacji starszych pracowników w Polsce*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 78.

¹⁹ B. Golding, J. McDonald, M. Malec-Rawiński, *Uczenie się starszych mężczyzn we współczesnych badaniach andragogicznych: wybrane konteksty, implikacje i przypadki*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 62–63.

respondentów odbijało się negatywnie na ich finansach, relacjach rodzinnych, sytuacji zawodowej czy wreszcie samopoczuciu. Mimo deklarowanych trudności, braku wsparcia ze strony państwa, pracodawcy, a czasem najbliższego środowiska, badani kontynuowali podjęty wysiłek edukacyjny. Na ile kierowali się chęcią rozwoju, samorealizacji, a na ile strachem przed utratą pracy? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby poznać powody, dla których decydowali się na uczestnictwo w edukacji. Niezależnie od motywacji można jednak stwierdzić, że aktywność edukacyjna zajmowała w świadomości respondentów znaczące miejsce, odczuwali konieczność jej podejmowania, pokonywali trudności, radzili sobie z problemami. W przypadku edukacji w dorosłości realizowany jest program samokształceniowy, autoedukacyjny. Poznając, człowiek odkrywa samego siebie, czyni się podmiotem własnej aktywności poznawczej. W uczeniu się życia i uczeniu się od własnego życia dorosły (re)interpretuje i (re)definiuje siebie²⁰. Poznawanie staje się stylem życia, wytwarzaniem wiedzy poprzez interakcję z innymi, przede wszystkim w środowisku zawodowym, ale i codziennym, nieformalnym. Uczestnicy przeprowadzonych badań wiedzieli, że zyski płynące z aktywności edukacyjnej docelowo przewyższą odczuwane straty. Czyż nie na tym polega świadome kierowanie swoimi działaniami, dokonywanie przemian, transformacji w dążeniu ku obranym celom charakterystyczne dla uczącego się dorosłego?²¹ Jak twierdzi Jack Mezirow, odkrywanie siebie na poziomie samorealizacji polega na *odnalezieniu własnych możliwości skrywanych czy odsuwanych na bok ze względu na obowiązki domowe lub zawodowe*²². Jest to odkrywanie siebie ukrytego, „pozostawionego w zapasie” na inną fazę życia²³. Badania dowiodły, że jedna czwarta respondentów godziła pełnienie wszelkich ról społecznych z uczestnictwem edukacyjnym. Jedna z osób stwierdziła: *Cieszę się, że mogę podnosić moje kwalifikacje zawodowe, to jest mój czas, moja wola. Cieszę się, że tu mogę być* (K 32: własna działalność gospodarcza, słuchaczka studiów podyplomowych). Jednak dla 75 proc. uczących się dorosłych podjęcie aktywności oświatowej oznaczało

konieczność mierzenia się z różnego rodzaju problemami. W obliczu takich proporcji entuzjastyczny ton wypowiedzi respondentki (wraz z danymi, które za nim stoją) niestety blaknie.

Bibliografia

Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities, Eurydice, 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf.

Brzezińska A., *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 11–22.

Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, tom III: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk 2006, s. 113–236.

Dubas E., *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1(72), s. 9–22.

Golding B., McDonald J., Malec-Rawiński M., *Uczenie się starszych mężczyzn we współczesnych badaniach andragogicznych: wybrane konteksty, implikacje i przypadki*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 59–72.

Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

Mezirow J., *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009, s. 3–24.

Nawrat D., *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: stymulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 5, cz. II, s. 145–162.

Potulicka E., *Kto nam urządzi edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4–8.

Solarczyk-Ambrozik E. (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Szarota Z. (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych społecznie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

Urbaniak B., *Wyzwania wobec edukacji starszych pracowników w Polsce*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 68–83.

Negative consequences of educational participation in the opinions of adult learners

The article concerns the adverse consequences of adult learning, problems accompanying that process and burdens resulting from it. The authors carried out research, which aim was to give the answers to the following questions: Do the adult learners perceive their cognitive activity as a reason for neglecting the other areas of their lives? What are their opinions on the consequences of such activity for personal and professional life? What problems are linked to adults' participation in organized (non-formal) education? The sample of 189 educationally active adults being surveyed was recruited from the participants of: postgraduate studies, instruction and methodical workshops and a training course. The outcomes of the poll show that only one quarter of respondents declared the lack of any problems resulting from their educational involvement. The vast majority of the group admitted facing various types of negative consequences of such activity. Problems arising due to their learning may affect many spheres of peoples' lives: their family life and social relationships, their leisure time and health condition as well as their private budgets.

²⁰ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, tom III: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk 2006, s. 116, 120, 122.

²¹ J. Mezirow, *An overview on transformative learning...*, dz.cyt.

²² Za: D. Demetrio, *Edukacja dorosłych...*, dz.cyt., s. 218.

²³ Tamże.

Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji...

Aleksandra Litawa jest doktorem nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunktem na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się głównie na zagadnieniach związanych z edukacją kulturalną oraz pozaformalnym i nieformalnym nurtem oświaty dorosłych. Członkini Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Zofia Szarota jest doktorem habilitowanym, profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach teorii edukacji dorosłych, pedagogiki społecznej, gerontologii społecznej. Jest redaktorką naczelną półrocznika „EXLIBIRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej”, członkinią zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, a także popularyzatorką wiedzy w uniwersytetach trzeciego wieku, wykładowcą pozaformalnego nurtu edukacji dorosłych, członkinią różnych gremiów doradczych i eksperckich. Stała recenzentka w kilku czasopismach i członkini rad naukowych kilku periodyków, w tym zagranicznych.

POLECAMY



Raport *Studenci zagraniczni w Polsce* Warszawa 2016

Prezentowany raport jest cykliczną publikacją opracowywaną przez analityków programu „Study in Poland”. Program, zainicjowany w 2005 r. przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundację Edukacyjną „Perspektywy”, ma na celu profesjonalną promocję Polski jako miejsca studiów i wspieranie procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Poprzez koordynowanie działań uczelni oraz podmiotów państwowych, samorządowych i pozarządowych dąży do zmiany niekorzystnej (choć sukcesywnie poprawiającej się) sytuacji w zakresie umiędzynarodowienia polskich uczelni. Raport prezentuje najaktualniejsze informacje nt. studentów zagranicznych na polskich uczelniach, w tym niepublikowane w innych miejscach dane Głównego Urzędu Statystycznego. Analizuje tendencje na polskim rynku edukacyjnym i ewolucję w kompozycji grupy studentów obcokrajowców na przestrzeni lat – w różnych przekrojach. Więcej informacji można znaleźć na stronie: http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=8&Itemid=78

Raport *Edu-Tech 2016.* *Nowe technologie w świecie edukacji*

Edu-Tech 2016 otwiera cykl edukacyjnych raportów portalu Edutorial.pl. Publikacja poświęcona jest nowoczesnej nauce i technologiom w świecie edukacji. Zawiera analizy, komentarze ekspertów oraz liczne rankingi i zestawienia. Stanowi też próbę odpowiedzi na pytanie, jak mądrze wykorzystywać technologię w kształceniu, jak rozwijać jej potencjał i jak chronić się przed ewentualnymi zagrożeniami. Raport podzielony został na trzy części. W pierwszej części skupiono się na przeglądzie rynku EduTech. Pokazano trendy, perspektywy rozwoju i ograniczenia cyfryzacji świata edukacji. Przedstawiono wyniki badań kompetencji cyfrowych Polaków i porównano je z danymi z innych krajów. Druga część stanowi prezentację praktycznych rozwiązań z zakresu „nowoczesnej nauki” – zawiera m.in. zestawienie polskich start-upów edukacyjnych, którym udało się odnieść sukces nie tylko w kraju, najlepszych platform e-korepetycji czy aplikacji do nauki języków. W trzeciej części omówiono natomiast zagadnienie otwartości szkół, uczelni i firm szkoleniowych na nowe technologie. Można tu także znaleźć wskazówki, jak bezpiecznie, nowoczesnie i skutecznie prowadzić działalność edukacyjną w internecie.

Raport można pobrać ze strony: http://edutorial.pl/edutech/edu-tech-2016-raport-edutorial-pl/?utm_source=wysylka&utm_medium=PR&utm_campaign=raport-edutech-16#



II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Perspektywy rozwoju kariery zawodowej – relacja*

Katarzyna Białożył



W dniach 2–3 czerwca 2016 roku w Krakowie odbyła się II Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Uniwersalizm Pracy Ludzkiej”. W tym roku poruszane na niej tematy dotyczyły zagadnienia perspektyw rozwoju kariery zawodowej. Organizatorem wydarzenia był Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa. Patronat honorowy nad konferencją objęło Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Rzecznik Praw Obywatelskich i Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Tematyka konferencji oscylowała wokół perspektyw rozwojowych kariery zawodowej, która zdeterminowana jest przez zmieniającą się rzeczywistość społeczną, gospodarczą i kulturową. Permanentna zmiana implikuje konieczność nieustannego rozwoju ścieżki zawodowej człowieka. Zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji to wymóg współczesnego rynku pracy.

Podczas dwudniowych obrad wygłoszono 100 referatów. Wśród prelegentów, obok gości z Polski, znaleźli się przedstawiciele Kanady, Ukrainy, Włoch, Rosji, Czech, Słowacji, Bułgarii i Mołdawii. Międzynarodowe spotkanie praktyków i teoretyków pracy, ale i edukacji, która – w kontekście rozwoju ścieżki zawodowej – musi stanowić proces całościowy, pozwoliło na wymianę doświadczeń oraz globalne

ujęcie cech wspólnych omawianych zjawisk i procesów.

W pierwszym dniu obrad odbyły się trzy sesje plenarne. Podczas pierwszej prof. Stefan M. Kwiatkowski wskazał etapy drogi zawodowej, ukazując rozwój i regres jako dwie skrajności, które towarzyszą człowiekowi w samodoskonaleniu. Na aspekt „kruchej teraźniejszości” oraz zmiany społecznej, która determinuje karierę zawodową, zwrócili uwagę prof. Agnieszka Cybel-Michalska oraz prof. Mirosław J. Szymański. Z kolei prof. Franciszek Szlosek podkreślił wychowawcze funkcje pracy. Człowiek poprzez podejmowanie aktywności zawodowej kształtuje swoją osobowość i przestrzeń, w której żyje. Praca może stanowić dla jednostki przestrzeń wychowawczą i edukacyjną – nawet poprzez najprostsze czynności możliwe jest poszerzanie umiejętności i rozwijanie własnych kompetencji.

