

Czasopismo naukowe wydawane przez **Szkołę Główną Handlową w Warszawie**
Współwydawcą pisma jest **Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych**

e-mentor

Numer 1 (78) 2019

ISSN 1731-6758



CONNECTION
DEVICES
SECURITY
COMPUTER
INFORMATION
NODES

Nowoczesna edukacja
Trendy w zarządzaniu
Technologie w biznesie
Uczenie się przez całe życie
Metody, formy i programy kształcenia

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

metody, formy i programy kształcenia

4 Recenzja osiągnięć naukowych w postępowaniach awansowych – między jakością oceny a formalizmem rozstrzygnięć Ustawy 2.0

Jan Wiktor

11 Przejście między studiami I i II stopnia. Wybory edukacyjne absolwentów studiów I stopnia nauk ekonomicznych

Tomasz Zajęc, Mikołaj Jasiński, Marek Bożykowski

18 System wartości kandydatów na studia w uczelni ekonomicznej – na przykładzie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

Sławomir Winch

nowoczesna edukacja

25 Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu

Izabela Maleńczyk, Bartłomiej Gładysz, Stanisław Marciniak

39 Zastosowanie metody PROMETHEE II do wyboru kursu e-learningowego w przedsiębiorstwie

Adam Stecyk

uczenie się przez całe życie

46 Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030

Zofia Szarota

54 Niemiecka droga do LLL University

Hanna Solarczyk-Szwec

60 Nastolatki 3.0 – nowy raport NASK

Maria Zajęc

trendy w zarządzaniu

62 Action Research – przygotowanie sądu do zmiany poprzez uczenie się – współpraca praktyków i badaczy

Przemysław Banasik, Sylwia Morawska

74 Narracja jako sposób wyjaśniania organizacyjnej rzeczywistości oraz metoda wywierania wpływu

Paweł Ziemiański

80 Interlocking directorates z perspektywy teorii uzależnienia zasobowego

Marlena Grabowska, Iwona Otola

e-mentor

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych

ISSN 1731-6758

siedziba redakcji:

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

rada programowa:

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

redaktor naczelny:

dr Marcin Dąbrowski

redaktor prowadzący:

dr Maria Zajęc

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlarczyk

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redakcja językowa:

mgr Katarzyna Majewska, mgr Joanna Zajęc

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

Strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

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

nakład: 1000



Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

Zapraszam do lektury kolejnego wydania „e-mentora”, tym razem w języku polskim, choć w 2019 roku planujemy też wydania angielskojęzyczne. Otrzymaliśmy dofinansowanie z MNiSW na kolejne dwa lata, co oznacza kontynuację projektu umiędzynarodowienia czasopisma. Z prawdziwą przyjemnością odnotowujemy stały wzrost zainteresowania publikacją na łamach „e-mentora”, również wśród autorów zagranicznych.

W bieżącym numerze zdecydowana większość opracowań dotyczy szkolnictwa wyższego. Numer otwiera ciekawa analiza zmian, jakie wprowadza Ustawa 2.0 w zakresie oceny osiągnięć naukowych w kontekście nadawania stopni i tytułów naukowych. W kolejnych artykułach poruszone zostały kwestie wyborów młodych ludzi w odniesieniu do dalszej nauki – po maturze i po licencjacie.

Tematem przewodnim dwóch kolejnych artykułów jest e-learning. Pierwszy prezentuje analizę kosztów e-learningu akademickiego, w drugim autor przedstawia jedną z możliwych metod selekcji szkoleń online w biznesie. Część „akademicka” tego numeru zamykają dwa opracowania poświęcone uczeniu się przez całe życie.

W dziale dotyczącym zarządzania wiedzą znalazły się tym razem trzy opracowania – każde usytuowane w innym obszarze, ale każde mocno osadzone w praktyce. Mam nadzieję, że dobór artykułów oraz ich treści spotkają się z zainteresowaniem i uznaniem Czytelników.

Miarą zasięgu czasopisma i jego pozycji w środowisku akademickim jest także liczba recenzentów, którzy współpracują z redakcją. W „e-mentorze” w roku 2018 było to 61 osób z 28 uczelni, w tym kilku zagranicznych.

Przedstawiam listę recenzentów oraz ośrodków akademickich, które reprezentują:

Recenzenci: dr hab. Agnieszka Alińska prof. SGH, dr hab. Maria Aluchna, prof. SGH, dr inż. Magdalena Andrzejewska, dr hab. Mariusz Andrzejewski prof. UEK, dr Jeremy W. Bachelor, dr hab. Przemysław Banasik prof. PG, dr Wojciech Bizon, dr Piotr Bołtuć prof. UIS, dr Dominika Brodowicz, dr doc. Anita Dąbrowicz-Tlałka, dr Anna Dolot, dr Dorota Dżega-Pietruszkiewicz, dr Bartłomiej J. Gabryś, dr hab. Elżbieta Gajek prof. UW, dr Andrzej Gapiński prof. PSU, dr Grzegorz Gmiterek, prof. dr hab. Ewa Grzegorzewska-Mischka, dr hab. Jerzy Halicki prof. UwB, dr hab. Magdalena Kachniewska prof. SGH, prof. dr hab. Anna Karmańska, dr Joanna Kic-Drgas, dr Marcin Kleban, dr Adam Koliński, dr Jakub Kosowski, dr Jan Kruszewski, dr Wioletta Kwiatkowska, dr inż. Agnieszka Landowska, dr hab. inż. Krzysztof Leja prof. PG, dr Faye Lesht prof. MU, dr hab. Kinga Łopot-Dzierwa prof. UP, dr Katarzyna Mikołajczyk, dr Dariusz Mikołowski, dr Iwona Mokwa-Tarnowska, dr Danuta Morańska, dr hab. Rafał Mrówka prof. SGH, dr Renata Nowicka, dr Dariusz Pałka, prof. dr hab. Wojciech Paprocki, dr Assya Pascalev prof. HU, dr hab. Grażyna Penkowska prof. UG, dr inż. Marcin Piekarczyk, dr Joanna Pitura, dr Irena Pulak, dr hab. Arkadiusz Radwan prof. VMU, dr hab. Marek Rocki prof. SGH, dr Anna Rogala, dr Wojciech Rogowski, prof. dr hab. Maria Romanowska, dr hab. inż. Przemysław Różewski, dr Jerzy Skrzypek, dr Anna Stolińska, dr hab. Zofia Szarota prof. UW, prof. dr hab. Maciej Szymczak, dr hab. Anna Turula prof. UP, dr Anna Wach-Kąkolewicz, dr Aneta Waszkiewicz, dr Terry Weldin-Frish prof. UIS, dr Andrzej Wodecki, prof. dr hab. Jan W. Wiktor, dr Anita Zarzycka, dr Joanna Żukowska

Uczelnie, które reprezentują nasi recenzenci: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Uniwersytet Pedagogiczny, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Gdańska, Zachodnio-Pomorski Uniwersytet Techniczny, Akademia Leona Koźmińskiego, Uczelnia Łazarskiego, Akademia Ignatianum, Wyższa Szkoła Logistyki w Poznaniu, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, University of Illinois Springfield, Pennsylvania State University, Howard University, Marquette University, Heartland Community College, Vytautas Magnus University.

Serdecznie dziękuję wszystkim osobom, które w 2018 roku współpracowały z „e-mentorem”, recenzując artykuły. To bardzo istotna i cenna forma pomocy, bez której nie byłoby możliwe zapewnienie wysokiej jakości merytorycznej publikowanych tekstów. Dziękuję szczególnie za wszystkie konstruktywne uwagi oraz sugestie, które pomogły autorom udoskonalić ich opracowania.



Maria Zajęc
Redaktor prowadzący



Recenzja osiągnięć naukowych w postępowaniach awansowych – między jakością oceny a formalizmem rozstrzygnięć Ustawy 2.0

Sine ira et studio [Tacyt]

Jan Wiktor*

Wprowadzenie

Istotnym elementem pracy naukowej jest poddanie rezultatów studiów i badań pod społeczny osąd środowiska naukowego. Recenzja stanowi pole zarówno oceny indywidualnych lub zespołowych osiągnięć i rezultatów pracy badawczej, jak i swoistej konfrontacji ze standardami środowiska, określonej dyscypliny lub dziedziny nauki. Szczególne znaczenie ma recenzja dorobku kandydata w postępowaniach awansowych: doktorskich, habilitacyjnych i staraniach o uzyskanie tytułu profesora. Obok konkretnych warunków formalno-prawnych i merytorycznych wymagań wobec dzieła – osiągnięcia będącego podstawą starań o uzyskanie określonego stopnia naukowego lub tytułu naukowego – recenzja stanowi kluczowy element oceny stopnia spełnienia wymagań określonych w ustawie. To zasadnicza płaszczyzna określenia przez recenzenta znaczenia ocenianego dzieła (dorobku kandydata). Recenzja stanowi zarazem przesłankę decyzji organów koleżeńskich, które z mocy prawa nadają stopień doktora, doktora habilitowanego oraz popierają wniosek o nadanie tytułu naukowego.

Recenzja w postępowaniach awansowych „od zawsze” wywołuje spory i dyskusje środowiska naukowego. Jej charakter i wydźwięk decydują wszak o konkretnych rozstrzygnięciach personalnych, o szansach rozwoju osobistego pracownika nauki, ale także rozwoju naukowego jednostki uczelni czy instytucji naukowej przeprowadzającej przewód doktorski lub postępowanie habilitacyjne, a w nowych warunkach stworzonych przez Ustawę 2.0 – dyscypliny naukowej¹.

Tytułowy problem artykułu ma charakter wielowymiarowy. Istotne są zarówno kwestie formalne, jak i aspekty merytoryczne recenzji. Te drugie dotyczą treści, formy i charakteru recenzji dorobku lub – inaczej ujmując – jakości opinii w konkretnym rodzaju

postępowania awansowego. Dyskusja nad recenzją w postępowaniu łączy, co naturalne, wątki z różnych obszarów: prawa i etyki, doświadczeń i standardów poszczególnych dyscyplin i dziedzin nauki, ale także organizacji, w tym ujęć i procedur ustawowych kształtujących ramy i szczegółowy tryb postępowań awansowych.

Strukturę artykułu tworzą trzy zagadnienia: 1) wymagania określone w Ustawie 2.0 w stosunku do dzieła będącego przedmiotem recenzji oraz w stosunku do kandydata do tytułu profesora, 2) wymagania wobec recenzentów oraz 3) formalne, ustawowe uregulowania dotyczące charakteru recenzji. Te trzy kwestie będą przedmiotem oceny rozstrzygnięć, jakie wprowadziła Ustawa 2.0 wraz z ustawą wprowadzającą² w stosunku do *rozwiązań wcześniejszych*, obowiązujących do 30.09.2018 roku³. W aspekcie metodycznym refleksja wiąże się z zestawieniem regulacji ustawowych relewantnych dla obu okresów, ich komparatystyką i oceną. Akcent rozważań został położony na identyfikację charakteru recenzji i szczegółowych wymagań formalno-prawnych wobec nich w postępowaniach awansowych.

Przedmiot recenzji – wymagania formalne niezbędne do uzyskania stopni naukowych i tytułu naukowego

Spełnienie wymagań przez dzieła autorstwa kandydatów do stopnia doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu profesora jest ważnym, wyjściowym elementem rozważań – stanowi bowiem podstawę i przedmiot recenzji w każdym postępowaniu awansowym. To zasadnicza przesłanka sformułowania przez recenzenta opinii i stanowiska wobec konkretnego osiągnięcia.

* Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

¹ O ile podmiotem parametrycznego systemu oceny do roku 2016 były wydziały uczelni (i inne jednostki naukowe), o tyle od 2017 r. ewaluacja obejmuje dyscypliny naukowe.

² Obie ustawy w tekście będą określone tym właśnie skrótem. Pełny opis formalny ustaw zawarto w bibliografii.

³ Określenie: *rozwiązania wcześniejsze (dotychczasowe)* oznacza Ustawę z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki w wersji z roku 2017 (Dz. U. 2017, poz. 1789). W artykule ustawa ta jest określona jako Ustawa 2003.

Wymagania wobec rozprawy doktorskiej

Ustawa 2.0 rozstrzyga charakter rozprawy doktorskiej w dwóch ustępach art. 187:

1. *Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.*
2. *Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne.*

Ocena tej regulacji zostanie zaprezentowana na tle rozwiązań wcześniejszych. Ustawa 2003 (art. 13 ust. 1) stanowiła, że:

Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora albo pod opieką promotora i promotora pomocniczego, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego lub oryginalne rozwiązanie problemu w oparciu o opracowanie projektowe, konstrukcyjne, technologiczne, lub oryginalne dokonanie artystyczne, oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej lub artystycznej oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.

Ocenę wprowadzonych zmian można sprowadzić do następujących konkluzji:

- 1) merytoryczne wymagania wobec rozprawy doktorskiej nie uległy istotnej zmianie. W dalszym ciągu jej istotą jest *oryginalne rozwiązanie problemu naukowego*. To podstawowy wymóg wobec doktoratu – zostaje jednak zdefiniowanie pojęcia *rozwiązanie oryginalne*. Pewne uwagi na ten temat przedstawiono w dalszej części artykułu. Oryginalność rozwiązania problemu jest zasadniczą, wymaganą przez prawo cechą rozprawy, ale i zarazem podstawowym wymogiem dla jej recenzenta. W analizie należy podkreślić, że *oryginalność* jest w ustawie odniesiona do sposobu rozwiązania problemu, a nie do atrybutów i cech problemu naukowego, stanowiącego przedmiot rozwiązania w rozprawie.
- 2) istotnej zmianie uległo określenie charakteru doktoratu. O ile Ustawa 2003 operowała właściwym sformułowaniem – *powinnością prawną* wobec rozprawy doktorskiej (*doktorat powinien stanowić*), o tyle Ustawa 2.0 wprowadziła tryb orzekający: *doktorat stanowi*. Ocenic to należy krytycznie. Jeśli ustawodawca założył, iż *doktorat stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego*, to pojawia się pytanie – czy jest możliwe przedstawienie do obrony rozprawy doktorskiej, która nie spełnia takiego warunku? Uważam, że tryb wyrażenia charakteru doktoratu w Ustawie 2003 był precyzyjny, wyraźnie trafniejszy i zasadny.

- 3) wymogi dotyczące *oryginalnego rozwiązania problemu* korelują z koniecznością zaprezentowania *umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej*. Biorąc pod uwagę interpretację tego pierwszego – oczywistym wydaje się połączenie obu wymogów. Nie ma bowiem możliwości *oryginalnego rozwiązania* bez znajomości przez doktoranta metodyki badań naukowych i umiejętności jej wykorzystania w rozprawie doktorskiej. Refleksja ta jest zarazem ważną przesłanką dla recenzji pracy doktorskiej.

Wymagania wobec osiągnięcia habilitacyjnego

W odniesieniu do postępowania habilitacyjnego Ustawa 2.0 w art. 219 ust. 1 stanowi, że:

Stopień doktora habilitowanego nadaje się osobie, która:

- 1) *posiada stopień doktora;*
- 2) *posiada w dorobku osiągnięcia naukowe albo artystyczne, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny [...];*
- 3) *wykazuje się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.*

W postępowaniu habilitacyjnym ważnym elementem jest podkreślenie charakteru „okresu przejściowego”. W postępowaniach wszczętych w okresie od 1.10.2019 do 31.12.2020 do osiągnięć naukowych będą także zaliczane, obok podstawowych (Ustawa 2.0 art. 186 ust. 1 pkt 3 oraz art. 219 ust. 1 pkt 2 lit. b) osiągnięcia „przeniesione” z regulacji wcześniejszych, pod pewnymi, określonymi w ustawie wprowadzającej warunkami. Od 2021 roku te elementy rozszerzenia struktury osiągnięć naukowych nie będą brane pod uwagę w ocenie dorobku. Ta uwaga jest ważna, bowiem łączy się z obszarem oceny, jaka winna zostać zaprezentowana w recenzji dorobku kandydata do stopnia doktora habilitowanego.

Ustawa 2.0 wprowadziła istotne zmiany w regulacjach postępowania habilitacyjnego w stosunku do rozwiązań wcześniejszych.

W myśl Ustawy 2003 art. 16 ust. 1⁴:

Do postępowania habilitacyjnego może zostać dopuszczona osoba, która posiada stopień doktora oraz osiągnięcia naukowe lub artystyczne, uzyskane po otrzymaniu stopnia doktora, stanowiące znaczny wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej lub artystycznej oraz wykazuje się istotną aktywnością naukową lub artystyczną.

Zasadnicze pod względem jakościowym wymogi wobec osoby pretendującej do stopnia doktora habilitowanego pozostały niezmiennie. Są nimi *znaczny wkład w rozwój danej dyscypliny naukowej* oraz *istotna aktywność naukowa*. To kluczowe cechy osiągnięcia habilitacyjnego. Stanowią one zarazem pole oceny i wyraźne zobowiązanie wobec recenzenta dorobku.

⁴ Z uwagi na charakter artykułu pominięto zmiany Ustawy 2003 w całym okresie obowiązywania: 2003–2018. Zasadnicza zmiana w roku 2011 spowodowała zastąpienie wcześniejszych przewodów habilitacyjnych, wraz z kategorią kolokwium przez nową, formalno-prawną kategorię postępowania habilitacyjnego.

Szersza refleksja na ten temat – w ujęciu syntetycznym – zostanie sformułowana w dalszej części artykułu. W tym miejscu podkreślenia wymagają dwie kwestie: 1) identyfikacja treści przymiotników *znaczny i istotna*, mających wyrażać niezbędny wkład habilitanta w rozwój nauki oraz określać jego aktywność naukową, a także 2) relacje obu nurtów wymagań wobec habilitacji. O ile jest możliwa *istotna aktywność naukowa* niesfinalizowana wniesieniem do dyscypliny *znacznego wkładu*, o tyle nie jest możliwa relacja odwrotna.

Ważny dla tytułowego problemu artykułu był zapis art. 16 ust. 4 Ustawy 2003, stanowiący, że minister określi, w drodze rozporządzenia, kryteria oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, biorąc pod uwagę osiągnięcia naukowo-badawcze w dziedzinach nauki i sztuki lub obszarach wiedzy, współpracę międzynarodową, dorobek dydaktyczny i popularyzatorski oraz uzyskane nagrody (Rozporządzenie 2011)⁵.

Rozwiązanie to zasługuje na podkreślenie jako znaczące dla recenzji osiągnięć w postępowaniach habilitacyjnych. Istotną płaszczyzną oceny wniosku habilitanta były wymagania merytoryczne w określonej strukturze – zarówno osiągnięcia naukowe, jak i dydaktyczne, organizacyjne, popularyzacja wyników badań naukowych. Precyzyjnie ukazywało wobec wymogi wobec aktywności habilitanta po uzyskaniu stopnia doktora i finalnego, podstawowego osiągnięcia naukowego.

Rozporządzenie 2011 – poprzez obligatoryjność norm i przepisów – tworzyło jednolitą, standaryzowaną w skali całego kraju strukturę wymagań i zarazem precyzyjną płaszczyznę oceny wyrażanej w recenzji. Kryteria te należy uznać za ważne dopełnienie ogólnych norm ustawy, potrzebne dla przyjęcia jednolitych standardów oceny dorobku habilitanta przez recenzenta a także pozostałych członków komisji habilitacyjnej.

Dwa argumenty zasługują w tym miejscu na podkreślenie. Po pierwsze, każdy kandydat do stopnia naukowego doktora habilitowanego spełniał w skali całego kraju te same normy i wymagania, zwłaszcza w przekroju dziedzin i dyscyplin. Każdy bowiem z tych obszarów klasyfikacji nauki może posiadać – i zazwyczaj posiada – własne standardy, różniące się między poszczególnymi dziedzinami, a w ich ramach i dyscyplinami naukowymi. Regulację w tym zakresie należy uznać za pozytywny element systemu polityki naukowej w Polsce do 2019 roku. Po drugie, pozytywnym rozwiązaniem było podkreślenie innych niż naukowe, obszarów aktywności kandydata do stopnia doktora habilitowanego. Dotyczyło to np. zaangażowania w sferę badań naukowych, w tym w realizację projektów badawczych finansowanych w procedurach konkursowych, w proces dydaktyki, ale też obejmowało aktywność organizacyjną, popularyzację wyników badań. Są to bardzo istotne elementy profilu a jednocześnie oczekiwań wobec pracownika

naukowo-dydaktycznego lub – w myśl nomenklatury Ustawy 2.0 – badawczo-dydaktycznego.

Wraz z wejściem w życie Ustawy 2.0 przestały obowiązywać *szczegółowe kryteria oceny osiągnięć habilitanta*. Ustawa nie zawiera delegacji w tym zakresie dla ministra nauki. Stosowne kompetencje wyznaczenia standardu wymagań dla dyscypliny przyznała *podmiotom habilitującym*: uczelniom, instytutom PAN, instytutom badawczym i instytutom międzynarodowym, w dyscyplinie, w której posiadają kategorię A+, A albo B+ (art. 218). Oznacza to, z jednej strony, podkreślenie autonomii *podmiotu habilitującego*, z drugiej może tworzyć jednak sytuacje zróżnicowania *szczegółowych wymagań* wobec kandydatów do stopnia doktora habilitowanego. Takie rozwiązanie nawiązuje do doświadczeń krajów anglosaskich. Trudno jednak nie zauważyć odmienności warunków socjokulturowych, w jakich funkcjonuje nauka polska. Wypełnienie konkretną treścią wymogów wobec habilitanta, określonych w art. 219 Ustawy 2.0 może doprowadzić do sytuacji, w której osoby uzyskujące stopień doktora habilitowanego w różnych uczelniach i innych podmiotach habilitujących będą posiadały odmienną strukturę rzeczywistych kompetencji. Może to wpływać na zróżnicowanie treści i obszaru oceny dorobku habilitanta w recenzji.

Wymagania wobec kandydata do tytułu naukowego

Wymagania wobec kandydatów do tytułu profesora w Ustawie 2.0 (art. 227 ust.1) zostały określone w sposób następujący:

Tytuł profesora może być nadany osobie, która:

- 1) *posiada stopień naukowy doktora habilitowanego oraz:*
 - a) *wybitne osiągnięcia krajowe lub zagraniczne,*
 - b) *uczestniczyła w pracach zespołów badawczych realizujących projekty finansowane w drodze konkursów krajowych lub zagranicznych lub odbyła staże naukowe w instytucjach naukowych, w tym zagranicznych, lub prowadziła badania naukowe lub prace rozwojowe w uczelniach lub instytucjach naukowych, w tym zagranicznych.*

Rozwiązania wcześniejsze (art. 26 ust. 1 Ustawy 2003) stanowiły, że:

Tytuł profesora może być nadany osobie, która uzyskała stopień doktora habilitowanego lub osobie, która nabyła uprawnienia równoważne z uprawnieniami doktora habilitowanego na podstawie art. 21a, oraz:

- 1) *posiada osiągnięcia naukowe znacznie przekraczające wymagania stawiane w postępowaniu habilitacyjnym;*
- 2) *posiada doświadczenie w kierowaniu zespołami badawczymi realizującymi projekty finansowane w drodze konkursów krajowych lub zagranicznych lub odbyła staże naukowe w instytucjach naukowych, w tym zagranicznych, lub prowadziła prace naukowe w instytucjach naukowych, w tym zagranicznych;*
- 3) *posiada osiągnięcia w opiece naukowej.*

⁵ Rozporządzenie 2011 straciło moc prawną z dniem 1.10.2018 r. na skutek wejścia w życie Ustawy 2.0, choć na mocy ustawy wprowadzającej zachowało swą ważność w okresie przejściowym.

Analiza komparatywna pozwala na stwierdzenie istotnych zmian w strukturze wymagań wobec osób ubiegających się o nadanie tytułu profesora. Za podstawową, z punktu analizy tytułowego problemu artykułu, uznać należy jakościową zmianę głównego kryterium oceny. O ile regulacje wcześniejsze wymagania te określały jako *znacznie przekraczające wymagania stawiane w postępowaniu habilitacyjnym*, o tyle Ustawa 2.0 stanowi wprost – osiągnięcia naukowe kandydata do tytułu profesora muszą być *wybitne*. Jest to ważna i pozytywna zmiana. Istotnie koreluje ze znaczeniem tytułu naukowego i społecznym prestiżem profesora.