Liczne zmiany i przeobrażenia na rynku pracy wpływają na fakt, iż pracownik ztraca swą podmiotowość, często stając się „przedmiotem” w ręku pracodawcy. Na podmiotowość człowieka uwikłanego w tego typu przeobrażenia zwrócił uwagę prof. Ryszard Gerlach. Praca stanowi istotny komponent życia człowieka, ale zasadne jest wyeksponowanie jej wymiaru społecznego w kategoriach dobra wspólnego. Do tego tematu nawiązał prof. Andrzej Zwoliński, wskazując ważny aspekt pracy, jakim jest zróżnicowanie zawodowe. Profesor w swojej wypowiedzi skoncentrował się na

podkreśleniu tezy, iż klasyfikacja zawodów (na lepsze i gorsze) na podstawie zarobków nie jest zasadna, a wręcz krzywdząca.

Druga sesja plenarna rozpoczęła się od wystąpienia prof. Joanny Madalinskiej-Michalak, która skupiła się na pracy dyrektora szkoły. Według niej praca dyrektora jest połączeniem pracy: administratora, nauczyciela, przywódcy oraz menedżera. Ta wielofunkcyjność może wywoływać u dyrektorów presję związaną z koniecznością nieustannego doskonalenia własnych kompetencji, bowiem współczesna szkoła ulega ciągłym przeobrażeniom, choćby pod wpływem zmian w prawie.

Zmienność w nauczaniu i wymóg doskonalenia się kadry uczącej nie są widoczne tylko w Polsce, ale również w Kanadzie, na co zwrócił uwagę prof. Michał Kasprzak z Ryerson University (Toronto, Kanada). Aspekt rozwoju nauczycieli szkolnych, ale i akademickich to ważne wyzwanie w kontekście globalnym. Istotną kwestią staje się tutaj umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii, które mogą być wykorzystywane w procesie edukacji zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia (studenta).

W drugiej sesji wystąpiła również prof. Nellia Nyczkało z Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – temat jej wykładu koncentrował się na etycznym wymiarze pracy w warunkach gospodarki rynkowej, w kontekście ukraińsko-polskim. Prelegentka zwróciła uwagę na fakt, iż tylko poprzez zachowanie moralne i etyczne człowiek może samodoskonalić się w ramach wykonywanego zawodu. Według niej praca stanowi wartość samą w sobie, dlatego powinna być rozwijana i pielęgnowana, nie może opierać się na zachowaniach wykraczających poza to, co etyczne.

W wątek zachowań etycznych wpisała się również prof. Larysa Lukianova z Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Tematyka jej wystąpienia odnosiła się do aspektów etycznych radzenia sobie z bezrobociem na Ukrainie. Prelegentka podkreśliła, iż problem bezrobocia to kwestia nie tylko Ukrainy, ale i większości państw europejskich. Zaznaczyła, iż bezrobocie niesie za sobą skutki w wymiarze indywidualnym, ale też rodzinnym oraz społecznym, dlatego ważne jest umiejętne zarządzanie zasobami ludzkimi, co może pozwolić na ograniczenie bezrobocia.

Umiejętne wykorzystanie potencjału ludzi młodych, ale i starszych pracowników, to wyzwanie starzejących się społeczeństw, co zasygnalizował w swoim wystąpieniu prof. Norbert G. Pikuła. Osoby starsze posiadają wiedzę oraz doświadczenie, których często brakuje młodszym pracownikom. Natomiast młodsze pokolenia posiadają umiejętności w sferze nowości

technologicznych, obsługi urządzeń cyfrowych, co często stanowi problem dla starszych generacji. Poprzez optymalne zarządzanie wiekiem i różnorodnością, która wynika z wieku, płci, narodowości itp., możliwe stanie się stworzenie na rynku pracy dualizmu dawcy i biorcy. Swego rodzaju mentoring wzajemny pozwoli na pełne wykorzystanie potencjału osób starszych na rynku pracy. Profesor Pikuła wskazał również, jak istotną rolę w kształtowaniu rynku pracy odgrywa proces całościowej edukacji i relacja mistrz – uczeń.

Ostatnia sesja plenarna rozpoczęła się od wystąpienia prof. Henryka Bednarczyka, prof. Marii Pawłowej oraz dr inż. Doroty Koprrowskiej. Prelegenci ukazywali zmiany w pracy i edukacji w kontekście zmian w rozwoju kariery. Rozwój, jako proces całościowy, obejmuje wiele sfer ludzkiego życia, a dokonuje się między innymi poprzez pracę. Na pracę jako proces transcendencji ku integralnemu rozwojowi człowieka w świetle prawa i praktyki resocjalizacyjnej zwrócił uwagę prof. Andrzej Baładynowicz.

Profesor Gabriela Kasprzak z University of Toronto (Kanada) poruszyła zagadnienia rozwoju kariery zawodowej kanadyjskich doktorantów,

natomiast Grzegorz Piątkowski z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego omówił perspektywy zawodowe w kontekście prognoz do 2020 roku. Ostatnim prelegentem był prof. Marian Nowak, który poruszył temat roli wychowania w kształtowaniu przyszłych pracowników.

Podczas drugiego dnia konferencji obrady odbyły się 9 sekcjach. Sekcja I – *Edukacja, szkolnictwo zawodowe a kształcenie z perspektywy planowania kariery* – była skoncentrowana na edukacyjnym wymiarze rozwoju kariery. Prelegenci zauważyli, iż to, jaką profesję wybierze dorosły człowiek, zależne jest od wyborów na poziomie szkolnym/gimnazjalnym. Istotną rolę w procesie edukacji odgrywają nauczyciel oraz doradca zawodowy, a wyznaczenie ścieżek edukacyjnych stanowi znaczący filar kształtowania świadomości zawodowej młodzieży. Podczas obrad zwrócono również uwagę, iż doradca zawodowy i nauczyciel powinni towarzyszyć nie tylko osobom młodym, ale również dorosłym w procesie kształcenia i rozwoju zawodowego. Ważny głos w dyskusji stanowiły wystąpienia poświęcone podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, kursów doszkalających online oraz studiów podyplomowych.

Podczas obrad w sekcji II – *Drogi i rozdroża kariery zawodowej młodego pokolenia* – dyskutowano nad „życiowym startem” młodych ludzi. Obecność na rynku pracy trzech pokoleń (pokolenia X, Y i tzw. *baby boomers*) determinuje zachowania pracowników i pracodawców.



Każde z tych pokoleń ma inne podejście do wartości pracy oraz oczekiwania, co stanowi wyzwanie dla przedsiębiorstw. W problematykę tej sekcji wpisały się również wystąpienia poświęcone płci jako czynnikowi determinującemu rozwój zawodowy oraz problemom młodych Polaków wracających z zagranicy.

Temat obrad sekcji III brzmiał *Marginalizacja na rynku pracy a możliwości rozwoju i kariery*. Praca dla wielu grup społecznych jest wartością trudną do zdobycia. Do grup szczególnie narażonych na wykluczenie z rynku pracy zaliczyć można: osoby niepełnosprawne, więźniów, osoby wykluczone społecznie oraz z zaburzeniami psychicznymi. W kontekście rozwoju zawodowego tych grup istotną funkcję pełnią instytucje i środowiskowe systemy wspierania aktywności zawodowej. Podczas obrad zauważono, iż praca łączy się z dwoma zjawiskami: z jednej strony może stanowić czynnik przeciwdziałający wykluczeniu, z drugiej zaś strony może stać się elementem wykluczającym z życia społecznego, np. niskie zarobki mogą generować ubóstwo.

Prelegenci sekcji IV – *Perspektywy rozwoju kariery zawodowej pedagogów i nauczycieli* – skupili się na rozwoju zawodowym nauczycieli i pedagogów. Zauważono, iż jakość życia tej grupy zawodowej determinowana jest zarówno rozwojem, jak i awansem zawodowym. Ważny element stanowi również motywacja, którą człowiek „czierpie” z zewnątrz, np. od uczniów, współpracowników lub dyrekcji.

Współczesny rynek pracy determinowany jest wieloma czynnikami, które implikują zachowania pracodawców. Podczas obrad sekcji V – *Wybrane aspekty rozwoju kariery zawodowej w kontekście zatrudnienia na współczesnym rynku pracy* – omówiono problematykę sensu życia w kontekście kariery zawodowej, koncentrując się na globalnych problemach, które wpływają na postawy pracowników. Zauważono, iż problemy rodzinne, socjalne czy też zdrowotne znacznie obniżają jakość pracy. Korelacje występujące pomiędzy poszczególnymi komponentami życia są tak silne, iż zachwianie jednym elementem wpływa na holistyczne funkcjonowanie człowieka. Dlatego też rozwój kariery zawodowej to szereg zachowań i wymiarów egzystencjalnych, które tworzą spójną całość.

Wśród zawodów pomocowych, które ściśle koncentrują się na zatrudnieniu, znaczące miejsce zajmuje pracownik socjalny. Pracownicy ci spotykają się z osobami bezrobotnymi lub szczególnie narażonymi na wykluczenie z rynku pracy. Istotną rolę w przeciwdziałaniu marginalizacji w sektorze zatrudnienia zajmują instytucje i placówki służące szeroko definiowanej aktywizacji zawodowej i społecznej. Podczas obrad sekcji VI – *Pracownik socjalny a podmioty aktywizacji – wyzwania, perspektywy, zmiany* – omówiono bariery, z jakimi mogą spotkać się osoby należące do grupy zagrożonej wykluczeniem z rynku pracy, skupiono się na profesji pracownika socjalnego w aspekcie pracy z bezrobotnymi oraz przybliżono najważniejsze umiejętności i kompetencje pracowników służb społecznych działających na rzecz aktywizacji.

Wielowymiarowość i wielokontekstowość pracy sprzyja wystąpieniu na rynku pracy praktyk niezgodnych z prawem i etyką. W sekcji VII – *Etyczny i prawny wymiar pracy ludzkiej* prelegenci w swych wypowiedziach podkreślali, iż współczesność niesie za sobą wiele rozwiązań pozytywnych, ale jednocześnie pozwala na „przesuwanie” granic pomiędzy tym, co etyczne i zgodne z prawem, a tym, co nie mieści się w omawianych kategoriach. Prezentowane tematy nawiązywały również do etosu pracy dawniej i dziś, godności pracownika oraz problemów indywidualnych i społecznych związanych z tzw. umowami śmieciowymi.

Relacje społeczne, które leżą u podstaw kapitału społecznego, stały się przedmiotem dyskusji sekcji VIII – *Kapitał społeczny – zarządzanie i rozwój*. Zostały podczas niej zaprezentowane przykłady dobrych praktyk w zarządzaniu pracownikami, podkreślono również rolę kapitału społecznego, który powinien opierać się na przedsiębiorczości. Pojawił się także aspekt wolontariatu hospicyjnego, który stanowi dla młodych ludzi cenne doświadczenie, umożliwiające kreowanie dalszej drogi rozwojowej.

Obrady ostatniej sekcji – *Wielokontekstowość pracy i rozwoju karier* – koncentrowały się wokół wielokontekstowości pracy. Różnorodność zaprezentowanych tematów pozwoliła na „uchwycenie” wielowymiarowości pracy i kariery zawodowej, która determinowana jest czynnikami fizycznymi, psychologicznymi, społecznymi, ale i duchowymi. Nie ma możliwości sformułowania jednego, powszechnie przyjętego paradygmatu „pracy ludzkiej”. To rozwarstwienie stanowi istotny przedmiot dalszych badań naukowych.

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Perspektywy rozwoju kariery zawodowej* wpisała się w dyskurs nad przyszłością pedagogiki pracy. Szeroki kontekst wystąpień stał się podstawą do naukowej i praktycznej debaty nad przyszłością „pracy”, która opiera się na całościowej edukacji. Zmiany społeczne, postęp technologiczny, przeobrażenia kulturowe wyznaczają trendy zatrudnienia i rozwoju pracowników. Zmienność etosu pracy, jaka pojawiła się na przestrzeni lat, niejako wymusza dostosowywanie się pracodawców do oczekiwań młodych pracowników, którzy współcześnie określanii są mianem „pracowników portfolio”, obok nich na rynku pozostają osoby starsze oraz te z grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ta różnorodność pracowników stanowi wyzwanie w wymiarze lokalnym, jak i globalnym, bowiem praca to nie tylko element pozwalający zaspokajać potrzeby finansowo-materiałne – ale także istotny komponent szczęśliwego życia człowieka, umożliwiającą zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, takich jak samorealizacja, poczucie przynależności i użyteczności społecznej.

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Perspektywy rozwoju kariery zawodowej* pozwoliła na głęboką refleksję i dyskusję nad współczesnym rynkiem pracy, pracodawcą i pracownikiem, który dąży do rozwoju i samorealizacji.

Platformy spółdzielcze jako próba rewizji korporacyjnego modelu gospodarki współdzielonej¹



Karolina
Mikołajewska-Zajac



Olga
Rodak

Gospodarka współdzielona (*sharing economy*) miała być zjawiskiem, które doprowadzi do reformy systemu społeczno-ekonomicznego. Tymczasem spieniężanie pracy społeczności współpracujących na rzecz budowy portali takich jak Uber czy Airbnb spowodowało raczej wykształcenie się modelu kapitalizmu, w którym rolę firmy jest pozycjonowanie się jako pośrednika transakcji pomiędzy dostawcami i odbiorcami usług. Niepożądane skutki „kapitalizmu platform” to między innymi nadmierna koncentracja własności oraz rozluźnienie stosunku pracy. Celem niniejszego artykułu jest analiza zjawiska spółdzielczości platformowej, czyli ruchu, który stawia sobie za cel rewizję obecnego kierunku rozwoju gospodarki współdzielonej poprzez proponowanie alternatywnej formy własności platform i zarządzania nimi. Napięcie pomiędzy korporacyjnym i spółdzielczym modelem gospodarki współdzielonej, które autorki interpretują jako przejaw „podwójnego ruchu” w terminologii Karla Polanyiego, eksponuje wyzwania związane z definiowaniem szeregu zagadnień kluczowych dla nauk ekonomicznych, takich jak granice pracy, modele dystrybucji zysków i zarządzania czy innowacje.

Platformy korporacyjne i spółdzielcze jako dwa warianty gospodarki współdzielonej

Jednym z przejawów otwartej współpracy użytkowników internetu² jest gwałtownie rozpowszechniający się fenomen tzw. gospodarki współdzielonej (*sharing*

economy, *collaborative economy*). W jego zakres wchodzi zarówno obrót używanymi przedmiotami, jak i maksymalizacja wykorzystania zasobów (np. przestrzeni mieszkalnej czy samochodów), barterowa wymiana usług oraz dzielenie się „środkami produkcji”, takimi jak narzędzia czy pomieszczenia. Amerykańska ekonomistka i socjolożka Juliet Schor zwraca uwagę na trudności w definiowaniu terminu *sharing economy*. Po pierwsze, zjawiska te znane są również w świecie sprzed internetu, jednak to właśnie nowa technologia znacząco zwiększyła dostęp do dóbr i usług znajdujących się w rękach licznych użytkowników. Po drugie, z nurtem gospodarki współdzielonej identyfikują się zarówno inicjatywy non-profit, jak i for-profit; spektrum modeli biznesowych jest duże. W efekcie pod parasolem *sharing economy* ulokowały się zarówno biblioteki czy niekomercyjne społeczności internetowe, w ramach których następuje wymiana umiejętności i używanych przedmiotów, jak i globalne giganty czerpiące zyski z pośrednictwa pomiędzy dostawcami usług i klientami, takie jak Uber czy Airbnb³.

Wraz ze wzrostem popularności internetu nasilało się napięcie pomiędzy wizją sieci jako dobra wspólnego oraz poszukiwaniem sposobów czerpania zysku z pracy internetowej „tłumu”⁴. Jednym z przejawów tej drugiej tendencji jest monetyzowanie społeczności otwartej współpracy. Nowe modele biznesowe przewidują czerpanie zysków z dostarczania technologii,

¹ Publikacja powstała w ramach następujących projektów badawczych: udział Karoliny Mikołajewskiej-Zajac w projekcie sfinansowanym ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji DEC-2013/09/N/HS4/03790, udział Olgi Rodak w projekcie sfinansowanym ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/05/E/HS4/01498. Serdecznie dziękujemy dr Agacie Dembek za komentarze do wcześniejszej wersji tekstu.

² Por. A. Forte, C. Lampe, *Defining, Understanding and Supporting Open Collaboration: Lessons from the Literature*, „American Behavioral Scientist” 2013, Vol. 57, No. 5, s. 535–547; <http://dx.doi.org/10.1177/0002764212469362>; M. Kobus, D. Jemielniak, *Ekonomia daru i społeczności otwartej współpracy – nowe kierunki badań społecznych*, „e-mentor” 2014, nr 4(56), s. 4–9, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1116>; D. Jemielniak, *Życie wirtualnych dzikich. Netnografia Wikipedii, największego projektu współtworzonego przez ludzi*, Poltext, Warszawa 2013.

³ J. Schor, *Debating the Sharing Economy*, A Great Transition Initiative Essay 2014, <http://www.greattransition.org/publication/debating-the-sharing-economy>. Por. także: C. Martin, *The sharing economy: A pathway to sustainability or a nightmarish form of neoliberal capitalism?*, „Ecological Economics” 2016, Vol. 121, s. 149–159, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.11.027>.

⁴ C. Fuchs, M. Sandoval, *Introduction: Critique, Social Media and the Information Society in the Age of Capitalist Crisis*, [w:] C. Fuchs, M. Sandoval (eds.), *Critique, Social Media and the Information Society*, Routledge, New York–Abingdon 2014. Por. także: S. Vegh, *Profit Over Principles: The Commercialization of the Democratic Potentials of the Internet*, [w:] K. Sarikakis, D. Thussu (eds.), *Ideologies of the Internet*, Hampton Press, Cresskill 2006.

czyli internetowych platform pośrednictwa między indywidualnymi użytkownikami, oraz pozycjonowanie się jako pośrednik transakcji, co wiąże się z pobieraniem prowizji. Prowadzi to do powstania specyficznego modelu gospodarki internetowej, którego istotą jest przemiana sposobu produkcji oraz dostarczania usług w kierunku bardziej bezpośrednich interakcji pomiędzy stronami transakcji, z pominięciem licznych pośredników⁵. W tym typie gospodarki największe zyski czerpią dostawcy platform, którzy, ze względu na nienadążanie regulacji za nowymi modelami biznesowymi, pozbywają się większości obciążeń charakterystycznych dla prowadzenia konwencjonalnej firmy, takich jak przestrzeganie prawa pracy oraz zapewnienie bezpieczeństwa transakcji⁶.

Zdominowanie sektora gospodarki współdzielonej przez inicjatywy będące własnością kilku korporacji bywa interpretowane jako patologia ruchu *sharing economy*⁷. Niweluje ono bowiem potencjał innowacji społecznej wynikający z kolaboratywnej konsumpcji na rzecz maksymalizacji zysku z darmowej pracy internetowego tłumu, czego produktem ubocznym jest rozluźnienie instytucji społecznych gwarantujących m.in. stabilność i bezpieczeństwo zatrudnienia.

Dostępne definicje gospodarki współdzielonej pochodzą z raczkującego prawodawstwa, próbującego nadążyć za dynamicznym rozwojem gigantów „kapitalizmu platformowego” (*platform capitalism*)⁸. Definicje te koncentrują się na opisie zasady działania wspomnianych platform, ale pomijają m.in. kwestię własności czy pracy. Jak podaje raport Business Innovation Observatory⁹, Komisja Europejska uznała, że podstawowym wyznacznikiem platform współdzielenia jest model biznesowy oparty raczej na zapewnieniu dostępu do produktów i usług niż na umożliwieniu ich nabycia (*accessibility-based business models*). Poszczególne państwa zaczęły regulować kapitalizm platformowy na swoim terytorium. W 2016 roku we Włoszech przyjęto ustawę, według której *sharing economy to system gospodarczy, który wytwarzany jest przez*

*optymalizację i dzieloną alokację przestrzeni, czasu, dóbr i usług za pośrednictwem platform internetowych*¹⁰.

Według E. Morozova, krytycznego badacza gospodarki w erze cyfrowej, wzrost kapitalizmu platform może być interpretowany jako rozprzestrzenianie się nowych rynków, na których towary już kupione i zdjęte z rynku (mieszkania, samochody, narzędzia itd.) zostają ponownie wpuszczone w jego obieg jako dobra do wynajęcia¹¹. W niniejszym artykule zwrócono uwagę na trend spółdzielczości platformowej (*platform cooperativism*). Poprzez akcentowanie kwestii nadmiernej koncentracji własności platform oraz upominanie się o prawa pracowników cyfrowych biznesów zwolennicy tego ruchu punktuja wady gigantów takich jak Uber i Airbnb oraz proponują alternatywną ścieżkę rozwoju gospodarki współdzielonej.