Zmiany w pozostałych rodzajach wymagań i zarazem kryteriach oceny mają charakter odmienny i dyskusyjny. W myśl Ustawy 2003 istotną rolę w strukturze wymagań stanowiły obowiązki w zakresie kształcenia i rozwoju kadr naukowych (art. 26 ust. 1 pkt. 3). Zostały one sprecyzowane jako zadania w opiece naukowej w roli promotora w przewodzie doktorskim zakończonym nadaniem stopnia oraz w charakterze promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim zakończonym nadaniem stopnia lub w charakterze promotora w otwartym przewodzie doktorskim oraz w charakterze recenzenta w przewodzie doktorskim lub w przewodzie habilitacyjnym lub w postępowaniu habilitacyjnym⁶.

Likwidację wymagań o tym charakterze w postępowaniach profesorskich, a także zadań w innych obszarach tak bardzo naturalnych dla tożsamości i społecznego znaczenia tytułu naukowego: dydaktyki, zaangażowania organizacyjnego w życie uczelni i sferę spraw publicznych należy ocenić krytycznie. Misję szkoły wyższej, od powstania uniwersytetu w Bolonii w 1088 r., zawsze wyrażała triada nierozłącznych elementów: badań naukowych, kształcenia i wychowania, połączonych spójnikiem łącznym *i*. Nie zmienia tej oceny pozostawienie możliwości szczegółowej regulacji w statucie uczelni. Opinia ta koresponduje z argumentacją sformułowaną wcześniej wobec postępowania habilitacyjnych.

Formalne wymagania wobec recenzenta

Wymagania wobec recenzenta dotyczą kilku kwestii zarówno formalnych, jak i merytorycznych, związanych z charakterem kompetencji, specjalizacji badawczej i obszarem zainteresowań naukowych,

zbieżnością z problematyką stanowiącą przedmiot osiągnięcia w postępowaniu awansowym, pozycją naukową, *uznaną renomą* w środowisku. Szczegółowa analiza pozwala stwierdzić, że zmiany w Ustawie 2.0 sprowadzają się do procedury powoływania recenzentów oraz ich kompetencji formalnych (art. 240). Podstawowe znaczenie mają dwie regulacje: 1) powierzenia recenzji osobom niebędącym pracownikami podmiotu doktoryzującego i habilitującego oraz 2) losowania recenzentów spośród grupy kandydatów trzykrotnie większej niż liczba recenzentów wyznaczanych przez Radę Doskonałości Naukowej (RDN) w danym postępowaniu (art. 240 ust. 1 i 2).

Wcześniejsza ustawa przyjmowała odmienne rozwiązania. W przewodach doktorskich (od roku 2014) rada powoływała co najmniej dwóch recenzentów spoza jednostki. W postępowaniach habilitacyjnych uczestniczyło trzech recenzentów, w tym jeden powoływany przez radę jednostki mógł być jej pracownikiem, a dwóch – powoływanych przez Centralną Komisję (CK) – pochodziło spoza jednostki przeprowadzającej postępowanie.

W postępowaniach o nadanie tytułu profesora liczba recenzentów pozostała taka sama, istotnej zmianie uległ natomiast tryb ich powoływania. Została utrzymana liczba pięciu recenzentów powoływanych przez CK (przed wejściem w życie Ustawy 2.0) oraz RDN (od 1.10.2019 r.). Wcześniejsze uprawnienia rady jednostki do zaproponowania minimum dziesięciu kandydatów, spośród których CK powoływała pięciu recenzentów – uległy likwidacji. Postępowanie o nadanie tytułu profesora zostało w całości przeniesione na poziom RDN – wyłączono je z obszaru dotychczasowych kompetencji rad jednostek organizacyjnych szkół wyższych, a wybór recenzentów oparty jest na losowaniu.

W postępowaniach doktorskim i habilitacyjnym recenzentem może być zasadniczo *osoba posiadająca stopień doktora habilitowanego lub tytuł profesora* (art. 190 ust. 1 pkt 4). W postępowaniu habilitacyjnym ważnymi, dodatkowymi kryteriami dotyczącymi recenzenta są ponadto *aktualny dorobek naukowy i uznana renoma, w tym międzynarodowa* (choć trudno nie zauważyć, że każdy dorobek naukowy na określony dzień jest *dorobkiem aktualnym*). Recenzentem może być także osoba niespełniająca warunku formalnego posiadania stopnia doktora habilitowanego lub tytułu naukowego, która *jest pracownikiem*

⁶ Ten obszar wymagań w postępowaniu o nadanie tytułu profesora nawiązywał do konkretnej normy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym: *Do obowiązków nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego należy również kształcenie kadry naukowej* (art. 111 ust. 3 Ustawa 2005). Była to jednoznaczna regulacja wymagań w postępowaniu profesorskim. Ustawa 2.0 (art. 183) wprowadziła zapis odmienny, mniej precyzyjny i warunkowy: *Nauczyciel akademicki [...] nie może bez uzasadnionej przyczyny uchylić się od pełnienia funkcji promotora, promotora pomocniczego, recenzenta w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora, stopnia doktora habilitowanego lub tytułu profesora [...]*. Ta opinia nawiązuje także do art. 115 ust. 1 Ustawy 2.0: *Do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego [...] (w grupie pracowników badawczo-dydaktycznych – przyp. aut.) należy kształcenie i wychowywanie studentów [...], prowadzenie działalności naukowej [...] lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów*. Wprowadzony do ustawy spójnik rozłączny „lub” wyraźnie osłabia wcześniejszy, tak bardzo naturalny komponent wymagań wobec kandydata do profesury.

zagranicznej uczelni lub instytucji naukowej, jeżeli organ, o którym mowa w art.178 ust. 1 (senat lub rada naukowa – przyp. autora), uzna, że osoba ta posiada znaczące osiągnięcia w zakresie zagadnień naukowych, których dotyczy rozprawa doktorska. Z grona potencjalnych recenzentów zostały wyłączone przez ustawę osoby, które w okresie ostatnich 5 lat dwukrotnie nie dotrzymały ustawowego terminu (2 miesiące w postępowaniach doktorskich i habilitacyjnych oraz 3 miesiące – profesorskich) sporządzenia recenzji.

Recenzentem w postępowaniu profesorskim może zostać osoba posiadająca tytuł profesora w danej dziedzinie. Ta regulacja wymaga pewnego komentarza. Dziedzina – po wejściu w życie z dniem 1.10.2018 r. nowej klasyfikacji nauki w Polsce, jest zupełnie odmiennym obszarem nauki niż poprzednio⁷: mamy 8 dziedzin zamiast dotychczasowych 22 (Rozporządzenie 2018b). Przesłanki zmian klasyfikacji są w pełni zrozumiałe i akceptowalne, jednak szeroki zakres przedmiotowy dziedzin w nowej klasyfikacji może generować problemy z właściwym doбором recenzentów w postępowaniach awansowych, zwłaszcza tych zmierzających do uzyskania tytułu.

Wybór na recenzenta osób wyłącznie spoza jednostki należy uznać za rozwiązanie właściwe i potrzebne. Zasadniczą przesłanką tej zmiany było dążenie do zapewnienia *bezstronności* (*bezinteresowności*) recenzenta. Cecha ta jest niezwykle ważna w każdym postępowaniu recenzyjnym. Pojawia się jednak pytanie: czy regulacja ta stanowi warunek *sine qua non* dla realizacji tej istotnej przesłanki? To niewątpliwie warunek konieczny, jednak, jak się wydaje, niezapewniający w pełni bezstronności recenzenta. Argumenty potwierdzające tę tezę wydają się oczywiste. Tej bardzo istotnej kwestii nie można w pełni sformalizować, chociażby z powodu sposobu jego powoływania. Bezstronność recenzenta winna być wyraźnie zaakcentowana w ustawie – a tej regulacji brakuje. Taki jednoznaczny zapis zawarty był w każdym z siedmiu rozporządzeń ministra w sprawie szczegółowego trybu, obowiązujących w latach 2003–2018. *Powoływanie na recenzenta osób spoza jednostki* nie powinno być domniemaniem bezstronności, lecz wyraźnie wskazywać na takie właśnie oczekiwania i wymogi wobec recenzenta. Istotnym uzupełnieniem tej normy winny być system wartości i zasady etyki w postępowaniach awansowych (Wiktor, 2017, s. 72–83).

Oryginalny, znaczny, wybitny... czyli jaki? Refleksja na kanwie wymogów formalnych dotyczących recenzji w postępowaniu awansowym

Ustawa 2.0 nie zawiera żadnych norm dotyczących charakteru recenzji⁸. Czyni to w sposób pośredni poprzez określenie wymagań wobec osiągnięcia stanowiącego podstawę postępowania awansowego, wymogów formalnych i stawianych recenzentom oraz ogólnych procedur postępowania.

W rozwiązaniach wcześniejszych jedyną regulacją była norma wobec habilitacji: *recenzenci [...] oceniają, czy osiągnięcia naukowe wnioskodawcy spełniają kryteria określone w art. 16 i przygotowują recenzje* (Ustawa 2003 art. 18a ust. 7). Była to norma ważna w sensie formalnym. Zasluguje jednak na pewien komentarz. Ustawa w tym fragmencie akcentowała jedynie osiągnięcia naukowe, podczas gdy Rozporządzenie 2011 zawierało także inne, poza naukowymi, *szczegółowe kryteria* oceny habilitanta.

W przypadku doktoratów i postępowań profesorskich pewną konkretyzację wymogów wobec recenzji zawierały rozporządzenia ministra w sprawie szczegółowego trybu (Rozporządzenie 2018a). We wszystkich siedmiu rozporządzeniach, obowiązujących w latach 2003–2018 był wymóg, aby recenzja zawierała *szczegółowo uzasadnioną ocenę* spełnienia warunków ustawy (doktorat – § 6.4, profesura – § 20.3). Wraz ze zbliżoną regulacją w odniesieniu do habilitacji, zawartą w ustawie, są to warunki istotne i zasadnicze wobec recenzji. Warto zwrócić uwagę na drugą ważną kwestię zawartą w rozporządzeniach, w tej części, która regulowała szczegółowy tryb postępowania o nadanie tytułu profesora. Regulacja obowiązująca w latach 2004–2011 stanowiła, że recenzja ma wyrażać *jednoznaczne stanowisko w sprawie nadania lub odmowy nadania tytułu profesora* (Rozporządzenie 2004 § 21). Wszystkie następne rozporządzenia „osłabiały” ten zapis, wprowadzając wymóg przedstawienia w recenzji jedynie *stanowiska w sprawie nadania tytułu*. Była to zmiana niekorzystna. Dyskusyjne było ograniczenie tej normy wyłącznie do postępowania profesorskiego, ponieważ jest ona właściwa dla recenzji we wszystkich postępowaniach awansowych.

Powyższe uwagi prowadzą do istotnego wniosku. W Ustawie 2.0 brakuje zasadniczej normy określają-

⁷ Od 1.10.2018 r. dziedziny nauki w Polsce są wyraźnie szersze i zintegrowane. Przykładowo: wcześniej nauki ekonomiczne stanowiły samodzielną dziedzinę nauki z czterema dyscyplinami, zaś w świetle nowej klasyfikacji utraciły status dziedziny nauki, wchodząc w dziedzinę nauk społecznych z dwoma dyscyplinami: ekonomia i finanse oraz nauki o zarządzaniu i jakości.

⁸ Warto zauważyć, iż w postępowaniach doktorskich i habilitacyjnych ocena osiągnięć naukowych jest określona wprost jako *recenzja*, natomiast w postępowaniu profesorskim – jako *opinia*. Trudno uzasadnić takie różnicowanie, gdyż terminy te mają odmienną treść i znaczenie. Recenzja z definicji jest krytycznym, pogłębionym wyrażeniem opinii, stanowiska wobec osiągnięcia, dorobku, sytuacji, problemu. Opinia ma natomiast charakter mniej wiążący i mniej krytyczny, jest oceną, w której elementy informacyjne przeważają nad wartościującymi.

Tabela 1. Podstawowe elementy formalnej oceny osiągnięcia naukowego w postępowaniach awansowych

Stopień naukowy i tytuł naukowy	Podstawowy wymóg wobec osiągnięcia	Synonimy deskryptora osiągnięcia	Ocena w systemie binarnym	Ocena w skali (np. 1–5)
Doktorat	<i>Oryginalne rozwiązanie problemu</i>	<i>Oryginalny: kilkanaście grup znaczeniowych. W znaczeniu istotności czegoś – 22 synonimy, m.in. niebędący kopią, naśladowaniem, przeróbką, nowatorski, pionierski, odbiegający od tego, co jest powszechnie przyjęte lub znane, nieprzeciętny, niezwykły i in.</i>	0 – 1	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Habilitacja	<i>Znaczny wkład</i>	<i>Znaczny – 25 synonimów, w tym: znaczący, duży, istotny, poważny, doniosły i in.</i>	0 – 1	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Profesura	<i>Wybitny dorobek</i>	<i>Wybitny: kilka grup znaczeniowych. W grupie odniesiony do czegoś na najwyższym poziomie, do czegoś perfekcyjnego, w aspekcie świetności, znakomitości czegoś i in.</i>	0 – 1	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Źródło: opracowanie własne (z wykorzystaniem <https://www.synonimy.pl/>)

cej charakter recenzji. Taką regulacją podstawową powinna być norma stanowiąca, że *recenzja zawiera jednoznaczne stanowisko recenzenta wobec wniosku i szczegółowe uzasadnienie oceny*. Jest to norma wystarczająca na poziomie ustawy⁹. Jej konkretyzacja w postaci między innymi wymagań formalnych i merytorycznych, szczegółowych kryteriów oceny, zakresu, charakteru, jakości, ewentualnej skali oceny może stanowić przedmiot dyskusji. Dyskusja taka, w sytuacji nieskwantyfikowanej charakterystyki ustawowych wymogów wobec poszczególnych stopni i tytułu naukowego oraz zróżnicowanej interpretacji¹⁰ ich deskryptorów (zob. tabela 1) mogłaby wnieść istotny wkład w wypracowanie wzorca – modelu i zestawu szczegółowych kryteriów oceny rzetelnej, wyważonej, precyzyjnie uzasadnionej, odwołującej się do stanu rozwoju dyscypliny i dziedziny w wymiarze międzynarodowym, opartej zarazem o podstawowe wartości etyczne świata nauki¹¹. W dyskusji ważne miejsce winna zajmować ekwiwalencja znaczenia zasadniczych deskryptorów osiągnięć naukowych. Znalazienie konsensusu

w zbliżonej, jeśli nie tożsamej interpretacji treści wyrażonych przez *oryginalne rozwiązanie problemu, znaczny wkład i wybitny dorobek* ma kluczowe znaczenie dla charakteru i jakości recenzji w postępowaniach awansowych.

Konkluzją przedstawionych rozważań – w wymiarze refleksji normatywnej – są ogólne i zarazem zasadnicze uwagi wobec recenzji. Powinna zawierać *jednoznaczne stanowisko recenzenta wobec wniosku i szczegółowe uzasadnienie oceny* osiągnięcia. Recenzja, nawiązując do sentencji Tacyta, winna *bez gniewu i upodobania* – bezstronnie i bezinteresownie – wykazywać, że:

- doktorat jest *doktoratem* – pracą stanowiącą *oryginalne rozwiązanie problemu naukowego*,
- habilitacja – *habilitacją*, osiągnięciem wnoszącym *znaczny wkład w rozwój danej dyscypliny naukowej*, a
- profesura – *profesurą*, tytułem przyznanym osobie, która twórczo *idzie przez świat nauki i światu temu* – choć nie tylko temu – *daje swoje czyny*¹².

⁹ Norma taka powinna być zawarta w Dziale V Ustawy 2.0: *Stopnie i tytuł w systemie szkolnictwa wyższego i nauki, w Rozdziale 1. Przepisy ogólne*. W pełni nawiązuje do przedstawionych wyżej regulacji zawartych w określonych rozporządzeniach ministra w sprawie szczegółowego trybu.

¹⁰ Ową możliwą, zróżnicowaną interpretację deskryptorów osiągnięcia opisują trafnie słowa B. Leśmiana w wierszu *Poeta: a słowa się po niebie włączą [...] i udają, że znaczą coś więcej, niż znaczą!*

¹¹ Dwie kolumny w tabeli zawierające możliwe sposoby ocen wiążą się z pytaniem, czy ocena osiągnięcia jest oceną punktową i jednoznaczną spełnienia warunków ustawy (tak – nie w systemie binarnym) czy „obszarem ocen pozytywnych” wyrażonych w określonej skali, mierzącej intensywność, np. „sumą” ocen 3-4-5, jako ocen pozytywnych, stanowiących o spełnieniu kryteriów ustawy w określonym stopniu (np. *zadowolającym, dostatecznym, wystarczającym, dobrym, dużym, bardzo dużym* itd.). Decyzja w sprawie systemu oceny jest istotna – *różnice rodzaju* (oceny) w systemie pierwszym są odmienne od *różnicy stopnia intensywności* w systemie drugim. Jest to kwestia szersza, która ze względu na rozmiary tekstu nie może być przedmiotem pogłębionej refleksji. W sprawie recenzji w postępowaniach habilitacyjnych pisze Rozkosz (2017). Zob. także Walczak, 2013, s. 4–13.

¹² Dokładny cytat brzmi: *idziesz przez świat i światu dajesz kształt przez twoje czyny* i pochodzi z *Powrotu Odysa* Stanisława Wyspiańskiego.

Bibliografia

Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych. Pobrane z: http://www.paleo.pan.pl/documents/Kodeks_Etyczny_PAN.pdf

Komunikat 2019: Komunikat MNiSW z dnia 18 stycznia 2019 r. w sprawie wykazu wydawnictw publikujących recenzowane monografie naukowe. Pobrane z: http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_01/1c2912c1f994b8d37a305fac21b8ab54.pdf

Rozkosz, E. A. (2017). *Ewaluacja osiągnięć naukowych w postępowaniach habilitacyjnych. Kryteria oceny a praktyki ewaluacyjne w naukach humanistycznych i społecznych.* Toruń: UMK. Pobrane z: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/4834?show=full>

Rozporządzenie 2004: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 stycznia 2004 r. w sprawie szczegółowego trybu przeprowadzania czynności w przewodach doktorskim i habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. z 2004 r. nr 15, poz. 128).

Rozporządzenie 2011: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U. z 2011 r. nr 196, poz. 1165).

Rozporządzenie 2018a: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 stycznia 2018 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. z 2018 r. poz. 261).

Rozporządzenie 2018b: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1818).

Słownik synonimów (2019). Pobrane z: <https://www.synonimy.pl>

Ustawa 2003: Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. z 2017 r. nr 1789).

Ustawa wprowadzająca: Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1669).

Ustawa 2.0: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668).

Ustawa 2005: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365).

Walczak, W. (2013). Postępowania habilitacyjne według znolizowanych przepisów – analiza wielowymiarowa. *E-mentor* 4(51), 4-13. Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/51/id/1037>

Wiktor, J. W. (2017). Świat wartości akademickich a procedury awansowe w nauce polskiej. Refleksja z okazji 80-lecia Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, W: K. Jedralska, W. Dyduch (red.), *Nauki o zarządzaniu. Dokonania, trendy, wyzwania*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.

Review of the scientific achievements in the promotion procedures – between the quality of an assessment and formal regulations of “Ustawa 2.0” Law

The paper presents a normative reflection on the formal requirements for the review, or more precisely the quality of the reviewer’s opinion and its justification, regarding the formal assessment in the advancement process in Polish higher education system. The identified problem is multi-dimensional by nature. The author of the article concentrates on the legal aspects and not on the merit. The paper is structured around three main issues. The first one refers to the formal requirements – defined in a new Ustawa 2.0 Law – regarding the scientific work being reviewed and the candidate for an academic title. The duties of the reviewers are the second issue, while the formal expectations as for the character and content of the review itself are the third one. The author evaluates all these three issues in the context of changes introduced by the Ustawa 2.0 Law compared with the previous law regulations valid till September 30th, 2018. The methodology applied in the paper is based on the selective comparison of corresponding provisions in both periods (before the introduction of the new law and after its introduction) and the in-depth analysis of both types of regulations. The character of formal and legal requirements considered in the paper apply to being awarded a doctoral or postdoctoral (dr hab.) degree as well the title of a professor.

Keywords: scientific review, doctor degree, habilitation, professor title, Ustawa 2.0 Law, science in Poland

Jan W. Wiktor jest profesorem zwyczajnym na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Kieruje Katedrą Marketingu na Wydziale Zarządzania. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień tożsamości marketingu jako dyscypliny naukowej, komunikacji marketingowej, marketingu międzynarodowego i zarządzania międzynarodowego, a także integracji europejskiej w aspekcie wspólnego rynku UE. W ostatnich latach uległy one poszerzeniu za sprawą włączenia się w dyskusję nad jakością kształcenia w szkole wyższej oraz organizacją i standardami postępowania awansowych. Był członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) (2012), jest przewodniczącym Rady Naukowej Polskiego Naukowego Towarzystwa Marketingu, członkiem Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, Komisji Nauk Ekonomicznych PAU, a w kadencji 2017–2020 – członkiem Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów. Prywatnie – lubi literaturę, jest przewodnikiem tatrzańskim i wolne chwile najchętniej spędza w górach.

Przejście między studiami I i II stopnia. Wybory edukacyjne absolwentów studiów I stopnia nauk ekonomicznych



Tomasz
Zajac*



Mikołaj
Jasiński*



Marek
Bożykowski*

Jedną z zasadniczych zmian w polskim szkolnictwie wyższym, wynikającą z realizacji założeń Procesu Bolońskiego było wprowadzenie studiów dwustopniowych na niemal wszystkich kierunkach studiów. Zaowocowało to powstaniem nowego progu edukacyjnego, który wymaga podjęcia kolejnej decyzji odnośnie do dalszego kształcenia. Celem artykułu jest przeanalizowanie wyborów edukacyjnych, dokonywanych przez absolwentów studiów pierwszego stopnia z dziedziny nauk ekonomicznych i zaprezentowanie wyników na tle ogółu absolwentów studiów licencjackich w Polsce.

Po zakończeniu nauki absolwenci studiów pierwszego stopnia muszą przede wszystkim zdecydować, czy chcą się nadal uczyć. Jeśli uznają, że warto podjąć dalsze studia, muszą określić, czy chcą kontynuować naukę na tym samym lub zbliżonym kierunku, czy zupełnie innym; mogą ich także interesować studia na innym wydziale lub uczelni albo mogą chcieć zmienić tryb studiów. Dokonywane wybory można analizować na kilku poziomach. Podstawowy poziom rozważań to poziom indywidualny. Wielu badaczy społecznych postrzega indywidualne decyzje edukacyjne jako efekt analizy kosztów i korzyści (Becker, 1964; Boudon, 1974; Breen i Goldthorpe, 1997; Mincer, 1974; Raftery i Hout, 1993). Zaproponowana przez Gary'ego Beckera teoria kapitału ludzkiego jest bodajże najczęściej przywoływaną teorią w rozważaniach dotyczących ekonomicznych aspektów wyborów edukacyjnych. Zgodnie z tą koncepcją uczniowie i studenci są racjonalnymi aktorami, którzy traktują edukację jako inwestycję. Inwestycja ta ma zwiększać ich produktywność, a w konsekwencji zarobki. Przyjęcie takiej perspektywy teoretycznej pozwala na wnioskowanie o preferencjach absolwentów na podstawie ich decyzji. Analiza wyborów dokonywanych przez absolwentów może zatem pozwalać wnioskować na temat postrzegania opłacalności poszczególnych opcji edukacyjnych dostępnych dla absolwentów studiów pierwszego stopnia. W literaturze istnieje wiele przykładów badań wskazujących na różnice w zarobkach ze względu na ukończony kierunek studiów (Thomas i Zhang, 2005;

Carnevale i Cheah, 2013; Staklis i Skomsvold, 2014; Cataldi, Staklis i Woo, 2018). Uzasadnione wydaje się zatem oczekiwanie, iż decyzja o kontynuacji nauki zależeć będzie od kierunku ukończonych studiów.

Temat przejścia między studiami pierwszego i drugiego stopnia jest kluczowy także ze względu na poważne konsekwencje decyzji indywidualnych na poziomie makro, to jest dla systemu szkolnictwa wyższego oraz rynku pracy. Szczególnie istotne są one dla uczelni, które od pewnego czasu borykają się ze spadającą liczbą studentów. Analiza wyborów absolwentów studiów drugiego stopnia powinna być wykorzystywana przy opracowywaniu strategii uczelni i jednostek dydaktycznych.