Rozpowszechnienie kapitalizmu platform wpisuje się w koncepcję urynkowienia: może być ujmowane jako utowarowienie gospodarki współdzielonej. Ruch spółdzielczości platformowej autorki rozumieją natomiast jako przejaw samoobrony społeczeństwa w terminologii Karla Polanyiego¹² – oddolną odpowiedź na rozpowszechnienie platform korporacyjnych. Polanyi w *Wielkiej transformacji* skoncentrował analizę historyczną rozwoju kapitalizmu wokół idei „podwójnego ruchu”. Pokazywał, jak rozprzestrzenianiu się wolnego rynku – jako zasady, która miała być wyłącznym prawem organizującym życie społeczne – sprzeciwiały się siły społeczne zorientowane na ochronę grup najbardziej narażonych na ujemne skutki urynkowienia. Zdaniem autorki koncepcja „podwójnego ruchu” może także opisywać dynamikę kapitalizmu platform, który być może stanowi nowy etap rozwoju gospodarki kapitalistycznej.

Konieczne jest jednak umieszczenie koncepcji „podwójnego ruchu” w szerszym kontekście. Michael Burawoy¹³ zwrócił uwagę, że Polanyi, pisząc swoją kluczową pracę w latach 40. XX wieku, nie przewidział, że „podwójny ruch” będzie procesem cyklicznym. Burawoy rozszerzył więc koncepcję

⁵ S. Lobo, *S.P.O.N. – Die Mensch-Maschine. Auf dem Weg in die Dumpinghölle*, „Der Spiegel”, 03.09.2014, <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/sascha-lobo-sharing-economy-wie-bei-uber-ist-plattform-kapitalismus-a-989584.html>, [31.07.2016]; M. Kenney, J. Zysman, *The Rise of the Platform Economy*, „Issues in Science and Technology” 2016, Vol. 32, No. 3, <http://issues.org/32-3/the-rise-of-the-platform-economy/>, [28.10.2016].

⁶ T. Scholz, *Platform Cooperativism: Challenging the Corporate Sharing Economy*, Rosa Luxemburg Stiftung, New York 2016; T. Scholz, N. Schneider (ed.), *Ours To Hack and to Own. The Rise of Platform Cooperativism, a New Vision for the Future of Work and a Fairer Internet*, OR Books, New York–London 2016.

⁷ Por. np. T. Slee, *What's Yours Is Mine*, OR Books, New York–London 2015; P. Wedde, I. Wedde, *Schöne neue „share economy”?*, Friedrich Ebert Stiftung, 2015, <http://library.fes.de/pdf-files/managerkreis/11265.pdf>, [31.07.2016].

⁸ E. Morozov, *Szwindel Ubera, kant Facebooka*, „Gazeta Wyborcza”, 13.06.2015, http://wyborcza.pl/magazyn/1,145323,18111508,Szwindel_Ubera_kant_Facebooka.html, [29.07.2016].

⁹ K. Derojeda, et al., *The Sharing Economy. Accessibility Based Business Models for Peer-to-Peer Markets*, Business Innovation Observatory, European Commission, European Union, 2013.

¹⁰ E. Rosati, *Italy to adopt first „Sharing Economy Act in Europe – but does it share EU law principles?*, http://ipkitten.blogspot.de/2016/03/italy-to-adopt-first-sharing-economy_11.html, [31.07.2016].

¹¹ E. Morozov, *Don't believe the hype, the 'sharing economy' masks a failing economy*, „The Guardian”, 27.09.2014, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/28/sharing-economy-internet-hype-benefits-overstated-evgeny-morozov>, [28.10.2016].

¹² K. Polanyi, *Wielka transformacja*, PWN, Warszawa 2010 (1944), s. 155–160 i nast.

¹³ M. Burawoy, *Facing an unequal world*, „Current Sociology” 2015, Vol. 63, No. 1, s. 5–34, <http://dx.doi.org/10.1177/0011392114564091>.

Polanyiego i mówił o trzech falach urynkowania: pierwszej – związanej z rewolucją przemysłową XIX wieku, drugiej – w której szczyt urynkowania przypadł na lata 30. XX wieku, oraz trzeciej – która rozpoczęła się od kryzysu naftowego lat 70. i trwa do dziś. Socjolog stwierdził, że kryzys finansowy dawał nadzieję na rekonfigurację globalnego kapitalizmu pod wpływem społecznego sprzeciwu wobec rynku, jednak szansa ta nie została spełniona. Według niego ruch społecznego sprzeciwu wobec zglobalizowanego rynku również musi mieć globalny charakter. Choć w przypadku ruchu na rzecz spółdzielczej organizacji platform jest za wcześnie, by mówić o globalnym potencjale, to wydaje się on wpisywać w założenia „realnych utopii”¹⁴. Platformy spółdzielcze możemy postrzegać jako instytucje, które stanowią alternatywę dla ekonomiczno-politycznego *status quo* i podstawę emancypacji szerokich grup społecznych.

Kontrowersje wokół gospodarki współdzielonej oraz powstanie ruchu spółdzielczości platformowej

Napięcie, wokół którego zogniskowana jest debata publiczna na temat *sharing economy*, dotyczy regulacji działalności platform korporacyjnych. Jest to soczewka, która pozwala zaobserwować wspomniany mechanizm „podwójnego ruchu” Karla Polanyiego. Kontrowersyjna pozostaje kwestia tego, czy organizacja, której własnością jest internetowa platforma wymiany, jest dostawcą usług, a tym samym pracodawcą, czy też pośrednikiem między niezależnymi usługodawcami. Ten ostatni punkt widzenia związany jest z dyskursem prezentującym ekonomię współdzieloną jako ucieleśnienie idei wolnego rynku, na którym rozproszeni aktorzy dokonują wymiany za pośrednictwem technologii internetowej. Jednak dyskurs ten przesłania fakt, że w praktyce takie „rynki” dostarczane są przez gracza korporacyjnego o niemal monopolistycznej pozycji, w której utwierdza go napływ kolejnych konsumentów. Przykładowo podróżni omijający hotele będą poszukiwać noclegów raczej za pośrednictwem Airbnb niż HomeStay, jako że ten drugi portal ma o wiele mniej ofert i jest mniej znany. Korzystanie z usług wielkich graczy może być bardzo wygodne z perspektywy użytkownika. Pytanie badawcze brzmi zatem: na czym polega sprzeciw wobec ich działalności ze strony ruchu spółdzielczego i jakie oferuje on

alternatywy. To pozwala zwrócić uwagę na sposoby krytykowania platform korporacyjnych, na które odpowiedzią są platformy spółdzielcze. Są to według autorki zagadnienia fundamentalne dla nauk ekonomicznych, takie jak granice pracy, modele dystrybucji zysków i zarządzania czy innowacyjność.

Jak wyznaczyć granice pracy?

Batalie prawne, których celem jest uregulowanie gigantów *sharing economy*, takich jak Airbnb czy Uber, skupiają się na charakterze zaangażowania użytkowników: ocenie czy jest to praca, czy też jakaś inna forma aktywności? Warto zestawić kilka przypadków ze Stanów Zjednoczonych oraz z prawodawstwa Unii Europejskiej. Kierowcy zarejestrowani na platformach Uber i Lyft pozwali władze stanu Kalifornia, domagając się odzyskania pełnego wynagrodzenia¹⁵. Argumentowali, że zostali bezpodstawnie zaklasyfikowani jako niezależni dostawcy usług, podczas gdy charakterystyka ich aktywności wskazuje, że pozostawali w stosunku pracy. W obu przypadkach sądy przychyliły się do ich argumentacji, stwierdzając, że bez wkładu kierowców omawiane firmy nie mogłyby istnieć i dostarczać usług transportowych. Ponadto firmy dokładały starań, by nie tylko dostarczać technologię, ale i wystandaryzowaną usługę. Z kolei w nowych wytycznych dotyczących regulowania platform współdzielenia w Unii Europejskiej podkreślana jest konieczność skodyfikowania tych form działalności, tak by nie tworzyć „gospodarki równoległej”.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że Komisja Europejska propaguje rozumienie *collaborative economy* jako transakcji między osobami prywatnymi, zawieranych za pośrednictwem platform-brokerów. Z kolei w Polsce Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów stwierdza, że Uber nie zagraża konkurencji, jako że kojarzy ze sobą osoby prywatne, a nie pasażerów z korporacjami taksówkowymi¹⁶. UOKiK traktuje więc Ubera nie jako centralnie zarządzaną firmę, ale zdecentralizowany rynek, mimo że konsumenci nie mają w praktyce możliwości wyboru kierowcy, a stawki nie są ustalane w sposób rynkowy¹⁷.

Wyłaniające się europejskie ramy prawne współgrają w znacznej mierze z dyskursem samych korporacji będących właścicielami platform, które niejednokrotnie pozycjonują się jako dostawcy technologii, a nie dostawcy usług¹⁸. Systematyczne ukrywanie pracy, połączone z eksponowaniem zarządzania za pomocą „czarnych skrzynek”¹⁹, to znaczący niemożliwych do

¹⁴ E.O. Wright, *Envisioning Real Utopias*, Verso, London 2010.

¹⁵ Sprawy sądowe wniesione do Sądu Północnej Kalifornii: O'Connor v. Uber Technologies, nr C13-3826 EMC, Cotter et al. v. Lyft, nr C13-4065 VC.

¹⁶ Por. *Uber – stanowisko UOKiK*, https://uokik.gov.pl/aktualnosci.php?news_id=12352&print=1, [27.07.2016].

¹⁷ J. Tomassetti, *Does Uber redefine the firm? The Postindustrial Corporation and Advanced Information Technology*, „Hofstra Labor and Employment Law Journal” 2016, Vol. 34.

¹⁸ L. Irani, *Difference and Dependence among Digital Workers: The Case of Amazon Mechanical Turk*, „South Atlantic Quarterly” 2015, Vol. 114, No. 1, s. 225–234, <http://dx.doi.org/10.1215/00382876-2831665>.

¹⁹ F. Pasquale, *The Black Box Society. The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Harvard University Press, Cambridge MA 2015.

odkodowania przez osoby prywatne algorytmów dopasowujących członków sieci do siebie w celu przeprowadzenia transakcji, umożliwia platformom, takim jak Airbnb czy Uber, budowanie retoryki, która umieszcza aktywność ich członków poza ramami rynku pracy.

Ruch spółdzielczy stanowi odpowiedź przede wszystkim na to przesunięcie znaczeń, które ma poważne konsekwencje dla uczestników gospodarki współdzielonej. Ruch *platform cooperativism* zawiązał się wokół konferencji pod tym samym tytułem, odbywającej się od 2014 roku w Nowym Jorku pod kierunkiem Trebora Scholza, akademika i aktywisty z New School for Social Research²⁰. Główną ideą nurtu jest sklonowanie „technologicznego serca” popularnych platform spod znaku *sharing economy*, ale zbudowanie ich algorytmów na nowo, w bardziej przejrzysty sposób – tak, by zredefiniować redystrybucję dochodów²¹.

W samym 2015 roku Uber przyniósł ponad 1,5 miliarda USD zysków²², dochód Airbnb sięgał prawdopodobnie ok. 900 milionów USD²³, a działający na rynku amerykańskim TaskRabbit osiągnął zyski czterokrotnie wyższe niż w roku poprzednim²⁴. Ideą wspólną dla różnorodnych, powstających na całym świecie platform spółdzielczych jest demokratyczne zarządzanie, które możliwe będzie dopiero wraz ze współdzieloną własnością. Według krytyków platform korporacyjnych ich retoryka „dzielenia się” (*sharing*) jest w istocie ideologią²⁵. Pozwala usunąć pracę z równania – zamaskować to, że aktywność rozproszonych użytkowników, związana np. z przygotowaniem mieszkania do wynajęcia na Airbnb, jest w istocie niekontrolowaną i niedostatecznie wynagradzaną pracą – a nie „dzieleniem się” czy drobną przedsiębiorczością – co pozwala platformom generować ogromne zyski. Promowanie spółdzielczości w kontraście do tak pojmowanej ideologii dzielenia się wydobywa tę zbiorową pracę internautów na światło dzienne i zmierza do objęcia jej ochroną.

Dystrybucja zysków w inicjatywach spółdzielczości platformowej

Przez zwolenników spółdzielczości platformowej koncentracja zysków w rękach niewielkiej liczby inwestorów jest interpretowana jako niesprawied-

liwa, biorąc pod uwagę fakt, że przedsięwzięcia te nie urosłyby do aktualnej skali, gdyby nie woluntarystyczne zaangażowanie użytkowników platform. Dla przykładu Facebook przynosi nieproporcjonalnie wysokie zyski w stosunku do liczby osób oficjalnie zatrudnionych w firmie. Wysokie obroty są generowane dzięki aktywności użytkowników serwisu, którzy tworzą treści, zostawiają ślady swojej aktywności w postaci danych oraz wykonują kolektywnie usługi na jego rzecz, na przykład tłumaczenie platformy na obce języki²⁶. Podobnie jest w przypadku platform gospodarki współdzielonej²⁷. Dla przykładu, jedna z sieci uznanych z prototyp *sharing economy* – Couchsurfing – skupiająca podróżników udostępniających sobie nawzajem nieodpłatnie miejsce do spania w mieszkaniach, przeszła w 2011 roku transformację modelu biznesowego i stała się firmą fundowaną przez *venture capital*. Choć z perspektywy użytkownika niewiele się zmieniło (tzn. nie wprowadzono opłat za użytkowanie), znaczenie wkładu uczestników jest kontrowersyjne. W przeciwieństwie do tego spółdzielcy platformowi proponują nowe modele dystrybucji zysku i zarządzania.

Trebor Scholz podzielił projekty spółdzielczości platformowej na cztery kategorie – na podstawie modeli własności²⁸:

- Pierwsza grupa obejmuje internetowe rynki i platformy pośrednictwa pracy będące własnością ich użytkowników – inaczej niż w modelu korporacyjnym (np. TaskRabbit czy UpWork), gdzie właściciel platformy pobiera prowizję od transakcji zawartej pomiędzy jej użytkownikami. Przykładowe projekty to: Loconomics – spółdzielnia freelancerów w San Francisco czy niemieckie Fairmondo, czyli rynek internetowy będący własnością wystawców, alternatywa wobec Amazona.
- Kolejny typ to spółdzielnie będące w posiadaniu zarządów miast. Miasta ponoszą koszty funkcjonowania pośredników gospodarki współdzielonej, dostarczając niezbędnych usług i infrastruktury, ale tracąc zyski z działalności hostów czy taksówkarzy, które płyną do firm ulokowanych w Dolinie Krzemowej. Seul zaproponował utworzenie koalicji miast, które utrzymywałyby wspólnie platformę

²⁰ Por. <http://platformcoop.net>, [27.07.2016].

²¹ T. Scholz, *Platform Cooperativism*, dz.cyt.

²² Por. B. Carson, *Report: Uber was on track to top \$1.5 billion in revenue last year*, Business Insider, 2016, <http://www.businessinsider.com/report-uber-15-billion-revenue-in-2015-2016-1>, [27.07.2016].

²³ Por. D. McIntyre, *Airbnb Reaches \$25.5 Billion Valuation*, 2015, <http://247wallst.com/services/2015/11/21/airbnb-reaches-25-5-billion-valuation/>, [27.07.2016].

²⁴ Por. J. Bercovici, *TaskRabbit Quadruples Its Business, Says It Will Turn Profitable in 2016*, Inc., 2016, <http://www.inc.com/jeff-bercovici/taskrabbit-becoming-profitable.html>, [27.07.2016].

²⁵ A. Lampinen, *Deceptively Simple: Unpacking the Notion of „Sharing”*, „Social Media + Society” 2015, Vol. 1, No. 1, <http://dx.doi.org/10.1177/2056305115578135>; T. Slee, dz.cyt.

²⁶ N. Schneider, *Owning is the New Sharing*, Schareable, 2014, <http://www.shareable.net/blog/owning-is-the-new-sharing>, [18.07.2016].

²⁷ A. Beverungen, S. Böhm, C. Land, *Free Labour, Social Media, Management: Challenging Marxist Organization Studies*, „Organization Studies” 2015, Vol. 36, No. 4, s. 473–489, <http://dx.doi.org/10.1177/0170840614561568>.

²⁸ T. Scholz, *Platform Cooperativism...*, dz.cyt.

pośrednictwa wynajmu²⁹. W ten sposób większość zysków zostałaaby w kieszeniach mieszkańców, również dzięki inwestowaniu opłat za pośrednictwo w infrastrukturę miejską i usługi socjalne.

- Trzeci model własności to platformy będące w posiadaniu tzw. *produserów*, czyli użytkowników będących zarazem twórcami ich zawartości³⁰. Projekty takie jak Member's Media, Stocksy i Resonate oferują wartość dodaną względem (odpowiednio) Netflix, Shutterstocka i Spotify dzięki temu, że umożliwiają twórcom czerpanie zysków oraz zarządzanie platformą, na której umieszczają swoje dzieła.
- Ostatnim przejawem spółdzielczości są platformy będące w posiadaniu związków zawodowych.

Innowacja – od rynkowego przełomu ku trwałości organizacji

Lilly Irani, badaczka mikroprac zleczanych za pośrednictwem platformy Amazon Mechanical Turk, zwraca uwagę, że AMT pozycjonuje się jako firma technologiczna, a nie dostarczyciel usług³¹. Pozwala jej to zachować tożsamość innowatorów, a także zlecać na zewnątrz monotonną pracę, ukrywać ją, a także często nie wynagradzać jej. Innowacyjność oznacza tu opracowywanie coraz lepszych algorytmów organizujących pracę rzesz zleceniobiorców. W analogiczny (pod pewnymi względami) sposób działają „giganci” gospodarki dzielenia się – prezentując się jako firmy technologiczne, dostarczające internetowy interfejs umożliwiający wymianę między użytkownikami i doskonalące swoje algorytmy tak, by jak najlepiej łączyć ze sobą potencjalnych usługodawców i usługobiorców. Wzrost tych sieci i ich gwałtownie rosnąca popularność wśród konsumentów pokazują, że bez wątpienia korporacje gospodarki współdzielonej są przełomowe (*disruptive*)³², jeśli chodzi o doświadczenie użytkownika (*user experience*, UX) i wydajne koordynowanie ogromnej liczby wymian. Jednak długoterminowe skutki tego rodzaju innowacyjności dla szerszego dobrobytu społecznego nie są jeszcze rozpoznane.

Ruch spółdzielczości platformowej także nasycony jest innowacjami, ale przesuwają ciężar pojęcia innowacyjności na rozwiązania zrównoważone z punktu

widzenia ochrony pracy. Według krytyków z ruchu kooperatystycznego innowacyjność platform korporacyjnych skutkuje przede wszystkim bogaceniem się ich właścicieli, a niekoniecznie wzrostem dobrostanu ich członków. Przykładem innowacyjności w wariacie spółdzielczym może być nowozelandzka kooperatywa freelancerów Enspiral, która metodą prób i błędów wypracowała szereg interesujących rozwiązań służących koordynowaniu pracy rozproszonej sieci pracowników i zarządzaniu wiedzą. Interfejsy, z których korzystają, to system Loomio do zbiorowego podejmowania decyzji oraz Cobudget do zarządzania finansami projektów. Innowacyjny jest sam model biznesowy Enspiral, który opiera się na klastrze różnorodnych organizacji, skupionych wokół fundacji. Jej członkami są udziałowcy spółdzielni, którzy wspólnie decydują o redystrybucji nadwyżek i planach przyszłego rozwoju³³.

Innowacyjność w tym wariacie zorientowana jest na transparentność podejmowania decyzji i redystrybucji, co kontrastuje z nieprzejrzystą strukturą działania platform korporacyjnych. Wśród inicjatyw spółdzielczych mamy do czynienia na przykład z Collaborative Technology Alliance, grupą kilkudziesięciu założycieli i przedstawicieli organizacji takich jak m.in. Enspiral, Loomio, Hylo, Ethereum czy Swarm, której celem jest budowanie pomostów między różnymi systemami otwartego oprogramowania, ich wzajemne dopełnianie się i wspieranie³⁴.

Takie inicjatywy pokazują przesunięcie znaczenia innowacyjności z przełomu (*disruption*), w sensie retoryki Doliny Krzemowej, na podtrzymywanie trwałych systemów (*maintenance*) i wyważony wzrost organizacji (*sustainability*). Współgra to z koncepcjami sceptycznymi wobec ideologii kapitalistycznej innowacyjności, w których argumentuje się, że dla większości społeczeństwa utrzymywanie organizacji ma zdecydowanie większe praktyczne znaczenie w codziennym życiu³⁵.