Mimo doniosłości tematyki, do tej pory nie poświęcono analizie przejścia między studiami I i II stopnia zbyt wielu badań. Dostępne opracowania dotyczą pojedynczych instytucji (Zajac, 2012; Zajac i Komentant-Brodowska, 2016). Brakuje natomiast badań ogólnopolskich, w których byłyby analizowane ścieżki edukacyjne osób z dyplomem licencjata. Powstanie ogólnopolskiego systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (ELA) stworzyło możliwość wypełnienia tej luki. Wprawdzie system ELA służy przede wszystkim badaniu losów zawodowych (Jasiński, Bożykowski, Chłoń-Domińczak, Zajac i Żołątk, 2017; Rocki, 2017), ale w jego ramach gromadzone są także dane wyeksportowane z systemu POL-on z rejestru studentów i absolwentów. Dane te zawierają między innymi informacje na temat kolejnych studiów podejmowanych przez absolwentów studiów pierwszego stopnia z 2014 roku na przestrzeni lat akademickich 2014/2015 i 2015/2016.

Prezentowane w artykule analizy oparte na danych z systemu ELA pozwoliły potwierdzić obserwację o tranzytywnym charakterze studiów licencjackich, to jest o postrzeganiu ich jako niewystraszających z punktu widzenia rynku pracy. Jednocześnie udało się pokazać, że w Polsce nie występuje masowo zjawisko tak zwanego *gap year* między I a II stopniem studiów. Artykuł omawia także zróżnicowanie wyborów według dziedziny ukończonych studiów, w szczególności

* Uniwersytet Warszawski

zwraca uwagę na decyzje absolwentów studiów ekonomicznych. Wcześniejsze analizy danych ELA wskazują na to, że absolwenci studiów II stopnia z dziedziny nauk ekonomicznych mogą liczyć na relatywnie wysokie zarobki na tle pozostałych absolwentów (Zajac, Jasiński i Bożykowski, 2017), co powinno podnosić atrakcyjność studiów. Okazuje się, że absolwenci studiów ekonomicznych nie wyróżniają się na tle ogółu pod względem skłonności do podjęcia kolejnych studiów, ale należą do najmniej skorych do zmiany dziedziny studiów, jeśli już zdecydują się na dalszą naukę. Przeprowadzone analizy pokazują także rolę trybu studiów oraz typu uczelni w decyzjach dotyczących kontynuacji nauki.

Metodologia

W artykule zostały wykorzystane dane z drugiej edycji ELA. Pochodzą one z rejestrów administracji publicznej. Najważniejszą zaletą tej metody pozyskiwania danych jest fakt, że daje ona badaczom dostęp do precyzyjnych informacji na poziomie jednostkowym dla całej populacji, której dotyczy badanie. Prezentowana analiza objęła losy edukacyjne osób kończących studia pierwszego stopnia w 2014 roku. Zbiorową liczy 207 616 obserwacji, przy czym jedną obserwacją stanowi tak zwany osobo-dyplom, czyli kombinacja osoby i dyplomu. Możliwe jest, że jedna osoba uzyskała dyplom na więcej niż jednym kierunku studiów. Sytuacje takie są jednak dość rzadkie. Nie wiele ponad 0,5% absolwentów uzyskało w 2014 roku więcej niż jeden dyplom.

Opiernie się na danych rejestrowych wiąże się jednak z pewnymi ograniczeniami. Przede wszystkim badacze mają niewielki wpływ na zakres gromadzonych danych i stosowane definicje, co wyznacza granice możliwych analiz (Jasiński, Bożykowski, Zajac, Styczeń i Izdebski, 2015; Statistics Finland, 2004; Wallgren i Wallgren, 2007). W zbiorach ELA podstawową z punktu widzenia artykułu informacją jest kierunek studiów oraz jego charakterystyki: poziom (I, II stopień lub jednolite magisterskie) i forma studiów (stacjonarne i niestacjonarne), dziedzina kształcenia, jednostka dydaktyczna, uczelnia, a co za tym idzie – typ uczelni (publiczna lub prywatna), data rozpoczęcia i ukończenia studiów. Wykorzystana została klasyfikacja kierunków studiów stosowana w systemie POL-on, w ramach której wyróżniane są 22 dziedziny. Jeśli kierunek został przypisany do kilku dziedzin, to wykorzystywana jest dziedzina wiodąca. Nie wszystkie kierunki zostały sklasyfikowane, w efekcie ponad 11% obserwacji nie jest przypisanych do żadnej dziedziny.

Zebrane dane pozwalają utworzyć następujące zmienne dychotomiczne, które będą zmiennymi zależnymi w kolejnych modelach regresji probitowej:

- kontynuacja nauki;
- kontynuacja nauki na tej samej uczelni;

- kontynuacja nauki na uczelni tego samego typu (publiczna lub prywatna);
- kontynuacja nauki w tej samej jednostce dydaktycznej (uczelnie bezwydziałowe traktowane są jako jedna jednostka dydaktyczna), co można traktować jako przybliżenie kontynuacji studiów na tym samym kierunku¹;
- kontynuacja nauki w tym samym trybie (formie);
- kontynuacja nauki w ramach tej samej dziedziny.

Za kontynuację studiów uznawane są przypadki, kiedy absolwent rozpoczął przynajmniej jedno studia drugiego stopnia. Rozpoczęcie studiów musiało nastąpić nie wcześniej niż w miesiącu zakończenia analizowanego kierunku studiów pierwszego stopnia. Dane obejmują okres do września 2016 roku, co oznacza, że analizowane było podjęcie studiów w roku akademickim 2014/2015 oraz 2015/2016. Za każdym razem sprawdza się, czy występują kierunki spełniające określony warunek: na przykład czy studia odbywają się w tym samym trybie. Oznacza to, że osoba podejmująca studia w dwóch różnych trybach będzie uznawana za kontynuującą naukę w dotychczasowym trybie. W przypadku badania przejść między dziedzinami w analizie nie uwzględniono osób, które ukończyły kierunki bez przypisanej dziedziny.

Jak zostanie pokazane w dalszej części artykułu, decyzja dotycząca podjęcia kolejnych studiów, a także wybór studiów, w niemałym stopniu są powiązane z trybem studiów oraz rodzajem ukończonej uczelni. Z kolei charakterystyki te powiązane są z dziedziną studiów. Z tego względu poza analizą odsetka osób, które kontynuują naukę w różnych formach, stworzono sześć modeli probitowych. W każdym z nich zmienną zależną jest jedna z opisanych powyżej zmiennych dychotomicznych opisujących wybory edukacyjne. Poza modelem opisującym kontynuację studiów, w którym uwzględnieni są wszyscy absolwenci (z dokładnością do ograniczeń omówionych poniżej), pozostałe modele dotyczą jedynie osób, które zdecydowały się na kontynuację studiów.

Podstawową zmienną niezależną w modelach jest dziedzina ukończonych studiów. Na potrzeby analizy zmienna ta została zakodowana w postaci szeregu zmiennych zerojedynkowych, a kategorią referencyjną są studia z dziedziny nauk humanistycznych. Za wyborem tej grupy przemawia fakt, iż absolwenci nauk humanistycznych stanowią znaczącą grupę badanych absolwentów, a odsetek osób kontynuujących naukę na studiach drugiego stopnia w tej grupie jest zbliżony do obserwowanego wśród ogółu absolwentów. Z analiz wyłączeni zostali absolwenci dziedzin, które kończy niewiele osób, czyli nauki teologiczne, nauki farmaceutyczne, filmowe oraz teatralne. Nie uwzględniono także nauk weterynaryjnych, gdyż obejmują one wyłącznie kierunki prowadzone na jednolitych studiach magisterskich.

¹ Obecna struktura kodów nie pozwala na przypisanie programom studiów I stopnia programów II stopnia będących ich kontynuacją.

Przeście między studiami I i II stopnia...

Modele zostały uzupełnione o dodatkowe zmienne charakteryzujące ukończone studia pierwszego stopnia, to jest formę studiów oraz typ uczelni. Forma studiów jest silnie powiązana z aktywnością na rynku pracy w czasie studiów – absolwenci studiów niestacjonarnych dużo częściej podejmują pracę jeszcze przed uzyskaniem dyplomu. Znaczenie dla funkcjonowania na rynku pracy ma także typ uczelni – różnice między absolwentami uczelni prywatnych i publicznych są widoczne nawet przy kontroli formy studiów (Zajac, Jasiński i Bożykowski, 2018). Jak pokazano w dalszej części opracowania, zmienne są powiązane z częstością podejmowania kolejnych studiów. Jednocześnie udział studentów uczelni niepublicznych i studiów niestacjonarnych jest bardzo mocno zróżnicowany pomiędzy dyscyplinami.

Na podstawie modeli zostały oszacowane efekty krańcowe, czyli przyrosty przewidywanego prawdopodobieństwa kontynuowania nauki (w ogólności oraz na studiach określonego typu), związane z określonymi cechami ukończonych studiów. W przypadku dyscyplin, ze względu na sposób kodowania danych, prezentowane efekty krańcowe należy interpretować jako różnicę między przewidywanym prawdopodobieństwem kontynuacji nauki dla absolwentów danej dyscypliny a przewidywaniem dla absolwentów nauk humanistycznych – kategorii referencyjnej.

Wyniki

Jak widać w tabeli 1, zdecydowana większość badanych po uzyskaniu dyplomu licencjata podjęła kolejne studia. Ponad 67% osób rozpoczęło studia II stopnia². Dodatkowo niewielka, kilkuprocentowa grupa rozpoczęła kolejne studia I stopnia. Rozpoczęcie studiów II stopnia następuje zazwyczaj bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia. Z grupy badanych osób, które rozpoczęły studia II stopnia, 88% podjęło je w ciągu czterech miesięcy po uzyskaniu dyplomu licencjata.

Prawdopodobieństwo podjęcia studiów drugiego stopnia jest wyraźnie zróżnicowane w zależności od typu szkoły wyższej oraz trybu studiów. Najwyższy odsetek podejmujących studia można obserwować wśród absolwentów studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych – 82%. Wśród absolwentów studiów stacjonarnych na uczelniach prywatnych odsetek kontynuujących naukę wynosi 67%. Wyraźnie niższe są odsetki kontynuujących naukę wśród absolwentów studiów niestacjonarnych – 47% wśród absolwentów uczelni publicznych i 42% wśród absolwentów uczelni niepublicznych.

Prześciu między studiami I i II stopnia dość rzadko towarzyszy zmiana typu uczelni i trybu studiów. Wśród osób, które podjęły studia II stopnia, ponad 90% kontynuowało naukę na uczelni tego samego typu, a 85% studiowało w tym samym trybie. Na tle pozostałych wyróżniają się absolwenci studiów stacjonarnych z uczelni niepublicznych, którzy wyraźnie rzadziej pozostają na uczelni tego samego typu i na studiach w tym samym trybie (tabela 1). Częściej dochodzi do zmiany jednostki dydaktycznej i uczelni. Blisko jedna czwarta podejmujących kolejne studia nie została na dotychczasowej uczelni, a prawie jedna trzecia zmieniła jednostkę dydaktyczną. Absolwenci studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych częściej niż pozostali rozpoczęli kolejne studia w dotychczasowych jednostkach i uczelniach. Należy pamiętać, że szczególnie mniejsze uczelnie mogą nie oferować studiów II stopnia będących kontynuacją studiów I stopnia. Zmiany dziedziny studiów następują dość rzadko. Najczęściej dochodziło do nich wśród absolwentów studiów stacjonarnych I stopnia – odsetek kontynuujących naukę, którzy wybrali studia z tej samej dziedziny, wynosił jedynie 73%.

Tabela 2 zawiera informacje na temat udziału osób kontynuujących naukę na studiach drugiego stopnia wśród ogółu absolwentów studiów licencjackich z poszczególnych dziedzin. W zestawieniu nie zostały

Tabela 1. Decyzje dotyczące studiów II stopnia według typu uczelni i trybu studiów

Typ uczelni	Tryb studiów	Procent osób, które rozpoczęły studia II stopnia	Procent osób, które podjęły wymienione studia wśród osób rozpoczynających studia II stopnia				
			studia na uczelni tego samego typu	studia w tym samym trybie	studia na tej samej uczelni	studia w tej samej jednostce	studia z tej samej dziedziny*
Prywatna	Niestacjonarne	42%	81%	95%	64%	49%	75%
	Stacjonarne	67%	63%	46%	53%	48%	73%
Publiczna	Niestacjonarne	47%	90%	88%	75%	67%	84%
	Stacjonarne	82%	97%	85%	81%	74%	88%
Ogółem		67%	92%	85%	77%	68%	85%

* Osoby kończące studia o nieokreślonej dziedzinie nie zostały uwzględnione w analizie.

Źródło: opracowanie własne. W tabeli pogrubiono wartości, które zostały wskazane w tekście.

² We wcześniejszych publikacjach opierających się na danych ELA podawano, że odsetek kontynuujących naukę wśród absolwentów z roku 2014 wynosi 63% (Zajac, Jasiński i Bożykowski, 2018). Różnica wynika z faktu, że niniejszy artykuł wykorzystuje dane z drugiej edycji ELA, które obejmują dłuższy okres po studiach.

uwzględnione dziedziny, które ukończyło mniej niż 150 osób: dziedzina sztuk filmowych, dziedzina nauk farmaceutycznych, dziedzina sztuk teatralnych, dziedzina nauk teologicznych oraz nauki weterynaryjne, które obejmują wyłącznie kierunki prowadzone na jednolitych studiach magisterskich. W przypadku niewielkich zbiorowości istnieje większe ryzyko niestabilności wyników. W małych zbiorowościach zdecydowanie większe znaczenie mogą mieć rozwiązania przyjęte przez pojedyncze instytucje. Prezentowane dane świadczą o tym, że najbardziej skłonni do kontynuacji nauki na studiach II stopnia są absolwenci kierunków ścisłych i przyrodniczych, to jest z dziedzin nauk chemicznych, biologicznych, matematycznych, fizycznych oraz nauk o Ziemi. Wyraźnie rzadziej niż pozostali kontynuują naukę osoby, które ukończyły studia z dziedzin nauk medycznych lub nauk o zdrowiu. Osoby te również rzadziej niż reszta pozostają w tej samej jednostce, uczelni i wybierają studia z tej samej dziedziny. Warto jednak pamiętać, że nie chodzi tu o studia lekarskie, które oferowane są jako studia jednolite magisterskie.

Absolwenci studiów ekonomicznych nie wyróżniają się na tle ogółu pod względem skłonności do podjęcia kolejnych studiów ani decyzji odnośnie do zmiany uczelni, jednostki, trybu studiów czy typu uczelni. Wśród absolwentów nauk ekonomicznych, którzy podjęli studia II stopnia, obserwować można natomiast bardzo wysoki odsetek wybierających studia z tej samej dziedziny.

Analiza modeli probitowych ukazuje (tabela 3), iż forma studiów ma szczególnie duże znaczenie dla decyzji o kontynuacji nauki. Przewidywane na podstawie modelu prawdopodobieństwo kontynuacji studiów było o 33 punkty procentowe wyższe w przypadku absolwentów studiów stacjonarnych w porównaniu do niestacjonarnych. Studiowanie w trybie stacjonarnym obniża zauważalnie szansę podjęcia studiów w tym samym trybie. Innymi słowy, zmiana trybu studiów wyraźnie częściej dokonywana jest przez osoby kończące studia dzienne. W przypadku pozostałych zmiennych rola formy studiów jest wyraźnie mniejsza.

Dla decyzji o kontynuacji nauki zdecydowanie mniejsze znaczenie ma typ uczelni niż tryb studiów, ale za to rola typu uczelni jest wyraźniejsza w odniesieniu do większości pozostałych zmiennych. Absolwenci uczelni publicznych są bardziej skłonni kontynuować naukę oraz nie zmienić trybu studiów, uczelni, typu uczelni, dziedziny studiów i jednostki niż absolwenci uczelni prywatnych.

Po uwzględnieniu trybu studiów i typu uczelni, nadal widoczne jest zróżnicowanie wyborów dokonywanych po uzyskaniu dyplomu licencjata ze względu na dziedzinę ukończonych studiów. Wyjątek stanowi wybór typu uczelni, w przypadku którego dziedzina odgrywa relatywnie niewielką rolę. Oszacowane prawdopodobieństwa krańcowe dla poszczególnych dziedzin są niewielkie, co oznacza, że nie różnią się one wyraźnie od kategorii odniesienia.

Tabela 2. Decyzje dotyczące studiów II stopnia według dziedziny studiów

Dziedzina	Procent osób kontynuujących naukę	Procent osób, które podjęły wymienione studia wśród osób rozpoczynających studia II stopnia				
		studia na uczelni tego samego typu	studia w tym samym trybie	studia na tej samej uczelni	studia w tej samej jednostce	studia z tej samej dziedziny*
nauk humanistycznych	73%	92%	86%	74%	66%	78%
nauk społecznych	69%	91%	84%	71%	63%	78%
nauk ekonomicznych	67%	92%	84%	76%	68%	94%
nauk prawnych	63%	90%	86%	73%	64%	71%
nauk matematycznych	83%	97%	88%	81%	72%	79%
nauk fizycznych	82%	100%	97%	91%	86%	90%
nauk chemicznych	89%	99%	94%	91%	87%	85%
nauk biologicznych	86%	99%	95%	86%	82%	89%
nauk o Ziemi	83%	98%	93%	86%	79%	81%
nauk technicznych	70%	97%	86%	88%	82%	94%
nauk rolniczych	70%	98%	92%	86%	80%	86%
nauk leśnych	64%	96%	86%	89%	87%	97%
nauk medycznych	42%	80%	73%	59%	56%	67%
nauk o zdrowiu	50%	86%	76%	60%	57%	67%
nauk o kulturze fizycznej	70%	93%	83%	74%	68%	82%
sztuk muzycznych	80%	99%	92%	88%	84%	94%
sztuk plastycznych	60%	93%	86%	81%	76%	95%

Źródło: opracowanie własne. W tabeli pogrubiono wartości, które zostały wskazane w tekście.

* Osoby kończące studia o nieokreślonej dziedzinie nie zostały uwzględnione w analizie.

Przejsie między studiami I i II stopnia...

Tabela 3. Wybrane parametry modeli probitowych – efekty krańcowe oraz mierniki dopasowania

Zmienne niezależne	Zmienna zależna w modelu					
	Kontynuacja nauki	Modele opisujące wybory osób kontynuujących naukę				
		Kontynuacja nauki na uczelni tego samego typu	Kontynuacja nauki na studiach w tym samym trybie	Kontynuacja nauki na tej samej uczelni	Kontynuacja nauki w tej samej jednostce	Kontynuacja nauki na studiach z tej samej dziedziny
	efekty krańcowe					
dziedzina nauk społecznych	5%	0%	-3%	-1%	-1%	2%
dziedzina nauk ekonomicznych	3%	2%	-2%	4%	4%	13%
dziedzina nauk prawnych	4%	1%	-1%	2%	2%	-2%
dziedzina nauk matematycznych	5%	2%	3%	4%	3%	0%
dziedzina nauk fizycznych	2%	4%	11%	13%	16%	7%
dziedzina nauk chemicznych	11%	4%	9%	13%	17%	4%
dziedzina nauk biologicznych	8%	4%	10%	9%	13%	7%
dziedzina nauk o Ziemi	6%	3%	8%	9%	10%	1%
dziedzina nauk technicznych	-3%	4%	0%	13%	15%	13%
dziedzina nauk rolniczych	-4%	4%	6%	9%	11%	5%
dziedzina nauk leśnych	-3%	3%	0%	12%	18%	11%
dziedzina nauk medycznych	-20%	-5%	-12%	-11%	-6%	-5%
dziedzina nauk o zdrowiu	-13%	-1%	-9%	-10%	-5%	-5%
dziedzina nauk o kulturze fizycznej	-1%	1%	-3%	0%	2%	3%
dziedzina sztuk muzycznych	4%	4%	6%	11%	15%	10%
dziedzina sztuk plastycznych	-12%	1%	0%	6%	9%	10%
studia stacjonarne	33%	1%	-11%	2%	3%	3%
uczelnia publiczna	9%	14%	9%	14%	16%	8%
	Mierniki dopasowania					
MFI ^a	0.10	0.12	0.03	0.04	0.03	0.08
R ² Nagelkerkego	0.21	0.17	0.05	0.08	0.07	0.13

^a Konstrukcja i właściwości miernika dopasowania MFI zostały omówione w pracy Jasińskiego i in. (2017).

Źródło: opracowanie własne. W tabeli pogrubiono wartości, które zostały wskazane w tekście.

Największy wzrost prawdopodobieństwa podjęcia kolejnych studiów widać w przypadku absolwentów studiów z dziedziny nauk biologicznych i chemicznych. Absolwenci z tej grupy wyróżniają się także skłonnością do podejmowania studiów w tej samej jednostce i uczelni. Obok absolwentów studiów z zakresu nauk biologicznych i chemicznych, ponadprzeciętnie wysokie prawdopodobieństwo kontynuacji nauki w tej samej jednostce i na tej samej uczelni mieli także absolwenci studiów fizycznych, technicznych, z zakresu nauk leśnych oraz sztuk muzycznych.

Na drugim biegunie znajdują się absolwenci studiów z zakresu nauk medycznych, nauk o zdrowiu i sztuk plastycznych. Krańcowe prawdopodobieństwo kontynuowania studiów w przypadku nauk medycznych jest o 20 punktów procentowych niższe w po-

równaniu do grupy odniesienia, to jest absolwentów nauk humanistycznych. Osoby kończące studia z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu wyraźnie rzadziej kontynuują naukę na studiach o podobnych jak dotychczasowych cechach.

Absolwenci studiów ekonomicznych nie różnią się pod względem większości badanych aspektów ani od absolwentów innych nauk społecznych, ani od absolwentów studiów z dziedziny nauk humanistycznych. Wyjątek stanowi kontynuacja studiów w ramach tej samej dziedziny. Potwierdza się wniosek z wcześniejszej analizy, która ukazała, że absolwenci studiów ekonomicznych wyróżniają się na tle ogółu skłonnością do kontynuowania nauki na studiach z tej samej dziedziny. Podobnie jest w przypadku studiów z zakresu nauk technicznych, a także nauk leśnych oraz sztuk muzycznych i plastycznych.

Mierniki dopasowania modeli wskazują, że informacje o dziedzinie ukończonych studiów uzupełnione o informacje o typie uczelni oraz formie studiów są najbardziej użyteczne do przewidywania kontynuacji nauki w ogólności. Wartości mierników są nieco niższe w przypadku modeli przewidujących podejmowanie studiów na uczelni tego samego typu oraz w tej samej dziedzinie. Wartość predykcyjna pozostałych modeli jest wyraźnie słabsza.

Podsumowanie

W artykule zostały przedstawione wyniki analizy wyborów edukacyjnych dokonywanych przez absolwentów studiów licencjackich w Polsce. Źródłem danych były informacje wyeksportowane na potrzeby badań losów absolwentów z systemu POL-on, co pozwoliło objąć analizą całą populację absolwentów, którzy studia I stopnia ukończyli w roku 2014. Wśród ogółu absolwentów ponad dwie trzecie zdecydowało się kontynuować naukę na studiach II stopnia, przy czym zdecydowanie najczęściej kolejne studia rozpoczęli absolwenci studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych. Wynik ten można interpretować jako potwierdzenie tezy o tranzycyjnym charakterze dyplomu licencjata, który ciągle nie jest postrzegany jako wystarczający z punktu widzenia rynku pracy. Studenci zapewne mają świadomość różnic w poziomie zarobków pomiędzy absolwentami studiów I i II stopnia. Na skalę owych różnic wskazują wcześniejsze analizy danych ZUS (Bożykowski i in., 2014).

Przy przejściu ze studiów I stopnia na studia II stopnia dość rzadko dochodzi do zmiany typu uczelni czy trybu studiów. Większość kontynuujących nie zmienia też uczelni, jednostki dydaktycznej i trybu studiów. Nieczęste są także przejścia między dziedzinami studiów. Oznacza to, że absolwenci w niezbyt dużym stopniu wykorzystują możliwości stworzone w ramach realizacji założeń Procesu Bolońskiego. W przypadku niewielkiej mobilności między dziedzinami nasuwają się dwa niekoniecznie wykluczające się wyjaśnienia. Po pierwsze, koszty przeniesienia się między dziedzinami (na przykład opanowanie podstaw nowej dziedziny, konieczność przygotowania się do egzaminów wstępnych) mogą okazać się zbyt duże. Po drugie, korzyści płynące z łączenia wiedzy z dwóch dziedzin mogą być postrzegane jako niewystarczające.