Spółdzielczość platformowa – wyzwania i szanse

W koncepcji podwójnego ruchu Karl Polanyi opisywał, jak nowoczesna ekspansja rynku napotykała na opór społeczny, mający na celu ponowne zakorzenienie gospodarki w szerszych relacjach społecznych.

²⁹ Por. M. Bernardi, D. Diamantini, dz.cyt.

³⁰ A. Bruns, *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Produsage*, Peter Lang, 2008.

³¹ L. Irani, *Difference and Dependence...*, dz.cyt.; L. Irani, *Cultural work...*, dz.cyt.

³² J.L. Bower, C.M. Christensen, *Disruptive Technologies: Catching the Wave*, „Harvard Business Review”, 01.02.1995, <https://hbr.org/1995/01/disruptive-technologies-catching-the-wave>, [31.07.2016].

³³ Por. A.B. Miller, *Enspiral: Changing the Way Social Entrepreneurs Do Business*, Schareable, 2014, <http://www.shareable.net/blog/enspiral-changing-the-way-social-entrepreneurs-do-business>, [27.07.2016], P2PF Wiki, <http://wiki.p2pfoundation.net/Enspiral>, [27.07.2016].

³⁴ Por. E. West, *Doing more together, together: seeding a Collaborative Technology Alliance*, Enspiral Tales, 2015, <https://medium.com/enspiral-tales/doing-more-together-together-seeding-a-collaborative-technology-alliance-82243ea30d41#.sktiznvoq>, [27.07.2016]. Por. także: P2PF Wiki, Infrastructure, https://wiki.p2pfoundation.net/Category:P2P_Infrastructure, [27.07.2016].

³⁵ A. Russell, L. Vinsel, *Hail the Maintainers*, „Aeon”, 07.04.2016, <https://aeon.co/essays/innovation-is-overvalued-maintenance-often-matters-more>, [27.07.2016].

Ta rama pomaga zrozumieć również współczesne przemiany wywołane rozpowszechnieniem się sieci gospodarki dzielenia się. Spółdzielczość platform stanowi propozycję remedium na problemy spowodowane ekspansją „gigantów” gospodarki współdzielonej, a także rewizji kierunku rozwoju gospodarki zapośredniczonej cyfrowo w oparciu o ideę powrotu do zarządzania dobrami wspólnymi – tym razem z uwzględnieniem kwestii własności oraz gratyfikacji pieniężnej za pracę³⁶.

Wylimitowanie trudności dotyczących współdzielni wymaga połączonego wysiłku sieci interesariuszy, w tym twórców polityk, nakierowanego na zmiany systemowe w wielu obszarach – od prawa po obyczajowość³⁷. Tradycyjna ścieżka finansowania start-upów technologicznych przez *venture capital* nie znajduje tu zastosowania ze względu na niedostosowanie regulacyjne oraz presję inwestorów na gwałtowną ekspansję³⁸. Problemem są również dostępne alternatywne technologie, takie jak *blockchain*, które w praktyce zastępują jeden nieprzenikniony algorytm drugim. Mimo że część postulatów ruchu wydaje się trudna do zrealizowania w obecnych warunkach, dyskusja o współdzielności platform może inspirować badaczy do przemyślenia utartych sposobów konceptualizowania podstawowych zagadnień nauk ekonomicznych³⁹, a praktyków biznesu do wyjścia poza innowacyjność rozumianą jako przewartościowanie zasad rządzących rynkiem⁴⁰. Być może przechodzenie na modele współdzielcze będzie sposobem na radzenie sobie z wymaganiami inwestorów, które nie są możliwe do spełnienia przez każdą rosnącą platformę – przykładem niech będzie tu Twitter i postulat przekształcenia go właśnie w spółdzielnię, w obliczu tego, że to medium ugruntowało swoją pozycję w polityce i dziennikarstwie, ale firma obecnie ma problemy z zapewnieniem ciągłego wzrostu⁴¹.

Bibliografia

Alvesson M., Karreman D., *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as Method*, Sage Publications 2011.

Bercovici J., *TaskRabbit Quadruples Its Business, Says It Will Turn Profitable in 2016*, Inc., 2016, <http://www.inc.com/jeff-bercovici/taskrabbit-becoming-profitable.html>.

Beverungen A., Böhm S., Land C., *Free Labour, Social Media, Management: Challenging Marxist Organization Studies*, „Organization Studies” 2015, Vol. 36, No. 4, s. 473–489, <http://dx.doi.org/10.1177/0170840614561568>.

Bower J.L., C.M. Christensen, *Disruptive Technologies: Catching the Wave*, „Harvard Business Review”,

01.02.1995, <https://hbr.org/1995/01/disruptive-technologies-catching-the-wave>.

Bruns A., *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Prodsusage*, Peter Lang, 2008.

Burawoy M., *Facing an unequal world*, „Current Sociology” 2015, Vol. 63, No. 1, s. 5–34, <http://dx.doi.org/10.1177/0011392114564091>.

Carson B., *Report: Uber was on track to top \$1.5 billion in revenue last year*, Business Insider, 2016, <http://www.businessinsider.com/report-uber-15-billion-revenue-in-2015-2016-1>.

Dervojeda K., et al., *The Sharing Economy. Accessibility Based Business Models for Peer-to-Peer Markets*, Business Innovation Observatory, European Commission, European Union, 2013.

Forte A., Lampe C., *Defining, Understanding and Supporting Open Collaboration: Lessons from the Literature*, „American Behavioral Scientist” 2013, Vol. 57, No. 5, s. 535–547, <http://dx.doi.org/10.1177/0002764212469362>.

Fuchs C., Sandoval M., *Introduction: Critique, Social Media and the Information Society in the Age of Capitalist Crisis*, [w:] C. Fuchs, M. Sandoval (eds.), *Critique, Social Media and the Information Society*, Routledge, New York–Abingdon 2014.

Irani L., *Difference and Dependence among Digital Workers: The Case of Amazon Mechanical Turk*, „South Atlantic Quarterly” 2015, Vol. 114, No. 1, s. 225–234, <http://dx.doi.org/10.1215/00382876-2831665>.

Jemielniak D., *Życie wirtualnych dzikich. Netnografia Wikipedii, największego projektu współtworzonego przez ludzi*, Poltext, Warszawa 2013.

Kenney M., Zysman J., *The Rise of the Platform Economy*, „Issues in Science and Technology” 2016, Vol. 32, No. 3, <http://issues.org/32-3/the-rise-of-the-platform-economy/>.

Kobus M., Jemielniak D., *Ekonomia daru i społeczności otwartej współpracy – nowe kierunki badań społecznych*, „e-mentor” 2014, nr 4 (56), s. 4–9, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1116>.

Lampinen A., *Deceptively Simple: Unpacking the Notion of „Sharing”*, „Social Media + Society” 2015, Vol. 1, No. 1, <http://dx.doi.org/10.1177/2056305115578135>.

Lobo S., *S.P.O.N. – Die Mensch-Maschine. Auf dem Weg in die Dumpinghülle*, „Der Spiegel”, 03.09.2014, <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/sascha-lobo-sharing-economy-wie-bei-uber-ist-plattform-kapitalismus-a-989584.html>.

Martin C., *The sharing economy: A pathway to sustainability or a nightmarish form of neoliberal capitalism?*, „Ecological Economics” 2016, Vol. 121, s. 149–159, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.11.027>.

McIntyre D., *Airbnb Reaches \$25.5 Billion Valuation*, 2015, <http://247wallst.com/services/2015/11/21/airbnb-reaches-25-5-billion-valuation/>.

Miller A.B., *Enspiral: Changing the Way Social Entrepreneurs Do Business*, Schareable, 2014, <http://www.shareable.com>.

³⁶ N. Schneider, *Owning is the New Sharing*, dz.cyt.

³⁷ Tamże.

³⁸ T. Scholz, *Platform Cooperativism...*, dz.cyt., J. Schor, *Debating the Sharing Economy*, dz.cyt.

³⁹ M. Alvesson, D. Karreman, *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as Method*, Sage Publications 2011.

⁴⁰ A. Russell, L. Vinsel, dz.cyt.

⁴¹ N. Schneider, *Here's my plan to save Twitter: let's buy it*, „The Guardian”, 29.09.2016., <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/29/save-twitter-buy-platform-shared-ownership> [13.11.2016.]. O kampanii można przeczytać na forum: <https://www.loomio.org/g/PKBSd1xn/>, [13.11.2016.]

Platformy spółdzielcze jako próba rewizji...

net/blog/enspiral-changing-the-way-social-entrepreneurs-do-business.

Morozov E., *Don't believe the hype, the 'sharing economy' masks a failing economy*, „The Guardian”, 27.09.2014, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/28/sharing-economy-internet-hype-benefits-overstated-evgeny-morozov>.

Morozov E., *Szwindel Ubera, kant Facebooka*, „Gazeta Wyborcza”, 13.06.2015, http://wyborcza.pl/magazyn/1,145323,18111508,Szwindel_Ubera__kant_Facebooka.html.

P2PF Wiki, *Infrastructure*, https://wiki.p2pfoundation.net/Category:P2P_Infrastructure.

Pasquale F., *The Black Box Society. The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Harvard University Press, Cambridge MA 2015.

Polanyi K., *Wielka transformacja*, PWN, Warszawa 2010 (1944).

Rosati E., *Italy to adopt first „Sharing Economy Act in Europe – but does it share EU law principles?*, http://ipkitten.blogspot.de/2016/03/italy-to-adopt-first-sharing-economy_11.html.

Russell A., Vinsel L., *Hail the Maintainers*, „Aeon”, 07.04.2016, <https://aeon.co/essays/innovation-is-overvalued-maintenance-often-matters-more>.

Schneider N., *Here's my plan to save Twitter: let's buy it*, „The Guardian”, 29.09.2016., <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/29/save-twitter-buy-platform-shared-ownership>.

Schneider N., *Owning is the New Sharing*, Schareable, 2014, <http://www.shareable.net/blog/owning-is-the-new-sharing>.

Scholz T., *Platform Cooperativism: Challenging the Corporate Sharing Economy*, Rosa Luxemburg Stiftung, New York 2016.

Scholz T., Schneider N. (eds.), *Ours To Hack and to Own. The Rise of Platform Cooperativism, a New Vision for the Future of Work and a Fairer Internet*, OR Books, New York–London 2016.