Decyzje dotyczące kontynuacji studiów są powiązane z dziedziną studiów. Osoby, które kończyły studia z dziedziny nauk ekonomicznych nie wyróżniają się na tle ogółu swoją skłonnością do podejmowania kolejnych studiów. Podobnie jest w przypadku kontynuacji studiów na tej samej uczelni, w tej samej jednostce, a także kontynuacji nauki na uczelni tego samego typu oraz studiów w tym samym trybie. Absolwenci studiów z dziedziny nauk ekonomicznych wyróżniają się natomiast przywiązaniem do dziedziny. Jeśli kontynuują naukę, z reguły wybierają kolejne studia ekonomiczne. Najwyraźniej specjalizacja postrzegana jest jako najbardziej opłacalna ścieżka kształcenia.

Przeprowadzona analiza ma pewne ograniczenia. Omawiane dane nie zawierają informacji dotyczących chęci podjęcia studiów i powodzenia w rekrutacji, tak jak to miało miejsce w przypadku badań dotyczących Uniwersytetu Warszawskiego (Zajac, 2012; Zajac i Komendant-Brodowska, 2016). Nie są więc uwzględniane osoby, które chciały i próbowały podjąć kolejne studia, ale nie przeszły procesu selekcji. Jednakże biorąc pod uwagę ogólnie niską liczbę kandydatów na jedno miejsce na wielu kierunkach studiów II stopnia, nawet w przypadku najbardziej prestiżowych uczelni w kraju, można przyjąć, że osoby niepodejmujące kolejnych studiów z powodu niepowodzenia w rekrutacji należą raczej do rzadkości.

Z całą pewnością wartościowe byłoby rozszerzenie badań. W pierwszej kolejności warto monitorować zmiany zachowania absolwentów w czasie, gdyż mogą one wskazywać na zmieniającą się percepcję studiów oraz rynku pracy. Ważnym elementem tego typu badań powinno być zestawienie obserwowanych zmian z trendami na rynku pracy. Kolejnym wątkiem, o który można by w przyszłości poszerzyć badania, jest próba analizy czynników warunkujących podejmowanie kolejnych studiów. Obecnie jest to jednak niewykonalne ze względu na ograniczony zakres zbieranych przez administrację danych dotyczących przebiegu nauki oraz charakterystyk studentów. Istotnym uzupełnieniem mogłyby być badania ankietowe, które dotyczyłyby opinii osób stojących przed wyborem kolejnych studiów, choć w tym wypadku trudno liczyć na możliwość prowadzenia badań wyczerpujących.

Jeszcze innym rozszerzeniem badania może być analiza wzajemnych powiązań podejmowanych wyborów edukacyjnych i aktywności na rynku pracy. Z jednej strony umożliwi to odpowiedź na pytanie, czy w ogóle opłaca się kontynuować naukę na studiach drugiego stopnia lub czy zmiana dziedziny studiów jest korzystna z punktu widzenia kariery. Z drugiej strony pozwoli scharakteryzować znaczenie doświadczeń zawodowych z okresu studiów pierwszego stopnia dla dalszych decyzji edukacyjnych. Na te pytania będzie można odpowiedzieć dzięki dalszemu rozwojowi systemu ELA. Obejmuje on coraz więcej roczników absolwentów i niebawem dostępne będą dane dla okresów na tyle długich, aby zbadać nie tylko to, jaka część absolwentów studiów I stopnia kontynuuje naukę, ale także – jaka część z nich uzyskuje tytuł magistra i jak wyglądają kariery zawodowe w zależności od ścieżki edukacyjnej. W najbliższych latach pojawi się również możliwość dokładnej analizy aktywności zawodowej studentów, a zatem interakcji ich karier zawodowych i edukacyjnych.

Bibliografia

- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis*. New York: Columbia University Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bożykowski, M., Dwórzniak, M., Giermanowska, E., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Salamatin, J. ...

Zajęc, T. (2014). *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Raport końcowy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. DOI: <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>

Jasiński, M., Bożykowski, M., Chłoń-Domińczak, A., Zajęc, T., Żołątk, M. (2017). Who gets a job after graduation? Factors affecting the early career employment chances of higher education graduates in Poland. *Edukacja*, 143(4), 17–30. DOI: <https://doi.org/10.24131/3724.170402>

Jasiński, M., Bożykowski, M., Zajęc, T., Styczeń, M., Izdebski, A. (2015). Dokładniej, rzetelniej, taniej. Badania oparte na rejestrach publicznych jako szansa dla badań społecznych w Polsce. *Studia Socjologiczne*, 1(216), 45–72.

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: Columbia University Press.

Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112784>

Rocki, M. (2017). Analiza samozatrudnienia wśród absolwentów polskich uczelni z roku 2014. *e-mentor*,

4(71), 4–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.15219/em71.1320>
Statistics Finland. (2004). *Use of Registers and Administrative Data Sources for Statistical Purposes: Best Practices at Statistics Finland*. Helsinki. Pobrane z: http://www.stat.fi/tup/julkaisut/kasikirjoja_45_en.pdf

Wallgren, A., Wallgren, B. (2007). *Register-based Statistics. Administrative Data for Statistical Purposes*. Chichester: Wiley & Sons.

Zajęc, T. (2012). (Nie)mobilność pionowa studentów UW. Analiza efektów wdrażania Procesu Bolońskiego. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19), 73–87. DOI: <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.12.018.0705>

Zajęc, T., Jasiński, M., Bożykowski, M. (2017). Does it Pay to be a STEM Graduate? Evidence from the Polish Graduate Tracking System. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.13.17*, 1–9.

Zajęc, T., Jasiński, M., Bożykowski, M. (2018). Early Careers of Tertiary Graduates in Poland: Employability, Earnings, and Differences between Public and Private Higher Education. *Polish Sociological Review*, 2, 187–208. DOI: <https://doi.org/10.26412/psr202.03>

Zajęc, T., Komendant-Brodowska, A. (2016). Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej. Analiza decyzji dotyczących kontynuacji nauki na studiach drugiego stopnia na podstawie danych rejestrowych Uniwersytetu Warszawskiego. *Studia Edukacyjne*, 42, 309–332.

Transition from the first-cycle studies to the second-cycle studies. Educational choices of the graduates of first-cycle studies in economics

The year 2007 marked a significant change in the Polish higher education system. A three-stage organization of studies was introduced creating a new educational threshold, i.e., the transition from first-cycle to second-cycle studies, thereby forcing students to take yet another decision regarding their educational paths. The choices made at the new threshold have been largely under-researched so far. This paper aims to shed some light on the matter by analyzing administrative records of the Polish Graduate Tracking System on educational choices of the entire population of Polish graduates who finished their studies in 2014. The results show that more than two-thirds of graduates of first-cycle programs pursue further education and most of them continue studies in the same field and at the same institution. The study reveals significant differences between graduates of various academic disciplines. Graduates from economic programs proved to be most likely to remain in the same discipline when they choose their second-cycle programme.

Keywords: educational decisions, educational paths, graduates, administrative data, Polish Graduate Tracking System

Tomasz Zajęc jest doktorem nauk społecznych, adiunktem w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i badaczem w Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Jest także jednym z twórców ogólnopolskiego systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (systemu ELA). Specjalizuje się w badaniach edukacyjnych i w wykorzystaniu danych administracyjnych w naukach społecznych. Jego badania koncentrują się na edukacyjnych i zawodowych karierach absolwentów.

Mikołaj Jasiński jest doktorem habilitowanym w dziedzinie nauk społecznych, adiunktem w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jest założycielem i kierownikiem Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Kieruje także zespołem eksperckim, który stworzył i rozwija ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (system ELA). Jego zainteresowania badawcze obejmują teorię wyboru społecznego, statystykę, metodologię badań społecznych, analizy z użyciem rejestrów, ewaluację jakości kształcenia, badania edukacyjne oraz funkcjonowanie absolwentów na rynku pracy.

Marek Bożykowski jest doktorantem w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i badaczem w Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Jest także jednym z twórców ogólnopolskiego systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (systemu ELA). Do jego zainteresowań naukowych zalicza się statystyka, teoria wyboru społecznego, problem sprawiedliwego podziału, analizy z użyciem rejestrów, badania edukacyjne oraz losy absolwentów na rynku pracy.



System wartości kandydatów na studia w uczelni ekonomicznej – na przykładzie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

Sławomir Winch*

Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie systemu wartości oraz kryteriów podejmowania decyzji przez kandydatów na studia w uczelni ekonomicznej. Tak sformułowany cel będzie ilustrowany wynikami badań ilościowych zrealizowanych przez zespół pracowników Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie w składzie: S. Winch (kierownik zespołu), P. Bielecki, E. Moskalewicz-Ziółkowska, M. Łukasiewicz, M. Strojny, J. Tabor-Błażewicz.

Wprowadzenie

Od kilku dekad wielu badaczy podejmuje problematykę analizy systemów wartości młodych ludzi (Nowak, 1991; Domalewski, 2013; Ferreira, Kleinert, 2015). Główną przyczyną zainteresowania tym tematem jest potrzeba nie tylko diagnozy, ale i śledzenia kierunku zmian postaw przekładających się na kształt relacji społecznych. Dzięki przeprowadzonym badaniom łatwiej jest zaobserwować ewolucję preferencji życiowych, które warto uwzględnić w strategii działania wielu instytucji. Można również lepiej zrozumieć determinanty ludzkich zachowań oraz główne kryteria podejmowanych przez nich decyzji. Wydaje się, że tego typu naukowa refleksja jest szczególnie istotna dla uczelni wyższych, których głównym zadaniem jest przekazanie wiedzy oraz kształtowanie postaw młodych ludzi.

Warto zatem diagnozować systemy wartości osób ubiegających się o indeksy uczelni wyższych w celu dostosowania programów nauczania do oczekiwań młodzieży. Należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o bezkrytyczne dostosowanie się do potrzeb przyszłych studentów. Uczelnia winna również je kreować, ale łatwiej podołać temu zadaniu, gdy dysponuje się wiedzą o wartościach bliskich kandydatom na studia. Rolą uczelni ekonomicznych, poza przekazaniem wiedzy teoretycznej, jest wyposażenie studentów w umiejętności niezbędne w życiu zawodowym. Warto wiedzieć, jakim celem takie kwalifikacje miałyby służyć na co dzień i jakie wartości młodzież chciałaby przez nie realizować.

Charakterystyka badań – problem badawczy

Badania, za pomocą ustrukturalizowanego kwestionariusza ankiety, zrealizowano w marcu oraz w czerwcu 2018 roku. Przedmiotem analizy są wypowiedzi 433 osób, w tym: 47% mężczyzn i 49% kobiet (4% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie); 4% w wieku 20 lat, 47% – 19 lat, 18% – 18 lat i 13% – 17 lat (18% respondentów nie podało swojego wieku); 25% badanych uczęszczało do szkoły w miastach liczących powyżej 1 000 000 mieszkańców, 16% – w miastach od 500 000 do 1 000 000, 24% – od 100 000 do 500 000, 25% – od 100 000 do 10 000, 3% w miastach poniżej 10 000 mieszkańców a 3% badanych pochodzi ze wsi (4% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie). Ankiety przekazano: młodzieży odwiedzającej SGH w Warszawie w ramach dnia otwartego uczelni; uczniom trzech szkół średnich biorących udział w programie „Klasa akademicka SGH” oraz osobom biorącym udział w kursach przygotowawczych do egzaminów wstępnych na studia licencjackie. Ankiety przekazywał zainteresowanym przedstawiciel zespołu badawczego i były mu one – po wypełnieniu – zwracane. Udział w badaniu był anonimowy i dobrowolny.

Próba miała charakter celowy. Biorąc pod uwagę jej liczebność można założyć, że opisywane w niej tendencje – w przybliżonej skali – występują w całej populacji uczniów w przedziale wiekowym 17–20 lat, ubiegających się o indeks uczelni ekonomicznej.

Główny problem badawczy określono w formie pytania: „Jaki system wartości charakteryzuje uczniów ubiegających się o indeks uczelni ekonomicznej?”. Przyjęto hipotezę, że system ten nie będzie odbiegał od charakterystycznego dla innych rówieśników. Za Stanisławem Ossowskim (Ossowski, 1967) można wyróżnić wartości uznawane (wartości o charakterze obiektywnym – narzucane jednostce przez społeczeństwo) oraz odczuwane (są przedmiotem wrodzonych, osobistych skłonności powstałych na gruncie różnorodnych doświadczeń). Nie widać zatem powodu, by wybór uczelni wyższej – na poziomie wartości uznawanych

* Szkoła Główna Handlowa

– znacząco różnicował młodych ludzi. Kontrasty mogą kształtować zmienne społeczno-demograficzne, na przykład miejsce zamieszkania, dochody rodziców, płeć, które silniej wpływają na wartości odczuwane.

Nie wykluczono jednak hipotezy przeciwnej. Być może o indeks na uczelnie ekonomiczne ubiegają się osoby o odmiennych systemach wartości? W badanej próbie znalazło się 7% osób planujących studia na innych uczelniach oraz 23% osób jeszcze niezdecydowanych. Zawarte w metryczce zmienne: płeć, wiek, wielkość aglomeracji, w której badany uczęszczał do szkoły, pozwolą na zweryfikowanie prawdziwości sformułowanych hipotez.

Wybrane wyniki badań nad systemami wartości młodzieży

Przyjęto założenie, że u podłoża podejmowanych decyzji leżą normy i wartości. Te ostatnie stanowią dowolny przedmiot materialny lub idealny, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia traktują jako przymus (Szczepański, 1979, s. 97). Prezentowane podejście obejmuje nieskończoną ilość wytworów ludzkiego działania, których stopień ważności może być różnie odczuwany przez poszczególne jednostki.

Przywołana wcześniej koncepcja S. Ossowskiego – w wymiarze wartości odczuwanych – kładzie nacisk na emocjonalny stosunek do otaczającej rzeczywistości. W myśl tego ujęcia wartości są dla ludzi czymś emocjonalnie ważnym, za co byliby nawet gotowi oddać życie. Tego typu wartości istnieje stosunkowo niewiele. W Polsce są to z reguły rodzina, przyjaźń, ojczyzna. Z wartości wypływają normy, to jest jakaś reguła, jakiś przepis, wedle których grupa żyje. Normy wyrastają z wartości. Wiążą się z poczuciem powinności, określają moralność, obyczaje, zwyczaje, są wyraźniej słownie artykułowane (Szacka, 2003, s. 81). Wielu badaczy przyjmuje, że źródłem wartości jest religia, która dla Émile Durkheima stanowi system powiązanych ze sobą wierzeń i praktyk łączących wszystkich wyznawców w jedną wspólnotę moralną zwaną kościołem (Durkheim, 2010, s. 39).

W kwestionariuszu pytano (w skali od 1 do 5) o ważność wyróżnionych wartości. Ich wyboru dokonano w oparciu o studia literatury przedmiotu związanej z poruszonymi w artykule zagadnieniami, po to, by można je było porównać z wynikami innych analiz. Przyjęto definicję wartości jako „czegoś” ważnego w życiu kandydatów na studia ekonomiczne.

Prekursorem badań nad systemem wartości studentów polskich był Stefan Nowak, który wspólnie z Anną Pawełczyńską oraz Zofią Józefowicz zrealizował pierwsze badania w roku akademickim 1957/58 (Nowak, 1991, s. 11). Było to jedno z pierwszych polskich przedsięwzięć naukowych, które na tak wielką skalę wykorzystywało metodę badań ilościowych. Zaproponowane w nich wskaźniki użyto w wielu innych analizach, a same badania powtórzono w 1961, 1978 oraz 1983 roku. Pytanie o wartości sformułowano w następujący sposób: *Czy uważasz, że należy narażać życie w obronie: prawdy, godności ludzkiej, rodziny, religii, ojczyzny, przyjaciół, idei społecznej, życia ludzkiego?* Rozkłady procentowe odpowiedzi ilustruje tabela 1.

Najmniej różnic procentowych na przestrzeni 25 lat występuje w przypadku trzech wartości: życia ludzkiego, rodziny i przyjaciół.

Podobne wyniki uzyskał w 1994 roku Janusz Mariński badając 1468 maturzystów. Najwięcej wskazań procentowych uzyskała kategoria rodziny, dalej pracy i posiadania przyjaciół. Nieco inaczej swoje preferencje określiła młodzież (w wieku 15–19 lat) w badaniach Mirosława J. Szymańskiego z 1998 roku. W tym czasie najwięcej wskazań procentowych odnosiło się do przyjaźni, dalej uplasowały się wartości prospołeczne oraz korzystanie z radości życia. Te ostatnie zostały wyekspozowane w badaniach Hanny Świdy (Świda 1996; Drzeżdżon, 2010, s. 103–109).

W swoich ogólnopolskich badaniach na reprezentatywnej próbie 1316 uczniów szkół ponadpodstawowych w 1998 roku CBOS wskazał, że na czele dążeń życiowych młodych Polaków znajduje się życie rodzinne oraz ciekawa praca (CBOS, 2016).

Z kolei w badaniach przeprowadzonych w 2007 roku na próbie 1516 studentów Poznania Tomasz Strózik wykazał, że bardzo ważną wartością studentów jest rodzina, na drugim miejscu są Bóg i Opatrzność oraz

Tabela 1. System wartości studentów Warszawy w badaniach S. Nowaka w latach 1958–1983

Wartości	Lata		
	1958	1978	1983
Prawda	64%	27%	35%
Godność ludzka	73%	48%	55%
Rodzina	83%	74%	79%
Religia	42%	23%	30%
Ojczyzna	82%	84%	72%
Przyjaciele	64%	47%	47%
Idea społeczna	32%	15%	17%
Życie ludzkie	94%	89%	87%

Źródło: S. Nowak, s. 521.

zdrowie. W raporcie na temat systemów wartości młodzieży gimnazjalnej z 2013 roku czytamy, że na pierwszym miejscu wskazano udane życie rodzinne, dalej przyjaźń i dobre wykształcenie (Strózik, 2014, s. 9).

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że na przestrzeni ostatnich sześciu dekad trwale miejsce w systemie wartości młodych ludzi (i jak wykazują analizy: także dorosłych Polaków) zajmują rodzina oraz przyjaźń (CBOS, 2013). W zależności od sytuacji społeczno-politycznej ważną rolę odgrywają patriotyzm oraz działanie na rzecz dobra społecznego. Stosunek do wiary, chociaż istotny, z każdą dekadą traci na wartości pośród dążeń życiowych młodych ludzi. Przywoływane wcześniej badania H. Świdły wskazują na kształtowanie się nowego pokolenia, które w literaturze przedmiotu określono mianem pokolenia X.

Termin pokolenie X po raz pierwszy pojawił się w literaturze przedmiotu w książce Charlesa Hambleta oraz Jane Deverson podejmujących problematykę zachowań młodych Brytyjczyków (Deverson, Hamblett, 1964; Coupland, 1991; Wrzesień, 2003). Do tego pokolenia zalicza się ludzi urodzonych w drugiej połowie XX wieku. W odniesieniu do Polski są to osoby urodzone w okresie od lat 60. do pierwszej połowy lat 80. Symbol „X” interpretowany jest w kategoriach niepewności sytuacji życiowej. W Polsce to czas przełomów politycznych, zakończonych wprowadzeniem stanu wojennego, który dla wielu oznaczał koniec marzeń o rozwoju. Z jednej strony pokolenie X podążało za modelem życia swoich rodziców (wartość rodziny, przyjaźni oraz stabilizacji), a z drugiej (według badań H. Świdły) – wzrastały tendencje egoistyczne i koncentracja na realizacji hedonistycznego modelu życia. Tym ostatnim sprzyjał czas kontrkultury, dzieci kwiatów, związany z rozluźnieniem norm moralnych (m.in. idea wolnej miłości).

Rozwój technologii doprowadził do powstania pokolenia Y, to znaczy ludzi urodzonych w ostatnich piętnastu latach XX wieku. Jest to czas rozwoju komputerów i innych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niektórzy autorzy wywodzą „Y” od angielskiego słowa *why* (dlaczego) (McQueen, 2016). Pokolenie Y nie zna technicznych barier w komunikacji, codziennie dysponuje pełnym dostępem do informacji. Rodzice osób z pokolenia Y pragną zapewnić im dostatnie życie i twierdzą, że bezstresowy model wychowania gwarantuje rozwój nowoczesnej osobowości. Uważa się, że osoby z pokolenia Y mają wysokie mniemanie o swoich kompetencjach, roszczeniowe podejście do wielu instytucji, nieograniczone możliwości wyrażania swoich poglądów. Postawy egoistyczne i hedonistyczne, sygnalizowane w pokoleniu X, dla Y stają się normą.

Najmłodsze pokolenie będące przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule to ludzie urodzeni po 1995 roku. Bywa ono nazywane pokoleniem internetowym, post-millennialów lub generacją multitasking. Czasami mówi się o nich pokolenie C, od angielskiego słowa *connected* (podłączony do sieci). Znacznie częściej używany jest termin pokolenie Z (Dolot, 2018; Rogozińska-Pawełczyk, 2014). Twierdzi się, że generacja ta straciła dystans do wirtualnego świata, który stał się dla niej substytutem świata realnego. Emocje związane z bezpośrednimi relacjami zostały wplecione w świat internetu – fikcja zastąpiła rzeczywistość. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest brak umiejętności rozwiązywania problemów, mniejsza odporność na stres i niepowodzenia. Jest to pokolenie oceniane w kategoriach indywidualistów, egoistów, egocentryków. Uważa się także, że głównym dążeniem tej generacji jest samorozwój i niezależność.

Tabela 2. Najważniejsze cele życiowe młodzieży w badaniach CBOS

Cele życiowe	%	
	1994	2016
Miłość, przyjaźń	39	48
Udane życie rodzinne, dzieci	48	42
Ciekawa praca zgodna z twoimi zainteresowaniami	52	40
Osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej, zrobienie kariery	19	34
Zdobycie majątku, osiągnięcie wysokiej pozycji materialnej	25	28
Spokojne życie bez kłopotów, konfliktów	34	27
Życie barwne, pełne rozrywek, bogate życie towarzyskie	17	17
Bycie użytecznym dla innych, „życie dla innych”	15	12
Udane życie seksualne	9	11
Osiągnięcie sukcesu w dziedzinie nauki lub sztuki	7	9
Niezależność w pracy	10	7
Życie zgodne z zasadami religijnymi	10	6
Zdobycie władzy politycznej	2	2
Możliwość podejmowania ważnych decyzji gospodarczych	1	1

Źródło: CBOS. (2016), s. 54. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać trzy cele.

Nazwy X, Y, Z są nośne medialnie, ponieważ często w sposób stereotypowy, a w konsekwencji łatwy do zapamiętania, opisują rzeczywistość. Wydaje się jednak, że pokolenia są bardziej zróżnicowane, chociażby ze względu na cechy społeczno-demograficzne. Na pewno występują różnice, co jest pomiędzy kolejnymi generacjami naturalne. Niewykluczone jednak, że istnieje między nimi wiele elementów wspólnych. Potwierdzeniem tej tezy, w odniesieniu do Polski, są badania przeprowadzone przez CBOS oraz Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii (CBOS, 2016). Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie 1724 uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych. Warto dodać, że jest ono przeprowadzane od 1994 roku. Tabela 2 przedstawia rozkład uzyskanych odpowiedzi na pytanie: *Które z celów są dla Ciebie najważniejsze?*

Jak można zauważyć, na przestrzeni dwunastu lat na znaczeniu straciła nieco kategoria udane życie rodzinne, a zwiększyła się rola miłości i przyjaźni oraz osiągnięcia wysokiej pozycji zawodowej, zrobienia kariery. Spadła również waga wartości życia zgodnego z zasadami religijnymi oraz pracy zgodnej z zainteresowaniami.

Dokonany przegląd wybranych badań pozwala stwierdzić, iż na przestrzeni ostatnich dekad na czele hierarchii wartości młodych Polaków znajdują się:

rodzina, przyjaźń oraz wykonywanie pracy zgodnej z zainteresowaniami. W rozmaitych badaniach wielkości wskazań procentowych kształtują się inaczej, ponieważ występują różnice w sformułowaniu oraz konstrukcji pytań (na przykład liczba kategorii do wyboru przez respondentów). Rzecz jednak nie leży w wielkościach liczbowych, ale w hierarchii wartości. Skład ich pierwszej trójki, to jest rodzina, przyjaźń, praca zgodna z zainteresowaniami, nie ulega zmianie.

Hierarchia wartości kandydatów na studia w SGH

Główny problem badawczy odnosił się do pytania o system wartości kandydatów na studia ekonomiczne. Jedno z pytań ankiety sformułowano w sposób następujący: *Jak ważne są dla Ciebie następujące wartości?* Respondenci dokonywali oceny w skali od 1 (bardzo małe) do 5 (bardzo duże znaczenie). W tabeli 3 pokazano rozkłady procentowe ocen mających duże oraz bardzo duże znaczenie dla respondentów. Ponadto dla każdej z kategorii przedstawiono wielkość średniej arytmetycznej i mediany.

Zarówno rozkład procentowy odpowiedzi, jak i wartość średniej arytmetycznej wskazuje na pięć kluczowych wartości kandydatów na studia ekono-

Tabela 3. Wartości kandydatów na studia w SGH

Wartość	Duże i bardzo duże znaczenie	Średnia arytmetyczna	Modalna	Mediana
Praca zgodna z zainteresowaniami	92%	4,41	5,0	5,0
Dobre wynagrodzenie za pracę	93%	4,40	5,0	5,0
Udane życie rodzinne	86%	4,29	5,0	5,0
Przyjaźń innych osób	83%	4,12	5,0	4,0
Spokojne i stabilne życie	76%	4,02	5,0	4,0
Życie pełne rozrywek	56%	3,52	4,0	4,0
Zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie	49%	3,44	3,0	4,0
Życie zgodne z zasadami wiary	37%	2,82	3,0	3,0
Aktywna działalność społeczno-polityczna	29%	2,76	3,0	3,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Hierarchia wartości kandydatów na studia w SGH

Wartość	%
Udane życie rodzinne	27
Praca zgodna z zainteresowaniami	21
Spokojne i stabilne życie	11
Dobre wynagrodzenie za pracę	10
Przyjaźń innych osób	4
Życie zgodne z zasadami wiary	4
Zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie	4
Życie pełne rozrywek	2
Aktywna działalność społeczno-polityczna	2

Źródło: opracowanie własne.

miczne: pracę zgodną z zainteresowaniami, dobre wynagrodzenie za pracę, udane życie rodzinne, przyjaźń innych osób oraz spokojne i stabilne życie.

W kolejnym pytaniu respondentów poproszono o wskazanie jednej, najważniejszej dla nich kategorii. Rozkład procentowy przedstawiono w tabeli 4.

W tym przypadku skład pierwszej piątki został rozszerzony o dalsze kategorie, które uzyskały identyczne wskazania procentowe, to jest życie zgodne z zasadami wiary oraz zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie.

Sformułowano dwie przeciwstawne hipotezy. Pierwsza stwierdzała, że system wartości kandydatów na studia ekonomiczne w żaden sposób nie odróżnia ich od rówieśników. Punktem odniesienia dla jej weryfikacji były wyniki innych badań opisywanych

w niniejszym artykule. Druga hipoteza konstatowała, że istnieją różnice w systemach wartości wynikające ze specyfiki zdobywanej wiedzy i umiejętności. Porównano rozkłady procentowe osób, które zadeklarowały chęć podjęcia studiów na SGH (70% badanej populacji) z pozostałymi uczniami (30%). Rozkłady procentowe zaprezentowano w tabeli 5.

W przypadku kilku wartości: praca zgodna z zainteresowaniami, życie zgodne z zasadami wiary, zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie – występują około 10-procentowe różnice pomiędzy obiema grupami. Nie są one jednak istotne statystycznie, a statystyczną siłę związku można ocenić jako bardzo małą (przy poziomie istotności $>0,05$) (Marcinkowska, Mider, 2013).

Zebrany materiał źródłowy oraz wyniki zrealizowanych badań potwierdzają pierwszą ze sformułowanych hipotez. Niewykluczone, że płeć jest zmienną różnicującą hierarchię wartości. Zależność wartości od płci ilustruje tabela 6.

We wszystkich przypadkach zależności są istotne statystycznie ($p < 0,001$). Przyjęto założenie, że przy wielkości współczynnika eta większej od 0,250 siłę związku pomiędzy zmiennymi można określić mianem

średniej. Wielkość ta odnosi się do takich wartości, jak: udane życie rodzinne, praca zgodna z zainteresowaniami, spokojne i stabilne życie.

W przypadku kolejnych zmiennych niezależnych, to jest roku urodzenia oraz wielkości aglomeracji, w której kandydaci na studia uczęszczali do szkoły, nie zaobserwowano żadnych zależności istotnych statystycznie. Jedyny wyjątek stanowi wartość życie zgodne z zasadami wiary. Zarysowała się tendencja rozkładów procentowych – im mniejsza aglomeracja, tym większe znaczenie wiary w życiu młodych ludzi.

Na podstawie samych wartości trudno jest precyzyjnie określić wynikające z nich normy. Można o nich wnioskować, łącząc je z motywami podjęcia studiów na uczelni ekonomicznej. Jedno z pytań ankietowych sformułowano w następujący sposób: *Wiele osób pragnie studiować na SGH. Jak sądzisz, jaki wpływ na ich decyzję mają następujące czynniki: wysokie zarobki po studiach, łatwość znalezienia pracy, wysoki prestiż SGH, łatwość wyjazdu na stypendia zagraniczne, kariera w administracji państwowej, chęć założenia własnej firmy, kontynuacja pracy w firmie rodzinnej, zmiana miejsca zamieszkania, pozycja uczelni w rankingach?* Respondenci dokonywali

Tabela 5. Wartości o dużym i bardzo dużym znaczeniu a stopień zdecydowania kandydatów na studia

Bardzo duże znaczenie wartości	Studia na SGH	
	Zdecydowani	Niezdecydowani
Udane życie rodzinne	60%	56%
Praca zgodna z zainteresowaniami	55%	64%
Spokojne i stabilne życie	44%	41%
Dobre wynagrodzenie za pracę	53%	50%
Przyjaźń innych osób	41%	44%
Życie zgodne z zasadami wiary	14%	22%
Zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie	25%	16%
Życie pełne rozrywek	21%	22%
Aktywna działalność społeczno-polityczna	10%	10%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Wartości o dużym i bardzo dużym znaczeniu w zależności od płci

Bardzo duże znaczenie wartości	Płeć	
	Mężczyźni	Kobiety
Udane życie rodzinne	51%	66%
Praca zgodna z zainteresowaniami	53%	62%
Spokojne i stabilne życie	40%	48%
Dobre wynagrodzenie za pracę	58%	49%
Przyjaźń innych osób	40%	45%
Życie zgodne z zasadami wiary	15%	17%
Zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie	25%	19%
Życie pełne rozrywek	24%	18%
Aktywna działalność społeczno-polityczna	6%	3%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Wartości a powody podjęcia studiów na SGH

Wartości	Powody podjęcia studiów na SGH	Współczynnik korelacji Pearsona
Udane życie rodzinne	Łatwość znalezienia pracy	0,334
Praca zgodna z zainteresowaniami	Wyjazdy na stypendia zagraniczne	0,421
Spokojne i stabilne życie	Łatwość znalezienia pracy	0,356
Dobre wynagrodzenie za pracę	Prestiż SGH	0,193
Przyjaźń innych osób	Chęć założenia własnej firmy	0,352
Życie zgodne z zasadami wiary	Kariera w administracji państwowej	0,289
Zdobycie wysokiej pozycji w społeczeństwie	Wysokie zarobki po studiach	0,342
Życie pełne rozrywek	Prestiż SGH	0,280
Aktywna działalność społeczno-polityczna	Prestiż SGH	0,246

Źródło: opracowanie własne.

oceny w skali od 1 (bardzo mały) do 5 (bardzo duży). Pomiaru statystycznej siły związku dokonano za pomocą współczynnika korelacji Pearsona (tabela 7). Dla przejrzystości prezentacji wyników wzięto pod uwagę związki zmiennych o największych wartościach współczynnika.

W ankiecie zawarto 15 kategorii, a w przypadku czterech z nich (łatwość znalezienia pracy, wyjazdy na stypendia zagraniczne, chęć założenia własnej firmy, wysokie zarobki po studiach) wielkość współczynnika korelacji Pearsona można oceniać w kategoriach średniej. Uczelnia ma ograniczony wpływ na rynek pracy oraz kształtowanie wynagrodzeń absolwentów. To, co zależy od uczelni, to nawiązywanie kontaktów międzynarodowych, sprzyjających uzyskaniu stypendiów oraz kształtowanie postaw przedsiębiorczych studentów.

Podsumowanie

Z reguły dla każdej generacji ostatnich kilku dekad poszukuje się nazwy charakteryzującej jej wartości i normy. Na przestrzeni lat omawiane były takie pokolenia, jak Baby boomers, X, Y, Z. Zapewne kolejne formacje również otrzymają swoje etykiety (jak na przykład JP2), przybierające formy stereotypów upraszczających rzeczywistość. Badania wykazały, że hierarchia wartości Polaków od wielu pokoleń (w tym także i młodzieży) nie ulega zmianom. Na jej czele znajduje się rodzina, praca zgodna z zainteresowaniami, przyjaźń, spokojne i stabilne życie oraz dobre wynagrodzenie za pracę. Jest to typ postawy pragmatyczno-afiliacyjnej. Z jednej strony sygnalizowana jest potrzeba bezpieczeństwa społecznego (przyjaciele, rodzina), a z drugiej – potrzeba posiadania środków finansowych zapewniających byt.

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci można zauważyć wzrost natężenia postaw hedonistycznych (życie pełne rozrywek), które wiąże się z coraz mniejszym natężeniem potrzeby życia zgodnej z zasadami wiary. Podstawową funkcją religii jest utrzymanie więzi oraz tożsamości grupowej. Czy odchodzenie, w życiu codziennym, od zasad wiary jest tożsame z ich

negacją? Można domniemywać, że nawet dla ludzi niewierzących wartości zawarte w Dekalogu nadal są obowiązujące. Nie zmieniają się wartości, tylko normy – sposoby osiągania tych wartości. Niezmienną wartością jest rodzina, ale nie wiemy, w sensie statystycznym, jak jest ona definiowana. Brakuje także wiedzy na temat sposobu realizacji życia pełnego rozrywek. Wydaje się, że kolejne badania winny skoncentrować się na problematyce identyfikacji norm.

Kandydaci na studia ekonomiczne, w świetle przeprowadzonych badań, nie różnią się – jeśli chodzi o system wartości – od rówieśników jeszcze niezdecydowanych. W zrealizowanych badaniach zaobserwowano, że zmienną różnicującą pokolenie jest płeć. Kobiety, w porównaniu z mężczyznami, silniej akcentują takie wartości, jak: udane życie rodzinne, pracę zgodną z zainteresowaniami, spokojne i stabilne życie. Rysuje się obraz kandydatów, których postawę wobec życia można określić mianem pragmatycznej. Po ukończeniu studiów najważniejsze jest dla nich znalezienie dobrze płatnej pracy.

Wpływ uczelni na koniunkturę rynkową jest ograniczony. Uczelnia może kreować pewne zawody, ale też winna dokładnie obserwować trendy rynkowe, by móc realizować pragmatyczne oczekiwania swoich studentów. Trwałymi elementami w strategii uczelni winien być rozwój kontaktów międzynarodowych poparty ofertą stypendiów zagranicznych. Uczelnie ekonomiczne realizujące tę potrzebę mogą liczyć na zainteresowanie swoją ofertą ze strony najlepszych absolwentów szkół średnich.

Bibliografia

- CBOS. (2013). *Wartości i normy*. Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF
- CBOS. (2016). *Młodzież 2016*. Pobrane z: <http://www.cinn.gov.pl/porta1?id=166545>
- Coupland, D. (1991). *Generation X*. New York: St. Martin Press.
- Deverson, J., Hamblett, Ch. (1964). *Generation X*. New York: Fawcett World Library.
- Dolot, A. (2018). The characteristic of generation Z. *e-mentor*, 2, 44–50. DOI: 10.15219/em74.1351

Domalewski, J. (2013). *System wartości młodzieży gimnazjalnej*. Bydgoszcz-Toruń: Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom.

Drzeżdżon, W. (2010). Badania nad wartościami młodzieży w dobie dokonujących się przemian. Konstatacje pedagogiczne. *Studia Gdańskie*, 7, 101–112.

Durkheim, E. (2010). *Elementarne formy życia religijnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ferreira, S., Kleinert, J. (red.). (2015). *2 Billion under 20: how millennials are breaking down age barriers and changing the world*. New York: St. Martin Press.

Jacobs, M., Turk, B. (1995). *Moving Out into the World: Student Values, Choices, and Relationship*. New York: Corwin Press.

Marcinkowska, A., Mider, D. (2013). *Analiza danych ilościowych dla politologów*. Warszawa: Instytut Nauk Politycznych.

McQueen, M. (2016). *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie. Nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej*. Warszawa: Studio Emka.

Nowak, S. (red.). (1991), *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Ossowski, S. (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej*, T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rogozińska-Pawelczyk, A. (red.). (2014). *Pokolenia na rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Strózik, T. (2014). System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów Poznania. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 2, 5–22.

Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Szczepański, J. (1979). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Świda, H. (1996). Postawy wartościujące pokolenia X. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 3–7.

Wrzesień, W. (2003). *Jednostka – rodzina – pokolenie: studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Title: The values system of the candidates for studies at an economic university – on the example of SGH Warsaw School of Economics

One of the tasks of universities is to shape students' attitudes. Fulfilling this role is conducive to diagnosing the value system of people applying for their index. The article aims to present the system of values and criteria for making decisions of the candidates for studies at an economic university. The results of quantitative research carried out by a team of SGH Warsaw School of Economics employees illustrate the goal formulated in this way. Candidates for economic studies do not differ in terms of the value system, from their peers who apply for the indexes of other universities. Their principal values include family, work in line with interests, friendship, peaceful and stable life and proper remuneration for work. In the conducted studies, gender appeared to be differentiating variable. Women, in comparison with men, more emphasize such values as successful family life, work in line with interests, peaceful and stable life. An image of the candidates the appeared in the research can be described as pragmatic. The most important for them, after graduation, is to find a well-paid job easily. Concerning the university, this pragmatism is manifested, among other things, in the expectation of international contacts and the offer of external scholarships. The identified values not only can create the image of the university but also determine its competitive advantage on the educational market.

Keywords: value system of candidates for studies, image of an economic university, pragmatic attitude of young people, factors of competitive advantage

Śławomir Winch jest profesorem nadzwyczajnym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na zachowaniach organizacyjnych, przywództwie, strategiach personalnych firm oraz ich relacjach z otoczeniem.

POLECAMY



XIX Konferencja Uniwersytet Wirtualny 2019, 11–12.06.2019, Warszawa

Centrum Kompetencji Cyfrowych Uniwersytetu Warszawskiego zaprasza na konferencję „Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka”. Jest ona adresowana do wykładowców, nauczycieli i edukatorów, którzy interesują się edukacją w dobie internetu oraz kształceniem z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Organizatorzy zapraszają także tych, którzy dopiero zamierzają rozpocząć swoją przygodę z e-learningiem.

Temat przewodni konferencji VU'19: Labirynty cyfrowości

Więcej informacji na temat konferencji na stronie: <https://vu2019.ckc.uw.edu.pl>

Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu



Izabela Maleńczyk* Bartłomiej Gładysz* Stanisław Marciniak*

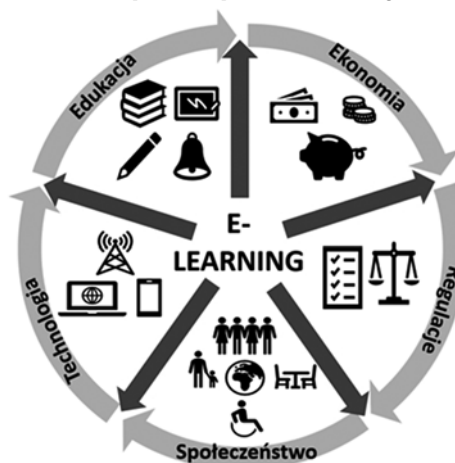
E-learning akademicki posiada różnorodne uwarunkowania. W niniejszym artykule rozważania rozpoczęto od zdefiniowania modelu referencyjnego e-learningu akademickiego obejmującego różne aspekty e-learningu, to jest uwarunkowania społeczne, technologiczne, ekonomiczne, edukacyjne i prawne. Następnie przeprowadzona została analiza kategorii kosztów i przychodów typowych dla e-learningu akademickiego. Na tej podstawie wykonano analizę dotyczącą korzyści wynikających ze skali oraz z zakresu prowadzonej działalności e-learningowej. Badaniem objęte zostały również możliwe modele dla marży brutto i progu rentowności oraz potencjał wykorzystania wskaźników rentowności w ocenie jednostek e-learningu akademickiego. W pracy przedstawione zostały wskazówki, jak dla e-learningu akademickiego można analizować aspekty ekonomiczne takie jak: koszty całkowite, stałe i zmienne, koszty bezpośrednie i pośrednie, korzyści skali i korzyści zakresu, marża brutto, próg rentowności i wskaźniki rentowności. Zaprezentowano także przykłady z praktyki jednostek realizujących e-learning akademicki.

E-learning (eL), a w szczególności e-learning akademicki, można i należy rozpatrywać w różnych aspektach. Są to kwestie związane z jego wpływem na skuteczność dydaktyki, wykorzystywaną technologią jako środkiem realizacji dydaktyki, oddziaływaniem na społeczeństwo – na przykład poprzez możliwości dotarcia do nowych grup odbiorców, koniecznością spełnienia wymagań prawnych, ale również, a niekiedy nawet przede wszystkim, z ekonomiczną opłacalnością takiej formy kształcenia (rysunek 1).

E-learning akademicki w Polsce przybiera wielorakie formy i stosowany jest w różnych obszarach. Z tego względu zróżnicowane są też praktyki zarządcze (w szczególności organizacyjne) z nim związane, a to wpływa między innymi na odmienne rodzaje i struktury kosztów oraz przychodów. W artykule przyjęto, że Akademska Jednostka e-Learningowa (AJeL) jest wyodrębnioną w ramach struktury uczelni komórką, która wdraża, organizuje i koordynuje działania związane z e-learningiem. W przypadku AJeL, które funkcjonują w ramach struktur ogólnouczelnia-

nych, międzywydziałowych lub pozawydziałowych, rozliczenia finansowe najczęściej prowadzone są przez kwestorów uczelni lub ich pełnomocników.

Rysunek 1. Obszary oddziaływania e-learningu



Źródło: opracowanie własne.

Celem głównym artykułu jest przedstawienie metodyki oceny wybranych aspektów rentowności e-learningu akademickiego. Cele szczegółowe stanowi prezentacja wybranych zagadnień analizy finansowej e-learningu akademickiego, takich jak analiza kosztów całkowitych, stałych, zmiennych i marginalnych, analiza marży pokrycia oraz analiza korzyści skali i korzyści zakresu. W związku z tym przeprowadzono studium literaturowe i zaprezentowano możliwe sposoby kalkulacji kosztów (stałych, zmiennych, całkowitych, marginalnych) oraz zależności między kosztami e-learningu i nauczania tradycyjnego.

Wpływy i przychody w e-learningu

Finansowanie e-learningu w szkolnictwie wyższym nie jest w Polsce prawnie uregulowane. Uczelnie stosują różne rozwiązania w zakresie pozyskiwania środków

* Politechnika Warszawska

finansowych na działania e-learningowe oraz obsługujące e-learning. W większości szkół wyższych w Polsce (prawie 85% ze 139 badanych uczelni¹) e-learning realizowany jest w sposób scentralizowany, a działania e-learningowe (i obsługujące e-learning) są prowadzone przez dedykowane osoby lub komórki zwane dalej akademickimi jednostkami e-learningowymi (AJeL). AJeL dysponują różną autonomią w podejmowaniu decyzji o świadczeniu usług w zakresie e-learningu i działają w ramach odmiennych regulacji wewnętrznych. W aspekcie ekonomicznym celem funkcjonowania AJeL jest najczęściej maksymalizacja budżetu przy istniejących możliwościach uczelni, co wynika między innymi ze specyfiki rynku usług edukacji wyższej (dotyczy to zwłaszcza uczelni publicznych, które podlegają prawnym rygorom zakazującym osiągnięcia zysku z działalności dydaktycznej). Główny problem w praktyce AJeL stanowi zrównoważenie budżetu, czyli zapewnienie równowagi pomiędzy wpływami a wydatkami i zapewnienie zrównoważonych przepływów pieniężnych. O ile wpływy związane z finansowaniem centralnym ze środków uczelni są na ogół stabilne, o tyle planowanie wpływów z odpłatnej działalności (np. dydaktycznej) obarczone jest pewnym ryzykiem. Przychody z odpłatnej działalności charakteryzują się na ogół tym, że wpływy z nimi związane są odroczone w czasie (np. w interwałach semestralnych) i obarczone ryzykiem rezygnacji studenta z usługi. Majątek trwały i obrotowy AJeL najczęściej stanowi wydzieloną część mienia uczelni, a struktura przychodów jednostek ogranicza się do kilku grup źródeł finansowania. W większości przypadków dominujące jest finansowanie przez władze uczelni (tabela 1).

Finansowanie centralne występuje w postaci autonomicznego budżetu AJeL lub finansowania celowego

konkretnych działań e-learningowych. Pozostałe finansowanie stanowi zazwyczaj mniejszą część budżetu (tabela 1).

Wydatki i koszty związane z e-learningiem

Wydatki ponoszone w ramach działań e-learningowych związane są z zakupem i utrzymaniem infrastruktury informatycznej, opracowywaniem materiałów, prowadzeniem kursów, obsługą administracyjną e-learningu oraz zakupem i utrzymaniem środków trwałych, takich jak np. wyposażenie biur. Problematyka kosztów e-learningu zostanie zaprezentowana w trzech przekrojach, to jest kosztów stałych i zmiennych, korzyści skali oraz korzyści zakresu. Specyfika prowadzonej działalności, przyjęta strategia i model funkcjonowania e-learningu wpływają na strukturę i poziom kosztów tej działalności. Problematyka nakładów finansowych występujących w systemach nauczania zdalnego jest bardziej złożona niż w nauczaniu tradycyjnym, w tym również akademickim. Wynika to między innymi z kosztów wykorzystania technologii, ale także ze sposobu rozliczeń za prowadzenie i obsługę zadań dydaktycznych realizowanych w środowisku zdalnym (np. wynagrodzenia per student). Koszty towarzyszące działalności e-learningowej (jak również korzyści) można rozpatrywać z perspektywy jednostki realizującej e-learning (uczelni), studenta oraz społeczeństwa. Koszty i wydatki z punktu widzenia studenta związane są przede wszystkim z ponoszonymi przez niego opłatami i zapewnieniem dostępu do materiałów, takich jak na przykład dostęp do internetu czy zapewnienie sprzętu komputerowego (koszty stałe) oraz pożyczkami/kredytami na edukację, czy utraconymi szansami

Tabela 1. Źródła finansowania e-learningu

Pozycja	Opis
Finansowanie centralne ze środków uczelni	Autonomiczny budżet – środki na utrzymanie jednostki przydzielane przez władze centralne – elastyczność w wydatkowaniu przydzielonych środków – dyspozycja środków zgodnie z przepisami i ustaleniami organów danej uczelni
	Brak autonomicznego budżetu – fundusze przeznaczone na określone cele realizowane w ramach e-learningu
Finansowanie dodatkowe	Działalność odpłatna (np. dydaktyczna) – opłaty za prowadzenie kursów, szkoleń, przedmiotów, studiów, które w części lub całości realizowane są przez internet
	Projekty i granty badawcze krajowe – uzyskiwane z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i/lub od krajowego dysponenta środków na naukę i rozwój (NCN – Narodowe Centrum Nauki, NCBiR – Naukowe Centrum Badań i Rozwoju) – inne prace (np. finansowane z badań statutowych)
	Projekty zagraniczne, w tym unijne
	Środki celowe zewnętrzne od firm, osób prywatnych, stowarzyszeń, towarzystw, fundacji

Źródło: opracowanie na podstawie badań I. Maleńczyk.