Schor J., *Debating the Sharing Economy*, A Great Transition Initiative Essay 2014, <http://www.greattransition.org/publication/debating-the-sharing-economy>.

Slee T., *What's Yours Is Mine*, OR Books, New York–London 2015.

Tomassetti J., *Does Uber redefine the firm? The Postindustrial Corporation and Advanced Information Technology*, „Hofstra Labor and Employment Law Journal” 2016, Vol. 34.

Uber – stanowisko UOKiK, https://uokik.gov.pl/aktualnosci.php?news_id=12352&print=1.

Vegh S., *Profit Over Principles: The Commercialization of the Democratic Potentials of the Internet*, [w:] K. Sarikakis, D. Thussu (eds.), *Ideologies of the Internet*, Hampton Press, Cresskill 2006.

Wedde P., Wedde I., *Schöne neue „share economy“?*, Friedrich Ebert Stiftung, 2015, <http://library.fes.de/pdf-files/managerkreis/11265.pdf>.

West E., *Doing more together, together: seeding a Collaborative Technology Alliance*, *Enspirale Tales*, 2015, <https://medium.com/enspiral-ales/doing-more-together-together-seeding-a-collaborative-technology-alliance-82243ea30d41#.sktiznvoq>.

Wright E.O., *Envisioning Real Utopias*, Verso, London 2010.

Cooperative platforms as an attempt to revise the corporate model of sharing economy

Sharing economy was supposed to be a phenomenon leading to a reform of the socio-economic system. However, monetization of work performed by online communities collaborating towards creation and maintenance of portals such as Uber and Airbnb triggered the formation of a model of capitalism which rests upon the idea of corporation as a broker in transactions between individual providers and the recipients of services. The adverse effects of „platform capitalism”, i.e., excessive concentration of ownership and relaxation of employment, have led to a countermovement, namely platform cooperativism. This article analyses the phenomenon of platform cooperativism, that is, the movement which aims at revising the current direction of the development of sharing economy by suggesting an alternative, socially-distributed ownership and management model. In order to achieve that, we expose the main tensions accompanying the expansion of sharing economy which is interpreted as a „double movement” in Karl Polanyi's terminology, or public opposition to the commodification of further spheres of social life. We contend that the tensions between corporate sharing economy and platform cooperatives touch upon issues critical to economic theory, such as the boundaries of work, management and profit distribution, as well as the meaning of innovation.

Karolina Mikołajewska-Zajac jest asystentką naukowo-dydaktyczną w Katedrze Zarządzania Międzynarodowego w Akademii Leona Koźmińskiego, uczestniczy w pracach grup badawczych Centre for Research on Organizations and Workplaces (CROW) i New Research on Digital Societies (NeRDS). Obecnie prowadzi badania na temat praktyk rozproszonego organizowania w platformach *sharing economy* na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley. Przygotowuje pracę doktorską na temat znaczenia przemiany modelu biznesowego sieci Couchsurfing. Jest absolwentką Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie uczestniczy w badaniach poświęconych tematyce pamięci społecznej w zakładach przemysłowych.

Olga Rodak jest asystentką naukowo-dydaktyczną w Katedrze Zarządzania Międzynarodowego w Akademii Leona Koźmińskiego. Przygotowuje doktorat o zbiorowym zarządzaniu wizerunkiem agrobiznesu przez rolników w mediach społecznościowych. W Akademii Leona Koźmińskiego prowadzi zajęcia m.in. o społecznościach otwartej współpracy, przeznaczone dla studentów i studentek zarządzania w wirtualnym środowisku. Członkini grup badawczych Centre for Research on Organizations and Workplaces (CROW) i New Research on Digital Societies (NeRDS). Jest absolwentką antropologii kulturowej w ramach MISH na Uniwersytecie Warszawskim.



Right here, right now: a department store for learning

David Schejbal

The rapid and extensive changes in higher education play out within a much larger, global context of change. Technology, globalization, mass enrollments in higher education, and the insatiable need of the global knowledge economy for educated workers is creating enormous pressures on higher education to adapt to meet the need.

Despite the enormous expansion of higher education across the globe, those who have access and who benefit are mostly those from the privileged classes¹. At the same time, globalization, migration, and disproportionate population growth are increasing diversity among prospective students not only in terms of ethnicity and economic standing, but also in terms of age and gender. This „increasingly diverse student body creates pressure to put in place new systems for academic support and innovative approaches to pedagogy”².

Two of the main challenges for any new approach to higher education are those of access and quality. Online technologies can address access issues for those who cannot attend classes in person. The rising cost of higher education, however, is a more vexing problem because regardless of how higher education is delivered, it is not accessible if most people can't afford it.

For many, increased program quality is interpreted as better program outcomes, and what most students and employers want to know is what can those with higher education credentials do with the knowledge that they have.

In 2015, a group of top U.S. universities came together to develop a new model of accessible, affordable, and outcomes-based higher education to expand the panoply of academic opportunities available to students. The entity developed for this new model of education is called the University Learning Store, and the institutions that have partnered to create the Store are the University of California Irvine, the University of California Los Angeles, the University of California

Davis, the University of Washington, Georgia Tech, and the University of Wisconsin-Extension. The latter serves as the managing partner of the consortium.

The University Learning Store launched in March 2016 with a small number of noncredit programs and a handful of students. The University Learning Store 2.0 will launch in October 2016 on a new platform, with significantly expanded content, and pathways to degrees.

Focusing on alternative credentials

There are many kinds of higher education credentials in the U.S.: degrees, certificates, badges, continuing education units (CEUs), micro-credentials, industry certifications, etc., but there is no common denominator that runs through all of them. In general, the array of credential is bifurcated into two kinds: credit and noncredit. The main difference between the two is that the credentials carrying formal academic credit are sanctioned by the higher education regulatory processes whereas noncredit credentials are not. This gives credentials that carry the academic credit a status that is typically above those without it, and to the extent that the accreditation process is uniform and schools are willing to accept credits from other institutions, academic credit does serve as a form of currency³.

Unregulated credentials, such as noncredit certificates and badges, are typically also based on time in the sense that students must spend time learning materials in order to earn the credential. The prototypical example of this is the CEU or continuing education unit. Typically, a student earns one CEU for every 10 hours that the student spends learning. As explained by the College Board *One CEU equals ten contact hours of participation in organized continuing education classes and/or training conducted by a qualified instructor. A contact hour is equivalent to one 60-minute interaction*

¹ Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford 2007.

² Ph. Altbach (ed.), *Global Perspectives on Higher Education*, Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore 2016, p. 21.

³ For details about the American accreditation process, see D. Schejbal, *The Quest for Demonstrable Outcomes*, „e-mentor” 2015, No. 4(61), pp. 84–89, <http://dx.doi.org/10.15219/em61.1197>.

Right here, right now: a department store for learning

between an instructor and the participant⁴. Just like the credit hour, the CEU is silent about the outcomes of the learning process, and because the CEU is outside of the regulated environment, there is no conversion to the credit hour unless individual institutions choose to invoke some kind of equivalency rule.

There are few alternatives to time as a proxy for learning, even though time spent learning is no measure of what a student actually knows. One contender for a new academic currency is competency. Since competency is by definition an ability to do something successfully, competency satisfies the outcomes goal of learning far better than time spent learning. Hence, if we could identify what it means to be competent across the academic spectrum in some sort of uniform way, then we would have a system that truly focuses on the outcomes of education. This system would also not divide credentials into credit and noncredit in the way that the credit hour does, since few would want to earn credentials that don't signify that the individual is competent.

The Lumina Foundation has begun a national conversation and a process called the Connecting Credentials framework. The framework uses competencies *as common reference points to help understand and compare the levels and types of knowledge and skills that underlie degrees, certificates, industry certifications, licenses, apprenticeships, badges and other credentials. Competencies are understood both in industry and academia and can be applied in multiple contexts, making them a powerful unifying way to examine credentials*⁵. The process is in its infancy, and the task is daunting. In order for any framework like this to work requires the creation of a new currency based on competencies, and any such currency requires a common denominator. To date, there are no commonly accepted definitions of what is an academic competency, how big or small it is, or how it gets measured. There isn't even a clear set of definitions from which to choose. Whether the Lumina Foundation or another organization will be able to propose a new academic currency based on competencies is yet to be seen, but so far it is the only viable alternative to the credit hour.

The University Learning Store is a competency-based venue

The University Learning Store rests on the premise that a credential is a useful indicator of ability to apply knowledge in practice only if the credential is based on clear *evidence* that the holder of the credential can do what the credential stipulates. Evidence of ability to apply knowledge in practice in the University Learning Store comes through authentic assessments. An assessment is said to be authentic if it tests a student's ability to apply knowledge in real-life situations. For example, an authentic assessment of a student's ability

to develop a business plan is for that student to write a real business plan for an actual business.

The focus on assessments differentiates the Learning Store from other entities in this space. Many focus on content presentation, but provide little to no verification of competence via authentic assessments. The evaluation of the assessment is performed by content experts such as business faculty or by practitioners who have deep understanding of the work, such as consultants who work with new businesses to develop business plans. In either case, the assessor's role is to determine if the student is able to apply her knowledge of a discipline, skill, or process in an actual situation.

In the Learning Store, individual competencies are credentialed as *verified competencies* when students demonstrate competence through authentic assessments. Individual competencies can be combined or scaffolded to lead to larger abilities referred to in the Learning Store as verified competency certifications. These larger abilities are authenticated with summative assessments that test learners' abilities to apply the collective set of competencies in practice. For example, someone can be said to have mastery in communication if that individual has successfully demonstrated competence in the ability to assimilate information, listen actively, and write and speak clearly about diverse disciplines to various audiences. An authentic assessment demonstrating mastery of communication might include a real presentation on a complex topic followed by an ability to clearly answer questions from an audience.

The University Learning Store is a Store

The University Learning Store is a department store-like venue for job-focused credentials. Analogous to a department store, one of the key benefits of the Learning Store is that it enables the learner to develop a customized learning experience – customized to her career goals, needs, and abilities. Some of the items in the Store are modular, enabling students to combine various assessments and content in whatever ways they need. Other items are self-contained credentials that are authenticated through assessments reflective of the kinds of knowledge that reflect industry standards.

Assessments and content in the Learning Store are organized in three departments:

- *Power Skills* (or soft skills) includes topics to help students increase employability and work readiness such as communication skills, teamwork and collaboration, critical thinking, problem solving, etc.
- *Technical Skills* includes industry-specific, and in some cases job-specific, skills in information technology, business, healthcare, agriculture, sustainability, and other areas.