¹ Wyniki badań prowadzonych w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej I. Maleńczyk, zatytułowanej „Zespolona metoda oceny zarządzania e-learningiem akademickim”.

(koszty zmienne). W e-learningu z punktu widzenia studenta eliminowane są koszty (ponoszone przez studenta) związane z transportem. Z kolei z punktu widzenia społeczeństwa koszty wiążą się z dotacjami na szczeblach rządowym i samorządowym oraz stypendiami, ale również efektami środowiskowymi (np. emisja CO₂ i innych gazów), przy czym koszty te mają charakter częściowo stały, a częściowy zmienny. Przykładowo część infrastruktury informatycznej musi być utrzymywana niezależnie od liczby studentów, a część jest funkcją liczby studentów.

Koszty stałe i koszty zmienne e-learningu

Praktyka akademickich jednostek e-learningu polega na próbie równoważenia wydatków z wpływami. Istotnym elementem wydatków są koszty stałe i koszty zmienne. Uwzględniając związki ekonomiczno-technologiczne, główne działania będące źródłem wydatków w e-learningu akademickim można pogrupować w trzy obszary (tabela 2).

Skład poszczególnych pozycji zależy od fazy rozwoju e-learningu i AJeL. W fazie wprowadzenia nakłady inwestycyjne na technologie skoncentrowane są wokół oprogramowania i infrastruktury IT, a w późniejszych fazach wokół kosztów ich utrzymania i obsługi, co jest typowe dla każdej działalności opartej na wykorzystaniu IT. Dominującą pozycją omawianego obszaru jest budowa/rozbudowa infrastruktury, w tym elementów niezbędnych do funkcjonowania platform e-learningowych (serwerów, infrastruktury sieciowej i oprogramowania), jak i stanowisk komputerowych oraz oprogramowania użytkowego potrzebnego do tworzenia materiałów edukacyjnych. Możliwe jest wykorzystanie komercyjnych systemów e-learningowych (LMS/LCMS), budowa autorskich platform lub wdrożenie darmowych rozwiązań (na licencji GNU lub

open source). W przypadku rozwiązań komercyjnych dostępne są formy typowe dla systemów informatycznych, to jest zakup systemu e-learningowego (instalacja na własnych serwerach), licencje stanowiskowe, licencje na użytkownika, dzierżawa lub korzystanie z platform na innych zasadach rozliczeniowych (np. w modelu ASP – Application Service Provider czy SaaS – Software as a Service). Wybór modelu kosztowego dla systemu informatycznego wpływa w istotny sposób na poziom i dynamikę kosztów całkowitych. Analizując koszty związane z platformą e-learningową należy także uwzględnić koszty jej implementacji (instalacji, konfiguracji, integracji) i utrzymania/użytkownika (wsparcie techniczne, aktualizacje, modyfikacje). Całkowity koszt utrzymania systemu będzie kształtował się w zależności od przyjętego modelu finansowania wykorzystania platformy e-learningowej. Zawsze konieczne jest zarządzanie (utrzymanie, administrowanie) środowiskiem e-learningowym i przeszkolenie pracowników. Koszty mogą być również związane z usługami wsparcia zewnętrznego dla użytkowników systemu (helpdesk), choć w warunkach akademickich działania te są zazwyczaj przypisane dedykowanemu zespołowi i nie tworzą bezpośrednio dodatkowych kosztów.

Odrębne kategorie stanowią koszty obsługi dydaktycznej i administracyjnej. Sposoby rozliczania pracowników za przygotowanie i prowadzenie zajęć oraz za prace związane z ich uruchomieniem i obsługą są ustalane w różnych uczelniach na rozmaite sposoby. Nauczyciele akademicy mogą być rozliczani za prowadzenie zajęć e-learningowych w ramach pensum dydaktycznego, godzin ponadwymiarowych lub w formie osobnego dodatkowego wynagrodzenia uzależnionego od liczby grup czy liczby studentów. W praktyce rozliczenia opierają się zazwyczaj na

Tabela 2. Źródła wydatków w e-learningu

Obszar	Opis
Technologia (Hyla, 2007, s. 280, 289)	Zakup lub dzierżawa platformy e-learningowej
	Budowa/rozbudowa infrastruktury (serwery, komputery, bazy danych), wdrożenie systemu
	Szkolenie administratorów systemu
	Obsługa, administrowanie, serwis systemu i infrastruktury
	Wsparcie techniczne, modyfikacje i aktualizacje systemu
	Wsparcie dla użytkowników systemu (helpdesk)
Dydaktyka	Przygotowanie i aktualizacja materiałów dydaktycznych (treści, testy/egzamin, planowanie aktywności studentów)
	Tworzenie kursów na platformie
	Prowadzenie zajęć on-line (konsultacje, monitorowanie aktywności studentów, sprawdzanie prac)
Administracja	Koordinacja i obsługa administracyjna e-learningu
	Wynagrodzenia pracowników
	Szkolenia użytkowników systemów e-learningowych
	Rozwój kadry (szkolenia, warsztaty, seminaria, konferencje)
	Promocja, popularyzacja i działania informacyjne

Źródło: opracowanie na podstawie badań I. Maleńcyk.

systemie przelicznikowym, gdzie przelicznik za godziny e-learningowe w relacji do godzin zajęć tradycyjnych jest większy od 1. Za opracowanie kursu (stworzenie elektronicznej wersji materiałów edukacyjnych) przysługuje dodatkowe wynagrodzenie z tytułu przeniesienia praw autorskich lub stosuje się przelicznik uwzględniający godzinowy nakład pracy (zwykle wyższy podczas realizacji pierwszej edycji przedmiotu na platformie).

W przypadku występowania w uczelni jednostki dedykowanej e-learningowi główne składowe kosztów jej działalności operacyjnej stanowią wynagrodzenia pracowników. W skład tego typu jednostek wchodzi bowiem między innymi pracownicy administracyjni, informatycy, metodycy, którzy mogą być zatrudniani na podstawie umowy o pracę, umowy cywilnoprawnej lub otrzymywać honoraria jako dodatki funkcyjne.

Szkolenia użytkowników platform e-learningowych zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi (Dz.U. z 2018 r. poz. 1861, §12, pkt. 1) są obowiązkowe dla nauczycieli akademickich i innych osób prowadzących zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W analizach należy zatem uwzględnić także ich koszt. Do grupy pozostałych kosztów administracyjnych związanych z e-learningiem zalicza się inwestycje w kadry (dodatki szkolenia, warsztaty, konferencje), działania promocyjne, prowadzenie biura oraz inne koszty eksploatacyjne.

Koszty towarzyszące e-learningowi najczęściej dzieli się na bezpośrednie i pośrednie (w układzie kalkulacyjnym) oraz stałe i zmienne (w układzie analityczno-ekonomicznym) (Jaruga, Kabalski i Sychta, 2010, s. 82). Koszty bezpośrednie można przyporządkować konkretnym nośnikom kosztów (występuje między nimi bezpośrednia relacja przyczynowo-skutkowa). Mają one często charakter kosztów zmiennych. W przypadku e-learningu kosztem bezpośrednim

będzie na przykład wysokość wynagrodzenia za prowadzenie zajęć zależna od liczby studentów, a więc należąca do kosztów zmiennych. W skład kosztów pośrednich wchodzi koszty procesów obsługi procesu dydaktycznego, czyli koszty administracyjne i koszty związane z technologią. Koszty stałe (*FC*) nie są zależne od skali działalności e-learningowej, natomiast koszty zmienne (*VC*) zależą od „wielkości produkcji”, a więc od poziomu aktywności, który definiowany jest na przykład liczbą studentów. Przykładowy podział kosztów stałych i zmiennych specyficznych dla e-learningu przedstawia tabela 3.

Honoraria lub wynagrodzenia bezosobowe za przygotowanie i aktualizację materiałów mogą stanowić składnik zarówno kosztów stałych, jak i zmiennych, w zależności od przyjętej polityki uczelni. W literaturze i praktyce nie ma zgodności co do tej kwestii (Cowen i Tabarrok, 2014, s. 519–522; Chakrabarty, Rahman i Khanam, 2014, s. 1–11; Vilaseca i Castillo, 2008, s. 191–211).

Koszty e-learningu syntetycznie można opisać za pomocą uniwersalnej formuły (wzór 1) (Rumble, 2004, s. 119–138).

$$eLC = \alpha \cdot Q + \beta \cdot DC + \gamma \cdot PC + FC \quad (1)$$

gdzie:

eLC – koszty e-learningu;

Q – liczba studentów;

α – jednostkowy koszt zmienny kształcenia (por. tabela 3);

DC – liczba opracowanych kursów;

β – jednostkowy koszt zmienny przygotowania kursu;

PC – liczba przeprowadzonych kursów;

γ – jednostkowy koszt zmienny prowadzenia kursu;

FC – koszty stałe.

Tabela 3. Koszty stałe i zmienne e-learningu

	Koszty stałe	Koszty zmienne
Technologia	Amortyzacja rzeczowego majątku trwałego (np. serwery, sprzęt komputerowy). Amortyzacja i dzierżawa wartości niematerialnych i prawnych (np. licencje).	Koszty usług obcych związanych z outsourcingiem w obszarze działań informatycznych, np. usługi wsparcia technicznego (helpdesk).
Dydaktyka	Wynajem powierzchni dydaktycznych (np. sale komputerowe, laboratoryjne, wykładowe). Amortyzacja powierzchni dydaktycznych.	Wynagrodzenia za prowadzenie zajęć eL (godziny ponadwymiarowe, stosunek pracy, umowy cywilnoprawne). Honoraria, wynagrodzenia bezosobowe za przygotowanie, aktualizację materiałów dydaktycznych (prawo autorskie, umowy cywilnoprawne). Koszty wynajmu dodatkowej powierzchni dydaktycznej celem krótkoterminowego zwiększenia „mocy przerobowych”.
Administracja	Wynagrodzenia osobowe (zasadnicze) z narzutami kadry administracyjnej obsługującej eL. Dodatki funkcyjne, np. kierownicy AJeL, pełnomocnicy rektorów, dziekanów, dyrektorów instytutów/katedr. Wynajem i amortyzacja powierzchni użytkowych. Zużycie materiałów, usługi obce.	Wynagrodzenia dodatkowe personelu administracyjnego, np. z tytułu godzin nadliczbowych w ramach stosunku pracy lub z tytułu umów cywilnoprawnych. Koszty usług obcych (outsourcing działań administracyjnych, np. usług finansowo-księgowych).

Źródło: opracowanie na podstawie badań I. Maleńczyk.

O jednostkowym koszcie zmiennym kształcenia decydować będą między innymi czynniki takie jak wynagrodzenia personelu (dydaktyków, obsługi IT, administracji) zależne od liczby studentów, koszty licencji zależne od liczby użytkowników (studentów), koszty wynajmu lub dzierżawy infrastruktury IT (np. przestrzeni dyskowych dla kopii zapasowych) zależne od liczby użytkowników (studentów) (por. tabela 3).

Korzyści skali w e-learningu

Korzyści skali występują wtedy, gdy obserwowane jest zmniejszanie długookresowego kosztu przeciętnego w miarę zwiększania rozmiarów (skali, wolumenu) produkcji. Można je zaobserwować również w przypadku e-learningu (Morris, 2008, s. 331–343). To może przekładać się na zwiększenie zysku (przy zachowaniu danego poziomu cen) lub wzrost konkurencyjności (poprzez zmniejszenie cen oferowanych produktów). Uczelnie funkcjonują w warunkach quasi-rynkowych, w których umownie za „produkt” można uznać studentów. Z ekonomicznego punktu widzenia celem działalności AJeL (zwłaszcza dla uczelni publicznych) jest minimalizacja kosztów kształcenia (Pabian, 2014, s. 21–23). E-learning stanowi alternatywną ofertę dla nauczania tradycyjnego, o innych (zazwyczaj mniejszych) barierach geograficznych i społecznych. Dzięki zastosowaniu e-learningu zwiększają się możliwości pozyskiwania studentów i osiągnięcia korzyści skali. Pomiędzy poziomem kosztów całkowitych e-learningu a liczbą studentów zachodzi ścisła zależność: wraz ze wzrostem liczby studentów maleje jednostkowy koszt całkowity (Weller, 2004, s. 293–302; Moore, Thompson, Quigley, Clark i Goff, 1990, s. 1–83). Korzyści skali pojawiają się szczególnie dla obszarów działalności charakteryzujących się względnie wysokimi kosztami stałymi, a tak jest w przypadku e-learningu.

Kształcenie zdalne cechuje się zazwyczaj względnie wysokimi kosztami stałymi w odniesieniu do niskich kosztów zmiennych. Wynika to przede wszystkim ze stosunkowo dużych kosztów budowy infrastruktury informatycznej oraz wyższych niż w nauczaniu tradycyjnym kosztów związanych z opracowaniem materiałów dydaktycznych (Fielden, 2002, s. 12). Przykładem może być przygotowanie materiału wideo, które jest drogie, wymaga bowiem specjalistycznego sprzętu a także zaangażowania osoby posiadającej praktykę w pracy operatorskiej oraz wiedzę z zakresu oświetlenia, dźwięku, budowy skryptów. Dodatkowo może wiązać się z nagrywaniem w różnych lokalizacjach, doliczyć należy więc wydatki związane z podróżami. Jednakże kiedy materiał jest już opracowany, można go reprodukować w prosty i tani sposób, więc koszty nie rosną znacząco wraz ze wzrostem liczby studentów. Istnieją pewne zależności powodujące wzrost kosztów e-learningu związanych z infrastrukturą w przypadku dużej liczby studentów. Można tu wymienić na przykład:

- kosztochłonne serwery (konieczność elastycznej dzierżawy przestrzeni dyskowej i utworzenia oraz przechowywania kopii zapasowych danych);

- umowy licencyjne uzależnione od liczby użytkowników, modernizacja oprogramowania i zapewnianie stabilności jego działania;
- koszty zapewnienia stabilności transferu danych oraz komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- koszty zapewnienia bezpieczeństwa danych (często na zewnętrznych serwerach);
- koszty archiwizacji zasobów i pewnych aktywności.

Im więcej studentów uczących się w formule e-learningowej, tym mniejsze są jednostkowe koszty całkowite przypadające na jednego studenta. Koszty całkowite e-learningu przy założeniu, że opisać je można analogicznie jak dla nauczania tradycyjnego, ukazuje wzór 2 (Gaba, 2004, s. 1–66).

$$TC_{el} = FC_{el} + VC_{el} = FC_{el} + AVC_{el} \cdot Q = FC_{el} + f(\alpha, \beta, \gamma) \cdot Q \quad (2)$$

gdzie:

- TC_{el} – koszty całkowite e-learningu [PLN];
- FC_{el} – koszty stałe e-learningu [PLN];
- VC_{el} – koszty zmienne e-learningu [PLN];
- AVC_{el} – jednostkowy koszt zmienny e-learningu [PLN/studenta];
- Q – liczba studentów.

Jednostkowy koszt zmienny e-learningu AVC_{el} jest funkcją kosztu α (jednostkowy koszt zmienny kształcenia), kosztu β (jednostkowy koszt zmienny przygotowania kursu) i kosztu γ (jednostkowy koszt zmienny prowadzenia kursu). Badanie szczegółów tych zależności wymaga pogłębionej analizy i pozostaje poza zakresem rozważań w niniejszym artykule.

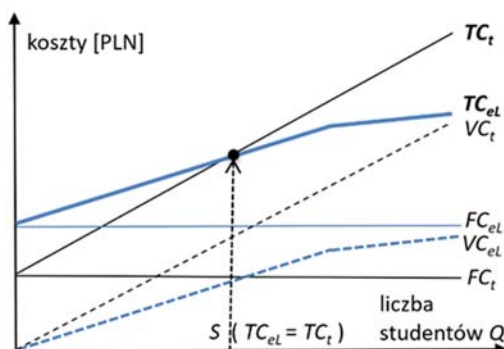
Koszty zmienne e-learningu obejmują między innymi wynagrodzenia nauczycieli płatne według zleceń (często zależne wprost od liczby studentów), ale także związane między innymi z moderowaniem dyskusji czy wsparciem helpdesk zależnymi od liczby studentów. Wymienione elementy są szczególnie istotnym składnikiem kosztów zmiennych, gdy bierze się pod uwagę konieczność konstruktywistycznego podejścia do edukacji, to jest promowania dialogu, współpracy i ukierunkowywania studentów (Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke i Kvintova, 2015, s. 345–349). Podejście to wymaga komunikacji zdalnej (synchronicznej bądź asynchronicznej), której koszt realizacji (w szczególności czasu pracy moderatorów dyskusji) zależy od liczby studentów.

E-learning przy małej liczbie studentów jest bardziej kosztowny niż kształcenie tradycyjne, natomiast przy dużej liczbie studentów zależność jest odwrotna. Rysunek 2a przedstawia koszty całkowite, stałe i zmienne w funkcji liczby studentów w kształceniu tradycyjnym (odpowiednio TC_t , FC_t , VC_t) i e-learningu (TC_{el} , FC_{el} , VC_{el}).

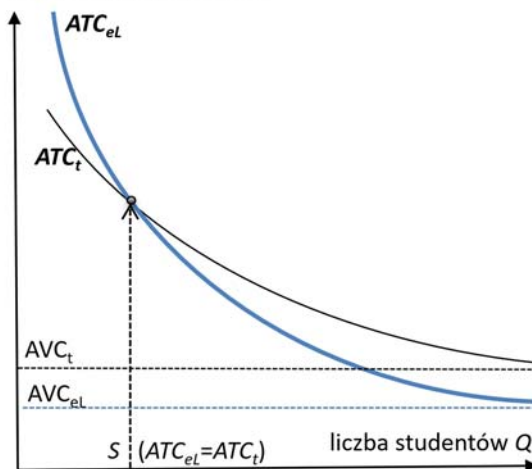
Dla pewnej liczby studentów (punkt przecięcia krzywych $Q=S$) koszty całkowite e-learningu i nauczania tradycyjnego są równe ($TC_{el} = TC_t$). Wzrost liczby studentów powyżej wartości S warunkuje niższe koszty całkowite ponoszone w modelu kształcenia

Rysunek 2. Koszty w modelu nauczania tradycyjnego i zdalnego, $FC_{el} > FC_t$, $VC_{el} < VC_t$,

a) Koszty całkowite



b) Koszty jednostkowe



Źródło: opracowanie na podstawie Hülsmann, 2016, s. 40.

e-learningowego ($TC_{el} < TC_t$) w porównaniu do nauczania tradycyjnego. Dzielnąc koszty całkowite przez liczbę studentów otrzymuje się jednostkowy koszt całkowity (ATC) (wzór 3).

$$ATC = TC/Q = (FC + AVC \cdot Q)/Q = FC/Q + AVC = AFC + AVC \quad (3)$$

gdzie:

- TC – koszty całkowite nauczania [PLN];
- FC – koszty stałe nauczania [PLN];
- VC – koszty zmienne nauczania [PLN];
- AFC – jednostkowy koszt stały [PLN/studenta];
- AVC – jednostkowy koszt zmienny [PLN/studenta];
- Q – liczba studentów.

Gdy liczba studentów dąży do nieskończoności, to jednostkowe koszty stałe (AFC , $AFC = FC/Q$) będą dążyć do 0, zaś jednostkowy koszt całkowity ATC będzie kształtował się asymptotycznie do jednostkowego kosztu zmiennego AVC (wzór 4).

$$(Q \rightarrow \infty) \Rightarrow (AFC \rightarrow 0) \wedge (ATC \rightarrow AVC) \quad (4)$$

Przy założeniu, że koszty zmienne e-learningu są niższe niż nauczania tradycyjnego ($VC_{el} < VC_t$), jednostkowy koszt całkowity e-learningu ATC_{el} dla dużej liczby studentów ($Q > S$) będzie niższy od jednostkowego kosztu całkowitego nauczania tradycyjnego ATC_t (wzór 5, rysunek 2b) (Chakrabarty i in., 2014, s. 1–11; Hülsmann, 2016, s. 40).

$$[(FC_{el} > FC_t) \wedge (VC_{el} < VC_t)] \Rightarrow \exists S, (Q > S) \Rightarrow (ATC_{el} < ATC_t) \quad (5)$$

Omawiając modele (rysunek 2) przyjęto założenie opisane wzorem 6.

$$(\forall Q) [(FC = \text{const}) \wedge (AVC = \text{const}) \wedge (FC_{el} > FC_t) \wedge (VC_{el} < VC_t)] \quad (6)$$

Założenie to nie zawsze musi być prawdą, gdyż koszty stałe FC mogą ulegać skokowym zmianom dla różnych przedziałów wartości Q . Podobnie jednostkowe koszty zmienne AVC mogą ulegać zmianom dla pewnych przedziałów wartości Q . Jednostkowy koszt zmienny AVC może także być funkcją Q . Koszty stałe e-learningu FC_{el} mogą (i przeważnie są), ale nie muszą, być większe niż koszty stałe nauczania tradycyjnego FC_t . Jednakże, jeśli koszty zmienne e-learningu VC_{el} i koszty stałe e-learningu FC_{el} są mniejsze odpowiednio od kosztów zmiennych tradycyjnego nauczania VC_t , i kosztów stałych nauczania tradycyjnego FC_t , to całkowite koszty e-learningu TC_{el} są zawsze niższe niż nauczania tradycyjnego (TC_t) (wzór 7, rysunek 3a).

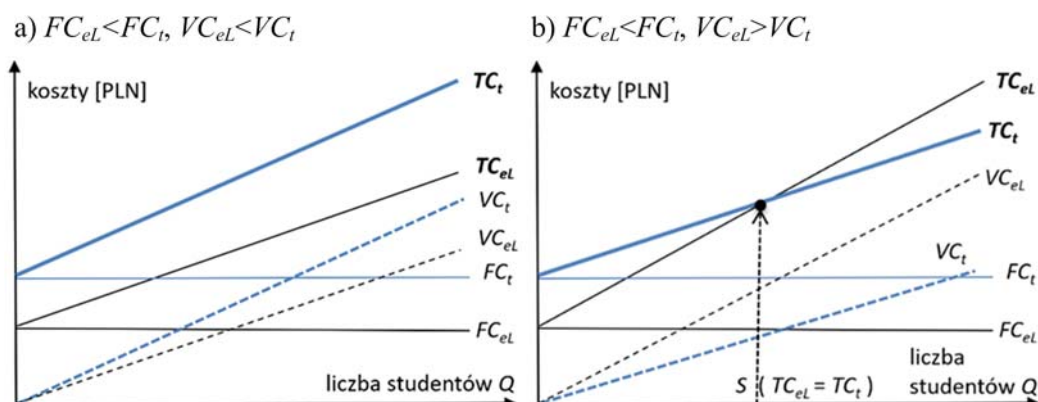
$$(TC_{el} = FC_{el} + VC_{el}) \wedge (TC_t = FC_t + VC_t) \wedge \{(\forall Q) [(FC_{el} < FC_t) \wedge (VC_{el} < VC_t)]\} \Downarrow (\forall Q) (TC_{el} < TC_t) \quad (7)$$

Dla uzupełnienia rozważań można rozpatrzyć jeszcze jedną sytuację, choć jest ona mało prawdopodobna (Chakrabarty i in., 2014, s. 1–11; Hülsmann, 2016, s. 40). Mowa o sytuacji, w której koszty stałe e-learningu FC_{el} są mniejsze niż koszty stałe nauczania tradycyjnego FC_t , zaś jednostkowe koszty zmienne e-learningu AVC_{el} są większe niż nauczania tradycyjnego AVC_t przy wartościach FC i AVC niezależnych od Q (wzór 8) – odwrotnej do opisanej wzorem 6 (rysunek 3b). W tak opisanym modelu istnieje liczba studentów S , powyżej której koszty całkowite nauczania zdalnego TC_{el} będą zawsze większe niż nauczania tradycyjnego TC_t (wzór 9).

$$(\forall Q) [(FC = \text{const}) \wedge (AVC = \text{const}) \wedge (FC_{el} > FC_t) \wedge (VC_{el} > VC_t)] \quad (8)$$

$$[(FC_{el} < FC_t) \wedge (VC_{el} > VC_t)] \Rightarrow \exists S, (Q < S) \Rightarrow (ATC_{el} < ATC_t) \quad (9)$$

Rysunek 3. Koszty całkowite w modelu nauczania tradycyjnego i zdalnego



Źródło: opracowanie własne.

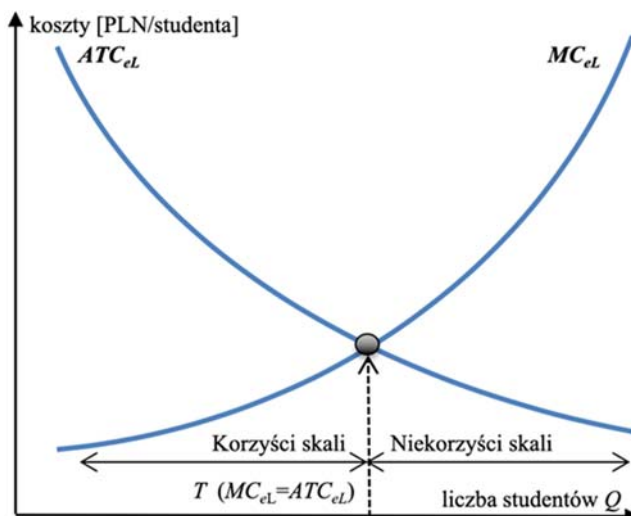
Koszty marginalne oznaczają koszt dołączenia do systemu kształcenia jednego studenta. Koszty marginalne związane z nauczaniem dodatkowego studenta w formule e-learningu maleją wraz ze wzrostem liczby studentów ze względu na automatyzację znacznej części obsługi i monitorowania procesu dydaktycznego oraz w wyniku mniejszego kosztu realizacji e-kursu po raz drugi i kolejny. Dla realizacji e-learningu występuje efekt szybszego „organizacyjnego uczenia się” (Fioretti, 2007, s. 1375–1384) w porównaniu do nauczania tradycyjnego. Funkcję kosztów marginalnych można zapisać jak we wzorze 10 i 11.

$$\begin{aligned}
 MC_{Q+1} &= TC_{Q+1} - TC_Q = FC_{Q+1} + VC_{Q+1} - FC_Q - VC_Q = \\
 &= FC_{Q+1} + AVC \cdot (Q + 1) - FC_Q - AVC \cdot Q = \\
 &= FC_{Q+1} + AVC - FC_Q \quad (10)
 \end{aligned}$$

$$FC_{Q+1} = FC_Q \Rightarrow MC_{Q+1} = AVC \quad (11)$$

Jeżeli koszty zmienne e-learningu są niższe niż nauczania tradycyjnego ($VC_{eL} < VC_t$, $AVC_{eL} < AVC_t$), to analogicznie będą się kształtowały relacje kosztów marginalnych ($MC_{eL} < MC_t$). Jeżeli stosunek kosztu marginalnego do jednostkowego kosztu całkowitego jest mniejszy niż 1 ($MC/ATC < 1$), to występują korzyści skali. Koszt jednostkowy całkowity można zmniejszyć, zwiększając liczbę studentów do wartości, dla której jednostkowy koszt całkowity jest równy kosztowi marginalnemu ($MC = ATC$). Powyższy model jest jednak uproszczony. Koszty marginalne MC nie muszą być zawsze równe kosztom zmiennym AVC . Wynikać to może z faktu, iż koszty stałe mogą skokowo wzrastać po przekroczeniu pewnej granicy (liczby studentów, liczby kursów). Podobnie jednostkowe koszty zmienne AVC mogą przyjmować różne wartości w różnych przedziałach skali produkcji (tu: nauczania – wyrażonego na przykład liczbą studentów). Zjawisko korzyści skali występuje, gdy krzywa kosztów marginalnych przebiega poniżej krzywej kosztów przeciętnych (rysunek 4).

Rysunek 4. Korzyści skali w e-learningu



Źródło: opracowanie na podstawie badań I. Małńczyk.

Tabela 4. Rozważane modele kosztów e-learningu

Założenia	Podsumowanie	
$FC_{el} > FC_t$ $VC_{el} < VC_t$	$FC = \text{const}$ $AVC = \text{const}$	$\exists S, (Q > S) \Rightarrow (ATC_{el} < ATC_t)$
$FC_{el} < FC_t$ $VC_{el} < VC_t$		$(\forall Q) < S) (ATC_{el} < ATC_t)$
$FC_{el} < FC_t$ $VC_{el} > VC_t$		$\exists S, (Q < S) \Rightarrow (ATC_{el} < ATC_t)$

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 4 przedstawiono podsumowanie przeprowadzonych rozważań dla różnych relacji pomiędzy kosztami e-learningu i nauczania tradycyjnego.

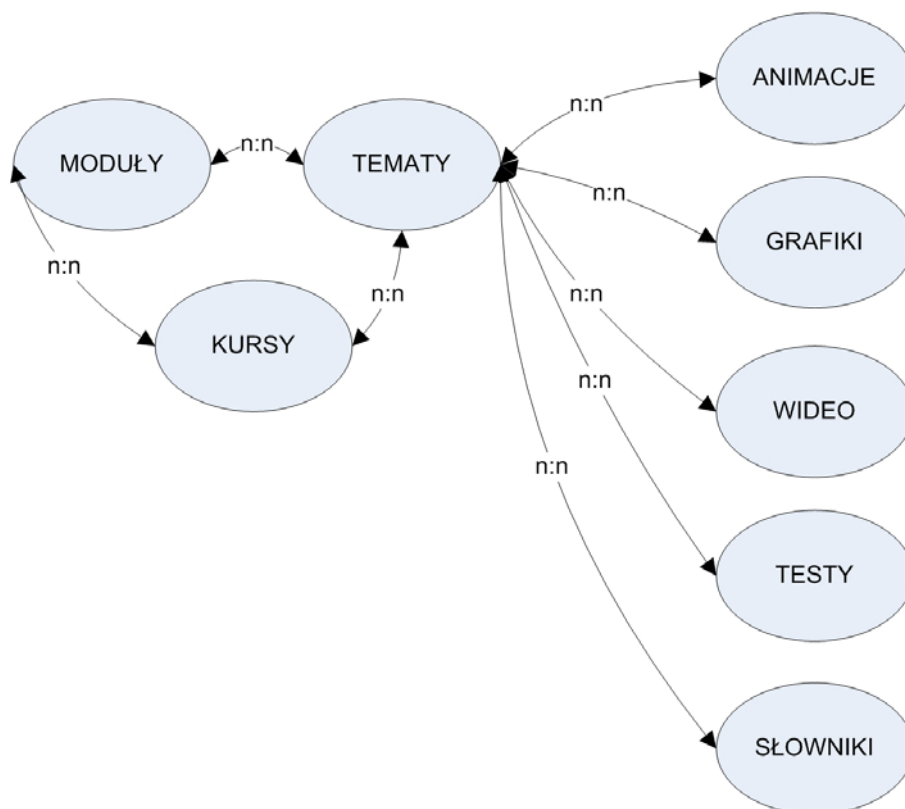
Korzyści zakresu w e-learningu

Korzyści zakresu występują, gdy koszty łącznej produkcji różnych dóbr są niższe niż suma kosztów ich oddzielnej produkcji. W przypadku e-learningu korzyści zakresu wynikają z tak zwanej produkcji skojarzonej (Morris, 2008, s. 331–343). W wyniku produkcji jednego dobra produkowane są inne dobra (rysunek 5). Aby wykształcić studenta, konieczne jest opracowanie kursów e-learningowych. Podczas opracowywania kursu automatycznie mogą powstawać treści wykorzystywane w innych kursach i konieczne do wykształcenia innych studentów. Korzyści zakresu dla e-learningu osiąga się poprzez tworzenie

zbiorów obiektów (multimedialne zbiory danych, na przykład animacje, symulacje, wideo, grafiki, interaktywne ćwiczenia, słowniki, testy – możliwe do wykorzystania jako elementy różnych kursów) i modułowość umożliwia indywidualizację procesu kształcenia dla różnych grup odbiorców. Omawiane determinanty korzyści zakresu e-learningu przedstawia rysunek 5. Przykładowo kurs (cały lub wybrane jego elementy) może być obowiązkowy dla jednego kierunku, a jednocześnie obieralny dla innego kierunku i stanowić ofertę szkoleń zewnętrznych lub studiów podyplomowych. Zastosowane podejście wpływa na obniżenie kosztów związanych z opracowaniem kursów i ich późniejszą aktualizacją.

W tabeli 5 przedstawiono zestawienie zasobów, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie korzyści

Rysunek 5. Schemat ideowy tworzenia kursów e-learningowych – wielokrotne wykorzystanie zasobów



Źródło: opracowanie na podstawie badań I. Małczyński.

Tabela 5. Przykładowe korzyści zakresu e-learningu

Produkty	Wspólne wielokrotnie wykorzystywane zasoby			
Kierunki studiów, szkolenia	<ul style="list-style-type: none"> • Kursy • Moduły • Tematy • Animacje 	<ul style="list-style-type: none"> • Grafiki • Wideo • Testy • Słownik 	<ul style="list-style-type: none"> • IT • Wsparcie IT • Administracja 	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing • Polityka informacyjna

Źródło: opracowanie własne.

zakresu w e-learningu. Przytoczone przykłady nie wyczerpują jednak w pełni tematu. Należy również przywołać takie czynniki związane z korzyściami zakresu e-learningu, jak na przykład możliwość:

- internacjonalizacji procesu kształcenia, ułatwienie tworzenia zasobów wielojęzycznych, co otwiera studentów i uczelnie na nowe możliwości;
- tworzenia międzyuczelnianych (często międzynarodowych) zespołów dydaktycznych, co umożliwi wzajemne uzupełnianie się modułów e-zajęć, e-laboratoriów (niemożliwe w nauczaniu tradycyjnym z uwagi na ograniczenia lokalizacyjne);
- elastycznej modyfikacji e-podręczników i ich powiązania z otwartymi zasobami (typu Open Educational Resources – OER), co buduje wizerunek uczelni, ale również pozwala na lepsze realizowanie jej misji, jaką jest kształcenie;
- stosowania zupełnie nowych narzędzi pozwalających na monitorowanie jakości kształcenia (dotyczy to zasobów, twórców zasobów, prowadzących e-zajęcia) i wyznaczanie celów i zadań prowadzącym;
- śledzenia postępów studentów w celu optymalizacji ścieżki edukacyjnej i określenia potrzeb oraz braków zarówno w zasobach, jak i w planowaniu nowych ścieżek.

Inne cechy e-learningu, które powodują pojawianie się korzyści zakresu, to możliwość wykorzystania specjalistów w zakresie utrzymania infrastruktury bez względu na rodzaj realizowanego kursu. Ponadto większe są możliwości prowadzenia

zintegrowanych działań marketingowych dla całej działalności e-learningowej. Szczególnie dotyczy to promocji i informacji, które dodatkowo mogą być częściowo przejmowane przez inne jednostki uczelni zaangażowane w realizację kursów w trybie zdalnym.

Marża pokrycia dla działań e-learningowych

W celu przedstawienia relacji pomiędzy kosztami zmiennymi a przychodami podjęto rozważania dotyczące marży pokrycia działań e-learningowych. W rozważaniach o jednostkowej marży pokrycia ACM przyjęto, że przychody jednostkowe na studenta AI są równe dla e-learningu i nauczania tradycyjnego. Jednostkowa marża brutto to marża pokrycia CM podzielona przez liczbę studentów Q . Jest to różnica między przychodem liczącym na studenta AI a jednostkowym kosztem zmiennym na studenta AVC . Marżę pokrycia przeanalizowano dla modeli opisanych w tabeli 6. Często utożsamia się ją z marżą brutto, co jest przypadkiem, w którym koszty zmienne równają się kosztom sprzedanych wyrobów (tu: usług e-learningowych).

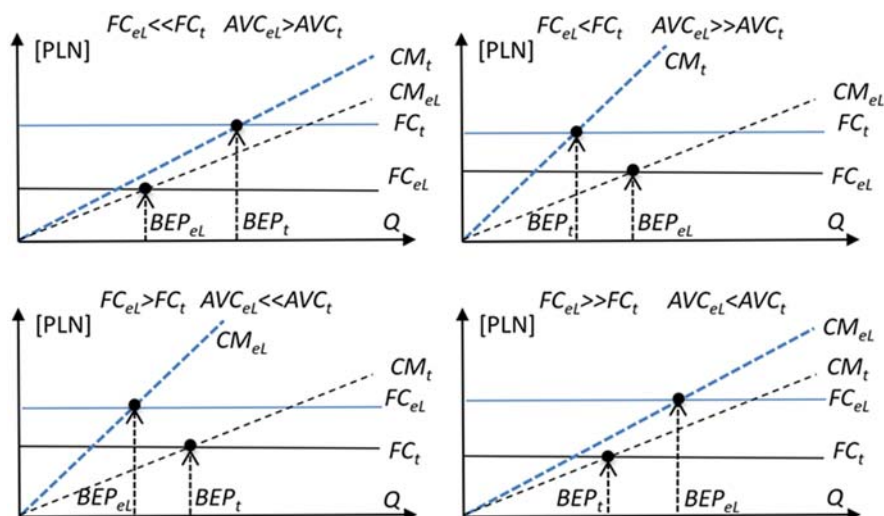
Graficzną interpretację przeprowadzonych rozważań dla modeli 1–4 (tabela 6), dotyczących marży brutto i prognozy rentowności w funkcji liczby studentów dla e-learningu i nauczania tradycyjnego przedstawiono na rysunku 6. Biorąc pod uwagę wyniki badań świadczące o tym, że $VC_{el} < VC_t$, (Chakrabarty i in., 2014, s. 1–11), rzeczywistość najlepiej oddają modele 3–5 (tabela 6).

Tabela 6. Rozważane modele marży pokrycia względem kosztów e-learningu

Lp.	Założenia		Marża a próg rentowności	
1.	$FC_{el} << FC_t$	$AVC_{el} > AVC_t$	$ACM_{el} < ACM_t$	$BEP_{el} < BEP_t$
2.	$FC_{el} < FC_t$	$AVC_{el} >> AVC_t$	$ACM_{el} << ACM_t$	$BEP_{el} > BEP_t$
3.	$FC_{el} > FC_t$	$AVC_{el} << AVC_t$	$ACM_{el} >> ACM_t$	$BEP_{el} < BEP_t$
4.	$FC_{el} >> FC_t$	$AVC_{el} < AVC_t$	$ACM_{el} > ACM_t$	$BEP_{el} > BEP_t$
5.	$FC_{el} < FC_t$	$AVC_{el} < AVC_t$	$ACM_{el} > ACM_t$	$BEP_{el} < BEP_t$

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 6. Marża pokrycia i próg rentowności e-learningu i nauczania tradycyjnego



Źródło: opracowanie własne.

Zakres wykorzystania marży brutto to wykonywanie wstępnych szacunków i porównań pomiędzy alternatywnymi formami nauczania dla założonej (niekoniecznie równej w obydwu przypadkach) liczby studentów.

Ocena nakładów inwestycyjnych w e-learningu

Kalkulacje rentowności inwestycji *ROI* są celowe w przypadku oceny działań inwestycyjnych związanych z rozwojem działalności e-learningowej, na przykład wdrożenia nowej platformy e-learningowej czy rozbudowy serwerowni. *ROI* mierzy się jako prosty stosunek efektów *E* do nakładów inwestycji *I*. W takim przypadku miarą efektów będzie zysk operacyjny osiągany w wyniku przewidywanego zwiększenia wolumenu produkcji (liczby studentów), zwiększonej marży (zwiększonego przychodu lub zmniejszonych kosztów zmiennych), bądź zmniejszenia kosztów stałych. O ile oszacowanie nakładów inwestycyjnych i związanych z nimi przepływów pieniężnych na ogół nie stanowi problemu, o tyle oszacowanie osiąganego zysku jest zagadnieniem trudniejszym. Służą temu modele symulacyjne (np. dynamika systemów), dzięki którym można zbadać różne stany przyszłego systemu w zależności od zmiennych, na które wpływa inwestycja. Inwestycję ocenia się jako ekonomicznie opłacalną, jeśli *ROI* jest większe od ustalonej wartości granicznej, którą zazwyczaj przyjmuje się jako średni ważony koszt kapitału *WACC*. Jako wartość graniczną można również przyjąć średni zwrot z nakładów w danej branży. O ile określenie *WACC* dla uczelni niepublicznych nie powinno stanowić problemu, o tyle dla uczelni publicznych posługiwanie się *ROI* i *WACC* może być kłopotliwe z uwagi na charakter działalności nienastawiony na zyski.

Dla inwestycji w e-learning w najprostszym ujęciu przepływy gotówkowe można określić jako

różnicę pomiędzy finansowaniem przyznawanym centralnie (zależnym i/lub niezależnym od liczby studentów) oraz opłatami za naukę dokonywanymi przez studentów a wydatkami związanymi z cykliczną modernizacją materiałów, wynagrodzeniami pracowników (zależnymi i/lub niezależnymi od liczby studentów), wydatkami związanymi z utrzymaniem infrastruktury zarówno w zakresie sprzętu, jak i oprogramowania (zależnymi i/lub niezależnymi od liczby studentów). Jako nakłady początkowe należy przyjąć koszt opracowania materiałów, koszt zakupu sprzętu i licencji.

Ocenę efektywności inwestycji w e-learning należy przeprowadzać nie tylko uwzględniając miary efektywności finansowej, na przykład kalkulacje wartości bieżącej netto *NPV* czy wewnętrznej stopy zwrotu *IRR*, ale również miary efektywności ekonomicznej, takie jak na przykład ekonomiczna wartość bieżąca projektu (*ENPV*). Inwestycja związana z e-learningiem przynosi efekty nie tylko finansowe, ale również środowiskowe i społeczne. Można tu wymienić chociażby umiędzynarodowienie studiów, możliwości uczenia zupełnie nowych kompetencji (np. współpracy wirtualnej), czy zwiększenie dostępności edukacji dla osób z utrudnioną mobilnością (w tym np. niepełnosprawnych ruchowo, młodych matek, czy mieszkańców terenów rzadko zaludnionych). W zakresie oceny społecznych efektów wdrożenia e-learningu można zastosować między innymi podejście *SROI* (*Social ROI*) (Millar i Hall, 2013, s. 923–941). Szacowanie tych efektów (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) stanowi bardzo ważną kwestię. Nierzadko decyzje o wdrożeniu e-learningu wręcz oparte są w przeważającej mierze na tych czynnikach, co może wynikać ze strategii uczelni czy też strategii państwa w zakresie edukacji. Zagadnienia te, aczkolwiek bardzo istotne, pozostają poza zakresem rozważań w niniejszym artykule i stanowią będą kierunek dalszych badań i analiz.

Przykłady z praktyki akademickich jednostek e-learningowych

Uruchomienie nowego szkolenia e-learningowego w istniejącej jednostce

Rozważmy uproszczony przypadek, w którym:

- $FC_{el} = 4500$ PLN;
- $FC_t = 3500$ PLN;
- $AVC_{el} = 200$ PLN/studenta;
- $AVC_t = 300$ PLN/studenta;
- liczba studentów dla e-learningu i nauczania tradycyjnego jest taka sama (taki sam popyt na obydwie usługi) ($Q = 30$);
- ograniczenia zasobów umożliwiają zrealizowanie tylko jednej z wymienionych usług;
- przychody dla obydwu usług są sobie równe ($P_{el} = P_t$).

Dla przedstawionego przykładu można wskazać, dla jakiej liczby studentów e-learning jest bardziej efektywny ekonomicznie niż nauczanie tradycyjne. Dla zachodzących relacji ($FC_{el} > FC_t$ oraz $VC_{el} < VC_t$) i przyjętych założeń istnieje liczba studentów S , powyżej której całkowite koszty e-learningu TC_{el} są niższe niż całkowite koszty nauczania tradycyjnego. Biorąc pod uwagę równe przychody ($P_{el} = P_t$) można wnioskować, że bardziej efektywna ekonomicznie będzie realizacja usługi o niższych kosztach całkowitych. Całkowite koszty e-learningu TC_{el} będą niższe niż nauczania tradycyjnego TC_t i wyniosą odpowiednio 10 500 PLN oraz 12 500 PLN (wzór 12 i 13).

$$TC_{el} = FC_{el} + VC_{el} = FC_{el} + AVC_{el} \cdot Q = 4500 + 30 \cdot 200 = 10\,500 \quad (12)$$

$$TC_t = FC_t + VC_t = FC_t + AVC_t \cdot Q = 3500 + 30 \cdot 300 = 12\,500 \quad (13)$$

Problem można również rozpatrywać pod kątem liczby studentów S , dla której całkowite koszty e-learningu i nauczania tradycyjnego są równe, a powyżej której e-learning jest bardziej efektywny ekonomicznie z uwagi na niższe całkowite koszty (wzór 14).

$$TC_{el} = TC_t \quad FC_{el} + VC_{el} = FC_t + VC_t$$

$$FC_{el} + AVC_{el} \cdot S = FC_t + AVC_t \cdot S$$

$$4500 + 200 \cdot S = 3500 + 300 \cdot S$$

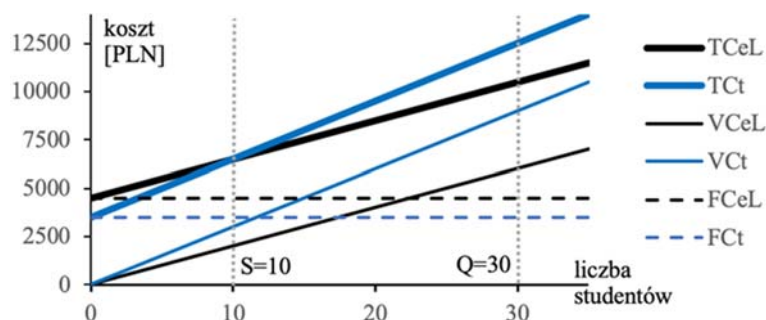
$$S = 10 \quad (14)$$

Rysunek 7 stanowi ilustrację graficzną rozpatrywanego przykładu. Dla 10 studentów koszty e-learningu i nauczania tradycyjnego byłyby jednakowe. Dla grupy mniejszej niż 10 studentów korzystniej z finansowego punktu widzenia wypada nauczanie tradycyjne, zaś dla grupy powyżej 10 studentów koszty całkowite e-learningu byłyby niższe niż nauczania tradycyjnego.

Uruchomienie nowego programu studiów i jednostki e-learningowej

Tim Wentling i Ji-Hye Park (2002) zaprezentowali studium przypadku analizy kosztów e-learningu dla nowego kierunku studiów „Global Human Resource Development” na Uniwersytecie w Illinois (UL). Studium przypadku przeprowadzono, aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy nowy program studiów e-learningowych jest efektywny kosztowo i jaka jest wymagana liczba studentów w celu pokrycia kosztów. E-learning dla omawianego przypadku był naturalną kontynuacją tradycyjnych studiów prowadzonych przez UL w placówkach zamiejscowych (w tym w USA i w Kenii). Omawiany program studiów kończy się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra (*master of education*) i złożony jest z dziewięciu modułów. Koszty stałe związane były z wynagrodzeniem za kierowanie projektem, działaniami administracyjnymi, wsparciem sekretariatu, zakupem wyposażenia i użytkowaniem pomieszczeń, wynajmem serwerów. Koszty zmienne zaś analizowano w zależności od liczby modułów. Koszty zmienne wynikały z wynagrodzeń pracowników dydaktycznych, pracowników wsparcia IT, przygotowania materiałów dydaktycznych i mailingu. W analizie uwzględniono jedynie koszty bezpośrednie związane z nowym programem studiów, takie jak wynagrodzenia nauczycieli, wsparcia IT i administracji, aktualizacje i rozwój oprogramowania oraz sprzętu, zaopatrzenie biura. Pominięto zaś koszty stałe takie jak wynajem biur, wsparcie sekretariatu czy zarządzanie siecią, argumentując, że nie jest to konieczne

Rysunek 7. Koszty uruchomienia nowego szkolenia w istniejącej jednostce dla nauczania tradycyjnego i zdalnego



Źródło: opracowanie własne.

z uwagi na specyfikę działalności akademickiej. Niektóre koszty stałe i pośrednie są wspólne dla działań e-learningowych i tradycyjnego nauczania prowadzonego na terenie kampusu, a ich podział pomiędzy obydwie formy nauczania był niemożliwy.