⁴ *Continuing Education Unit (CEU) Credits: General Information*, College Board, <https://professionals.collegeboard.org/prof-dev/workshops/ceu-credits>, [20.10.2016].

⁵ *Connecting credentials: A beta credentials framework*, Lumina Foundation, 2015, <https://www.luminafoundation.org/files/resources/connecting-credentials.pdf>, [20.10.2016].

- *Career Enhancement Skills* includes topics such as leadership, public speaking, management, negotiation, and so on.

The primary focus of the Learning Store is authentic assessments because it is only through authentic assessments that students are able to demonstrate what they know. Authentic assessments are developed by one or more institutional partners in the Store and certified by faculty or content experts affiliated with or employed by those institutions. Students who have prior knowledge and experience and want credentials to certify that knowledge can purchase assessments to verify their knowledge. If students demonstrate competency, then they receive credentials corresponding to the areas in which they demonstrate competency from the institution(s) that develops and evaluates the assessments.

Students who need to learn new information are directed to both open and fee-based resources. When open resources are available, students have the option to reduce costs of their studies by accessing those resources; when open resources are not available, students may purchase learning materials and instruction from partner institutions in the Store.

Because the University Learning Store is highly modular, students are able to purchase only what they need. Costs are low. Verified competencies cost \$50–\$150, and most certifications consist of three or four verified competencies.

As version 2.0 of the University Learning Store launches in October, several tracks will be available to students who want to scaffold what they learn in the Store into degree programs. The University of Wisconsin System currently offers several competency-based degrees. The two-year University of Wisconsin Colleges (a single institution within the University of Wisconsin System with 13 campuses) offers a two-year Associate of Arts and Sciences degree that serves as a foundational program for any bachelor's degree offered by any University of Wisconsin campus. Three baccalaureate degrees are offered by the University of Wisconsin Milwaukee campus: Bachelor of Science in Nursing; B.S. in Information Technology, and B.S. in Diagnostic Imaging. The latter is being converted to a more general B.S. in Health Sciences degree. In addition, a B.S. in Business Administration degree will be offered through the University of Wisconsin-Extension in Fall 2016. Students who begin their studies in the University Learning Store and choose to complete tracks in project management, supply chain management, or entrepreneurship will be able to convert those tracks into credits and use them toward graduation in the business degree program.

Of the institutions partnering in the University Learning Store, the University of Wisconsin-Extension

is currently the only institution that offers competency-based degrees. Hence, applying credentials earned through the University Learning Store to degrees is for now available only through UW-Extension. However, as the translation processes from competencies to credits is developed, students will be able to transfer credits from the University Learning Store to degree programs at other institutions (within or outside of the University Learning Store consortium) under the same institutional requirements that determine the transferability of any academic credit. In other words, whether a course or credit transfers from one university to another depends on the receiving institution and its willingness to accept the transferring credits. Some schools are liberal about accepting transfer credits, others are restrictive. Based on individual, institutional, transfer policies, each institution will have to determine whether University Learning Store credentials are applicable to degrees offered by that institution.

The big need

Historically, the U.S. has had very high educational attainment levels compared to other countries. However, higher education attainment levels in the U.S. are growing at a below-average rate compared to other OECD and G20 countries. For example, between 2000 and 2010, tertiary attainment in the U.S. grew an average of 1.3 percentage points a year, compared to 3.7 percentage points annually for OECD countries overall⁶. This adds to the growing concerns in the U.S. over economic competitiveness and maintaining its leadership status.

The concern goes well beyond the U.S. in large part because of the rise of China and India. *China and India, which enroll 30 and 12 percent of their age groups, respectively, are currently the world's two largest academic systems. Their higher education systems will be expanding rapidly in the coming decades and may indeed account for close to half the world's enrollment growth in 2030*⁷.

In the United States, various solutions have been proposed to address the growing education/skills gap, i.e., the lack of sufficient increases in education attainment to meet competitiveness requirements of the knowledge economy. Solutions proposed range from making college free to awarding degrees retroactively to students who begin a program at one institution and finish requirements for that program elsewhere. For example, *Arizona's Maricopa community colleges, which enroll more than 265,000 students a year, have received a half-million-dollar grant to track students who've moved on, and to automatically give them an associate's degree if they've completed enough coursework*⁸.

⁶ *Education at a glance: OECD indicators 2012*, Organization for Economic Co-operation & Development, 2012, <http://www.oecd.org/unitedstates/CN%20-%20United%20States.pdf>, [20.10.2016].

⁷ Ph. Altbach, op.cit., p. 16.

⁸ J. Guo, *Attention College Students: You May Have Already Earned a Degree Without Knowing It*, „Washington Post”, 02.10.2015, <https://www.washingtonpost.com/blogs/govbeat/wp/2015/02/10/attention-college-students-you-may-have-earned-a-degree-without-knowing-it/>, [20.10.2016].

Right here, right now: a department store for learning

It is not clear, however, how this adds to American economic competitiveness. Students who receive degrees retroactively or through a reorganization of credits already earned aren't learning anything new. Hence, retroactive degrees might be symbolic of past learning, but retroactive degrees neither contribute to increasing educational attainment nor to increasing economic competitiveness.

Despite the value of these and other efforts, there is increasing skepticism that the education shortfall of workers can be met by the traditional higher education process. Although the number of students in college has increased nearly 25% from 2000 to 2015⁹, as of 2013 only 40% of working-age Americans had at least an Associate Degree¹⁰.

Hence, new, bold solutions are required, and the national and global higher education markets will determine the winners and losers. The competitive advantage of the University Learning Store is that it provides the type of venue to which we have all become accustomed: shop at one's leisure, buy only what you want or need, spend thriftily, and get real value for your money. The Store also has two other advantages. One is that it allows for high degrees of curricular customization so that students can tailor their learning experiences to their individual situations and needs. The other is that the focus of the store is on transparent and demonstrable student outcomes, or, in University Learning Store parlance, verified competencies. The verification process happens through authentic assessments, so unlike most programs that focus on instruction, students in the University Learning Store are free to learn from whomever and wherever they wish because quality assurance – demonstration of mastery – happens at the assessment level.

It is important to note that credentials are shorthand for skills, knowledge, and abilities. A credential is useful only if it accurately denotes the holder's knowledge, skills and abilities and if it is understood and trusted by those who use the credential in evaluating the holder's fit for a job or further study. Having the credential issued by a reputable provider, such as one of the universities partnering in the University Learning Store, helps address the trust issue. However, it does not address the intelligibility of the credential. That must be met through efforts to make the requirements for achieving the credential fully transparent so that employers and other stakeholders clearly understand what the holder of the credential had to do to achieve it. This in turn adds to the trust criterion by enabling the evaluator of the credential (e.g., employer) to determine if the process for achieving

it was sufficiently rigorous and representative of the knowledge and skills that the credential represents.

Conclusion

Knowledge continues to be the primary driver of the global economy, and ever increasing levels of education are needed to remain competitive. There is no one ideal or best way to facilitate educational achievement. However, there are common elements to most significant attempts, including keeping costs low, using technology to overcome limitations of time and place, just-in-time learning that is malleable to individual students' needs, and transparent and verifiable learning outcomes.

The University Learning Store is a recent effort by several top, public, American universities to help address the need for a more educated workforce while maintaining focus on high quality learning outcomes. The ultimate success of the University Learning Store and all other higher education efforts will be determined by the higher education market, and that market, in turn is highly dependent on an array of trends and changes across the globe that are far beyond the control of higher education.

References

Altbach Ph. (ed.), *Global Perspectives on Higher Education*, Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore 2016.

Connecting credentials: A beta credentials framework, Lumina Foundation, 2015, <https://www.luminafoundation.org/files/resources/connecting-credentials.pdf>.

Continuing Education Unit (CEU) Credits: General Information, College Board, <https://professionals.collegeboard.org/prof-dev/workshops/ceu-credits>.

Education at a glance: OECD indicators 2012, Organization for Economic Co-operation & Development, 2012, <http://www.oecd.org/unitedstates/CN%20%20United%20States.pdf>.

Fast Facts. Back to School Statistics. College and University Education. Enrollment, United States Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015, <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>.

Guo J., *Attention College Students: You May Have Already Earned a Degree Without Knowing It*, „Washington Post”, 02.10.2015, <https://www.washingtonpost.com/blogs/gov-beat/wp/2015/02/10/attention-college-students-you-may-have-earned-a-degree-without-knowing-it>.

Schejbal D., *The Quest for Demonstrable Outcomes*, „e-mentor” 2015, No. 4(61), pp. 84–89, <http://dx.doi.org/10.15219/em61.1197>.

Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford 2007.

⁹ *Fast Facts. Back to School Statistics. College and University Education. Enrollment*, United States Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015, <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>, [20.10.2016].

¹⁰ *Connecting Credentials...*, op.cit.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2015 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 15 punktów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRAWOWAŃ

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

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.



MIĘDZYNARODOWY KONKURS FOTOGRAFICZNY

MATEMATYKA

www.mwo.usz.edu.pl

w obiektywie



Do 31.10.2016 Uniwersytet Szczeciński zaprasza wszystkich, którzy zechcą zdjęciem zaopatrzonym w niebanalny podpis oddać piękno, użyteczność, powszechność matematyki do udziału w siódmej, bezpłatnej edycji międzynarodowego konkursu fotograficznego on-line. Czekają cenne nagrody.

W roku 2015 wyróżniono m.in. prace:



W kole..., Ewa Kawalec, Leeds (Anglia)



Szybki fraktal, Łukasz Wojtas, Limanowa



y=f(x), Justyna Czosnyka, Rieti (Włochy)



Koło rzeczywiste i urojone, Kamila Borowska, Białystok



**Gimnazjalna
Olimpiada
Przedsiębiorczości**

Gimnazjalna Olimpiada Przedsiębiorczości

III EDYCJA / Zapisy do 4 grudnia 2016 r.

Udział w Olimpiadzie:

- kształtuje postawy i zachowania przedsiębiorcze,
- rozwija zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego, planowania oraz realizacji przedsięwzięć, rozwiązywania w sposób twórczy problemów, skutecznego komunikowania się, poszukiwania informacji i podejmowania decyzji na ich podstawie, współdziałania w zespole oraz negocjacji,
- rozwija umiejętności analizy zjawisk zachodzących w gospodarce oraz aktywności gospodarczej przedsiębiorstw i przedsiębiorców.