Uruchomienie kierunku studiów finansowane było przez wydział HRE (*Human Resource Education*) prowadzący analizowany program studiów oraz ze środków wyasygnowanych z centralnego budżetu uczelni (biuro prorektora ds. nauczania). Biuro prodziekana przeznaczyło 156 000 USD w okresie dwóch lat na pokrycie kosztów związanych z zatrudnieniem personelu dydaktycznego, infrastrukturą oraz inżynierią i wytwarzaniem oprogramowania w oparciu o umowy cywilnoprawne. Wydział wniósł do programu zasoby (zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio). Głównym kosztem bezpośrednim ponoszonym przez wydział było oddelegowanie (na określony czas) pracowników wydziału do uruchomienia i realizacji nowego programu studiów (około 25% czasu pracy dziewięciu pracowników w ciągu semestru). Obciążenia dydaktyczne dla pracownika wynosiły dwa moduły na okres (trzy okresy w ciągu roku), co stanowiło 50% obciążenia pracownika (50% dydaktyka, 35% badania, 15% administracja). Oszacowano, że zaangażowanie pracowników wydziału było równoważne około 55 000 USD. Dodatkowo wydział udostępnił powierzchnię i część wyposażenia, co miałyby odzwierciedlenie w kosztach pośrednich. Koszty operacyjne i powtarzające się zawierały przede wszystkim wydatki stałe związane z wynagrodzeniami pracowników wydziału (dydaktycznych, wsparcia IT i administracyjnych). Oszacowano je jako 25% wynagrodzenia trzech pracowników dydaktycznych w ciągu okresu. Na potrzeby wsparcia IT przyjęte zostało zatrudnienie na pół etatu, gdzie połowa zapłaty związana była ze wsparciem technicznym, a połowa ze wsparciem dydaktyki. Wynagrodzenie za pół etatu wynosiło 1374 USD. Dodatkowo na pełen etat na okres trzech pełnych programów studiów zatrudniony został kierownik projektu, który opłacany był jednocześnie za nadzór nad jeszcze jednym programem studiów on-line oferowanym przez wydział. Przychody były oparte na opłatach wnoszonych przez studentów. Całkowite koszty jednego semestru oszacowano na poziomie 20 523 USD, co przy czesnym wynoszącym 939 USD oznacza, że kurs nie przynosi straty przy co najmniej 22 studentach. Rozważając zwrot inwestycji pominięto finansowanie z budżetu centralnego uczelni, które stanowiło dotację na rozwój wydziału. Z punktu widzenia wydziału konieczne było jednak pokrycie nakładów związanych z oddelegowaniem pracowników (zmniejszyło to możliwości realizacji tradycyjnych kursów). Koszty wydziału oszacowano na 55 000 USD. Przyjęto, że nakłady inwestycyjne powinny zwrócić się w ciągu pięciu lat, a w tym czasie zrealizowanych zostanie łącznie 50 kursów, czyli średnio 10 rocznie. Oznacza to, że w ciągu roku konieczny jest dodatkowy przychód z jednego kursu na poziomie co najmniej 1100 USD, aby nakłady inwestycyjne wydziału zwróciły się w ciągu pięciu

lat. Jest to równoznaczne z uzyskaniem czesnego od jednego dodatkowego studenta, co łącznie daje 23 studentów na jeden kurs jako wymaganą liczbę, przy której inwestycja zwróci się w założonym czasie. Należy zauważyć, że dla e-learningu nie zawsze konieczne jest uwzględnianie kosztów związanych z pracą kadry dydaktycznej wtedy, gdy przygotowanie i prowadzenie kursów e-learningowych odbywa się w ramach posiadanych już przez wydział (nadmiarowych) możliwości. Efektywność kosztowa e-learningu jest silnie zależna od wskaźnika retencji studentów, a zatem z kosztowego punktu widzenia należy analizować również możliwości i sposoby utrzymania studentów do końca kursu.

Podsumowanie

Przedstawiona w niniejszym opracowaniu dyskusja teoretyczna na temat przychodowych i kosztowych komponentów e-learningu akademickiego ma charakter poglądowy i dostarcza jedynie ogólnych wskazówek, które mogą być wstępem do szerszych analiz z tego zakresu. Omówione zostały modele kosztowe e-learningu oraz zależności pomiędzy kosztami, marżą brutto a progiem rentowności dla nauczania zdalnego i tradycyjnego. Można wnioskować, że z ekonomicznego punktu widzenia, przy odpowiedniej alokacji zasobów, inwestycja w e-learning jest zasadna i umożliwi osiągnięcie zarówno korzyści skali, jak i zakresu. W podjętych rozważaniach nie uwzględniono wszystkich kategorii kosztów i aspektów powiązanych z e-learningiem, w tym społecznych i środowiskowych, pozostawiając obraz uproszczony i możliwy do dalszej eksploracji w tym zakresie. Jej obszary mogą obejmować między innymi metody identyfikacji oraz pomiaru kosztów i przychodów. W pracy przyjęto, że koszty zmienne są liniową funkcją liczby studentów (tabela 4), a kierunkiem dalszych badań może być pogłębiona analiza kosztów i przychodów jako funkcji liczby studentów, kierunków studiów, kursów (przedmiotów). Omówione zagadnienia dotyczą podstaw ekonomiki szczegółowej e-learningu akademickiego i jako takie obrazują warunki i możliwości prowadzenia działań e-learningowych w uczelniach z punktu widzenia przychodów, kosztów, marży brutto i progu rentowności w odniesieniu do alternatywnej formy nauczania, to jest nauczania tradycyjnego.

O ile rentowność inwestycji *ROI* można szacować dla każdej inwestycji związanej z e-learningiem niezależnie od formy organizacyjnej, o tyle rentowność aktywów *ROA*, kapitału własnego *ROE* i sprzedaży *ROS* łatwiej jest mierzyć, gdy mamy do czynienia z AJeL, która funkcjonuje jako wydzielona jednostka lub przynajmniej centrum kosztów i przychodów. Szacując *ROS* jako przychody ze sprzedaży, można przyjąć przychody z opłat za studia niestacjonarne, przychody z opłat dodatkowych za zaległości studentów, dotacje otrzymywane na studentów stacjonarnych. Inne wybrane wskaźniki finansowe, które mogą znaleźć szczególne zastosowanie w ocenie AJeL, to między

innymi wskaźnik kontroli kosztów administracyjnych, wskaźnik globalnego obrotu aktywami, wskaźnik rotacji środków trwałych, wskaźnik wydajności pracy, wskaźnik stopnia finansowania przyrostu środków trwałych z amortyzacji, wskaźnik finansowania przyrostu środków trwałych z przepływów pieniężnych.

Przedstawione wnioski nie oznaczają, że głównymi czynnikami podczas podejmowania decyzji dotyczących szkolnictwa wyższego powinny być jedynie aspekty związane z ekonomią skali i zakresu czy rentownością. Należy podkreślić, że czynniki ekonomiczne wręcz nie mogą być jedynymi uwzględnianymi w prowadzeniu analiz i podejmowaniu decyzji, w szczególności dla uczelni publicznych. Istnieje szereg czynników, które trzeba rozważać równoległe, a może nawet w pierwszej kolejności. Należą do nich między innymi kwestie związane z potrzebami i oddziaływaniem społecznym szkolnictwa wyższego czy elementy związane z aspektami środowiskowymi, tak jak definiuje się to w kontekście zrównoważonego rozwoju (ang. Triple Bottom Line) – sfery ekonomii, środowiska i społeczeństwa.

Równoległe ze stosowaniem e-learningu i analizą kosztów i przychodów w zależności od liczby studentów, należy uwzględnić dbałość o jakość kształcenia w e-learningu, która również jest zależna od liczby studentów. Z ekonomicznego punktu widzenia stosowanie kursów e-learningowych może być finansowo korzystniejsze niż nauczanie tradycyjne, ale niekoniecznie musi dawać porównywalne lub lepsze efekty edukacyjne. Z tego względu istotne jest zapewnienie wysokiej jakości e-learningu, co pociąga za sobą powstawanie pewnych kosztów. Wnioski z analiz projałnościowych wiążą się z koniecznością wprowadzania zmian i usprawniania e-learningu, co generuje koszty – a te należy również uwzględnić, gdyż mogą mieć odzwierciedlenie na przykład w progno rentowności. Stanowiąc to będzie kierunek dalszych badań.

W celu udoskonalenia ekonomiki e-learningu słuszne wydaje się włączenie do rozważań dodatkowych, pozaekonomicznych uwarunkowań, jak również pogłębienie rozważań o analizę kosztów oraz przychodów w funkcji liczby studentów, gdyż analizowane modele zawierały w tych aspektach uproszczone założenia. Zasadne jest również przeprowadzenie dalszych analiz uwzględniających możliwości równoległego realizowania obydwu form nauczania przy wzięciu pod uwagę dodatkowych czynników, takich jak chociażby możliwości jednostki (zasoby, którymi dysponuje, m.in. zasoby ludzkie i rzeczowe, a także ich ograniczenia), czy popyt i chłonność rynku.

Wykaz skrótów

ACM – average contribution margin
ACM_{el} – average contribution margin of e-learning
ACM_t – average contribution margin of traditional learning
AJeL – akademicka jednostka e-learningu
AFC – average fixed cost
AFC_{el} – average fixed cost of e-learning

AFC_t – average fixed cost of traditional learning
AI – average income
AI_{el} – average income of e-learning
AI_t – average income of traditional learning
AVC – average variable costs
AVC_{el} – average variable costs of e-learning
AVC_t – average variable costs of traditional learning
BEP – breakeven point
BEP_{el} – breakeven point of e-learning
BEP_t – breakeven point of traditional learning
CM – contribution margin
CM_{el} – contribution margin of e-learning
CM_t – contribution margin of traditional learning
FC – fixed costs
FC_{el} – fixed costs of e-learning
FC_t – fixed costs of traditional learning
VC – variable costs
VC_{el} – variable costs of e-learning
VC_t – variable costs of traditional learning

Bibliografia

- Chakrabarty, S., Rahman, M., Khanam, R. (2014). Economics of e-learning: indicators of comparative cost analysis in higher education. *International Conference on Information and Education Technology*, 1–11. Pobrane z: <https://eprints.usq.edu.au/27531/>
- Cowen, T., Tabarrok, A. (2014). The Industrial Organization of Online Education. *The American Economic Review*, 104(5), 519–522. DOI: 10.1257/aer.104.5.519
- Fielden, J. (2002). *Costing e-Learning: is it worth trying or should we ignore the figures?*, Pobrane z: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=567
- Fioretti, G. (2007). The organizational learning curve. *European Journal of Operational Research*, 177(3), 1375–1384. DOI: 10.1016/j.ejor.2005.04.009
- Gaba, A.K. (2004). *Cost analysis in open and distance learning*. New Delhi: Indira Gandhi National Open University.
- Hülsmann, T. (2016). *The impact of ICT on the costs and economics of distance education: A review of the Literature*. Burnaby: Commonwealth of Learning.
- Hyla, M. (2007). *Przewodnik po e-learningu*. Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Jaruga, A., Kabalski, P., Szychta, A. (2010). *Rachunkowość zarządcza*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J., Kvintova, J. (2015). Reflection of constructivist theories in current educational practice. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 345–349.
- Millar, R., Hall, K. (2013). Social return on investment (SROI) and performance measurement: The opportunities and barriers for social enterprises in health and social care. *Public Management Review*, 15(6), 923–941.
- Moore, M.G., Thompson, M.M., Quigley, B.A., Clark, G.C., Goff, G.G. (1990). *The Effects of Distance Learning: A Summary of the Literature*. Philadelphia: American Center for the Study of Distance Education – College of Education – The Pennsylvania State University.
- Morris, D. (2008). Economies of scale and scope in e-learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 331–343. DOI: 10.1080/03075070802066164

Pabian, A. (2014). Produkt kształceniowy w kontekście tworzenia wartości na rynku usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego. *Marketing i Rynek*, 5, 21–23. Pobrane z: http://www.pwe.com.pl/files/1276809751/file/mir_05_2014_pabian.pdf

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. z 2018 r. poz. 1861, §12, pkt. 1).

Rumble, G. (2004). E-Education: Whose Benefits, Whose Costs? W: G. Rumble (red.). *Papers and Debates on the Economics and Costs of Distance and Online Learning*, 7,

119–138. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Vilaseca, J., Castillo, D. (2008). Economic efficiency of e-learning in higher education: An industrial approach. *Intangible Capital*, 4(3), 191–211. DOI: 10.3926/ic.88

Weller, M. (2004). Learning objects and the e-learning cost dilemma. *Open Learning*, 19(3), 293–302. DOI: 10.1080/0268051042000280147

Wentling, T.L., Park, J.-H. (2002). *Cost Analysis of E-learning: A Case Study of A University Program*. Pobrane z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.86.5844&rep=rep1&type=pdf>

Selected aspects of e-learning economics

The primary goal of the article is to describe a methodology for the evaluation of selected aspects of academic e-learning economics. Specific objectives include a presentation of such financial aspects of e-learning as fixed, variable, total and margin costs, analysis of contribution margin and analysis of economies of scope and scale of academic e-learning. At first, the literature study was conducted. Basic models for costs estimation (fixed, variable, total and margin) and relations between costs of e-learning and traditional academic learning were identified. The paper starts with the definition of a reference model of academic e-learning. The model covers its different aspects, i.e., social, technological, educational, economic, and regulatory (law). Income and costs categories (i.e., fixed and variable, direct and indirect, marginal) are analyzed as well, followed by the analysis of economies of scale and scope in academic e-learning. Additionally, the authors discuss different models of gross margin and return indexes.

The result of the study shown in the article is also a set of guidelines for the analysis of academic e-learning considering economic factors previously mentioned. Two examples from the practice of academic e-learning organizations supplement the presentation of the topic.

Keywords: economics of e-learning, e-learning costs, e-learning expenses, economies of scale of e-learning, economies of scope of e-learning

Izabela Maleńczyk jest aktywną trenerką i wykładowczynią, pracownicą Instytutu Organizacji Systemów Produkcyjnych (Wydział Inżynierii Produkcji, Politechnika Warszawska), specjalistką ds. komunikacji i promocji Ośrodka Kształcenia na Odległość OKNO (Politechnika Warszawska). Jej zainteresowania naukowo-badawcze oscylują wokół szeroko pojętej tematyki kształcenia na odległość, wykorzystania internetu w dydaktyce i działalności przedsiębiorstw, a także teorii kształcenia i komunikacji. Przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą zintegrowanej metody oceny e-learningu akademickiego.

Bartłomiej Gładysz jest doktorem nauk technicznych, adiunktem w Instytucie Organizacji Systemów Produkcyjnych (Wydział Inżynierii Produkcji, Politechnika Warszawska). Jego zainteresowania badawcze dotyczą tematyki edukacji inżynierów, w szczególności w zakresie zarządzania i inżynierii produkcji, modelowania systemów produkcyjnych oraz technologii identyfikacji radiowej. Jest autorem i współautorem kilkadziesiąt publikacji, w tym monografii *RFID od koncepcji do wdrożenia*. Uczestniczył w wielu krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, rozwojowych i wdrożeniowych, w tym m.in. „New Culture in Higher Education: Project-Oriented Learning Beyond Borders – European Engineering Teams” (ERASMUS+), „Training the mindSET – Improving and Internationalizing Skills Trainings for Doctoral Candidates” (ERASMUS+), „Interactive Manual Assembly Operations for the Human-Centered Workplaces of the Future” (7PR UE).

Stanisław Marciniak jest profesorem nauk ekonomicznych, doktorem habilitowanym nauk o zarządzaniu, doktorem ekonomii, profesorem zwyczajnym Politechniki Warszawskiej. Od 2011 roku pełni funkcję dyrektora Instytutu Organizacji Systemów Produkcyjnych (Wydział Inżynierii Produkcji, Politechnika Warszawska); były prezes Oddziału Warszawskiego i wieloletni sekretarz Głównej Rady Naukowej (od 1976) Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi i Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Jego zainteresowania naukowe dotyczą controllingu, zarządzania strategicznego oraz efektywności ekonomicznej przedsiębiorstw.



Zastosowanie metody PROMETHEE II do wyboru kursu e-learningowego w przedsiębiorstwie

Adam Stecyk*

Rozwiązywanie problemów optymalizacji wyboru w warunkach dynamicznie zmieniającego się otoczenia wymaga podejmowania racjonalnych decyzji. Zakłada się, że właściwy wybór musi zostać poprzedzony analizą dostępnych wariantów realizujących określoną wiązkę celów. Powinien też uwzględnić wszystkie aspekty związane z procesem decyzyjnym, a zwłaszcza kwestię równoważenia kryteriów oceny i przypisanych im wag, determinujących efekty podejmowanych działań. Przeprowadzona analiza za pomocą wielokryterialnej metody PROMETHEE II może stanowić punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych analiz i dyskusji w obszarze szeroko rozumianej edukacji.

Wstęp

Umiejętność analizy wieloaspektowych zagadnień i interpretacji wyników stanowi dziś jedną z najważniejszych kompetencji w skomplikowanym procesie tworzenia i oceny wariantów decyzyjnych. Wzrost znaczenia omawianych kompetencji jest zdeterminowany wieloma czynnikami życia społeczno-gospodarczego. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć rozwój społeczeństwa informacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem skokowego narastania ilości informacji oraz rozwój przemysłu 4.0, który, poprzez rozbudowę cyber-fizycznych systemów, zmienia otaczającą nas rzeczywistość. Coraz częściej menadżerowie i decydenci muszą korzystać z takich technik i narzędzi, które opisują w sposób kompleksowy badane obiekty i zjawiska, a jednocześnie umożliwiają szybkie i praktyczne tworzenie scenariuszy rozwojowych i decyzyjnych w analizowanych obszarach. Dotyczy to także narzędzi i kursów e-learningowych, których wybór powinien być oparty na właściwych kryteriach, korespondujących z założonymi celami szkoleniowymi.

Jednym z rozwiązań, dla tak zarysowanego wieloaspektowego problemu wyboru, może być zastosowanie metod wielokryterialnych (MCDM – Multiple Criteria Decision Making) (Banayoun, Roy i Sussmann, 1966; Charnes, Cooper i Rhodes, 1978, s. 429–444; Roy, 1990; Triantaphyllou, 2000; Saaty, 2002; Trzaskalik, 2014; Boutkhoum, Hanine, Agouti i Tikniouine, 2017,

s. 1237–1253), które umożliwiają porządkowanie badanych obiektów lub wyłanianie grup preferencji w dostępnym zbiorze alternatyw (wariantów). Innymi słowy, problematyka wielokryterialnego podejścia dotyczy następujących zagadnień: wyboru wariantów (alternatyw) najlepszych ze względu na rozpatrywane kryteria, porządkowania obiektów od najlepszych rozwiązań do najgorszych oraz sortowania (klasyfikacji) wariantów według wcześniej ustalonych kryteriów.

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktycznego wykorzystania metody PROMETHEE II (Preference Ranking Organization METHod for Enrichment Evaluations) (Brans i Vincke, 1985, s. 647–656) do optymalnego wyboru jednego z czterech kursów online, według przyjętych kryteriów odpowiadających założonym celom szkoleniowym. Takie podejście umożliwi budowę modelu wyboru kursów e-learningowych w określonych warunkach organizacyjnych, finansowych i dydaktycznych przedsiębiorstwa, który może stanowić narzędzie podejmowania decyzji dotyczących szkoleń e-learningowych. W części teoretycznej scharakteryzowano główne założenia i procedurę badawczą metody PROMETHEE II; część empiryczna zawiera opis wyników badań przeprowadzonych nad optymalizacją wyboru.

Założenia metodyczne i procedura badawcza

Metody wielokryterialne stosuje się głównie w celu dostarczenia decydentom narzędzia, które – w sytuacji występowania wielu sprzecznych kryteriów decyzyjnych – umożliwi podjęcie racjonalnej decyzji. W literaturze przedmiotu można spotkać podział metod na: wielokryterialne podejmowanie decyzji (ang. MODM – multi objective decision making) oraz wieloatrybutowe podejmowanie decyzji (MADM – multi attribute decision making). Wielokryterialne podejmowanie decyzji (MODM) bada problemy decyzyjne, w których zbiór wszystkich dopuszczalnych decyzji jest zbiorem ciągłym zawierającym nieskończoną liczbę możliwych wariantów rozwiązania. Wieloatrybutowe podejmowanie decyzji (MADM) skupia się na

* Uniwersytet Szczeciński

sytuacji, w której zbiór wszystkich dopuszczalnych decyzji jest zbiorem dyskretnym, zawierającym skończoną, określoną z góry liczbę możliwych wariantów rozwiązania (Zalewski, 2012, s. 138–145).

Inny podział metod wielokryterialnych zaproponował Tadeusz Trzaskalik (2014), który wyodrębnił następujące metody: addytywne, analitycznej hierarchizacji i pokrewne, werbalne, interaktywne oraz grupę metod ELECTRE, grupę metod PROMETHEE wraz z późniejszymi wariantami i grupę metod wykorzystujących punkty referencyjne.

Bez względu na przyjęty sposób klasyfikacji, do najbardziej znanych metod wielokryterialnych zalicza się:

- metody ELECTRE (Elimination et Choice Translating Reality) I i II, III i IV (Banayoun i in., 1966);
- metody SMART i SMARTER (Simple Multi-Attribute Ranking Technique oraz Simple Multi-Attribute Ranking Technique Exploiting Ranks) (Edwards i Barron, 1994, s. 306–325);
- metodę MACBETH (Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique) (Bana e Costa i Vansnick, 1999);
- metody PROMETHEE I i II (Behzadian, Kazemzadeh, Albadvi i Aghdasi, 2010, s. 198–215);
- metodę DEA (Data Envelopment Analysis) (Charnes i in., 1978, s. 429–444);
- metodę TOPSIS (The Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution) (Boutkhoum i in., 2017, s. 1237–1253; Jahanshahloo, Hosseinzadeh Lotfi i Izadikhah, 2006, s. 1544–1551);
- metody AHP/FAHP (Fuzzy/Analytic Hierarchy Process) i ANP (Analytic Network Process) (Saaty, 2002).

W metodzie PROMETHEE II, służącej do wyznaczenia syntetycznego rankingu alternatyw, stosuje się porównania parami i relację przewyższania. Wykorzystywane są w niej pozytywne i negatywne przepływy preferencji, określające jak bardzo dany wariant przewyższa inne oraz jak bardzo jest przewyższany przez pozostałe warianty. Dla każdej pary wariantów oblicza się zagregowany indeks preferencji, a następnie dodatni i ujemny przepływ przewyższania. Dodatni przepływ przewyższania wyraża stopień, w jakim rozpatrywany wariant przewyższa wszystkie pozostałe. Ujemny przepływ przewyższania natomiast wyraża stopień, w jakim jest on przewyższany przez wszystkie inne warianty. Uporządkowanie całkowite otrzymuje się, wykorzystując przepływ preferencji netto.

Analiza literatury przedmiotu oparta na syntetycznym zestawieniu 217 artykułów naukowych (Behzadian i in., 2010, s. 198–215) wykazała, że metoda PROMETHEE II była wykorzystywana między innymi w takich obszarach jak: zarządzanie środowiskiem, hydrologia i gospodarka wodna, zarządzanie przedsiębiorstwem i finansami, chemia, logistyka i transport, produkcja i montaż, zarządzanie energią, zagadnienia społeczne, medycyna, rolnictwo, edukacja, projektowanie, administracja i sport. Do zalet omawianej me-

tody autorzy analizy zaliczają możliwości operowania na licznych kryteriach bez konieczności podawania przez użytkownika wielu skomplikowanych parametrów, co ułatwia prowadzenie badań w ramach wybranego zbioru obiektów.

Metoda PROMETHEE II była wykorzystywana także do rozwiązywania konkretnych problemów z zakresu edukacji i szkoleń. Przykładem może być ustalanie rankingu najlepszych studentów po zakończonym cyklu szkoleniowym (Sianturi, Karim, Utama Siahaan, Mesran, Fadlina, 2017, s. 21–29) lub pomiar jakości wyników edukacyjnych osiąganych przez szkoły średnie (Murat, Kazan i Coskun, 2015, s. 729–738). Metoda ta znalazła także zastosowanie w obszarze e-learningu: w rozwiązywaniu problemu wyboru platformy e-learningowej (Ziembra i Piwowski, 2010, s. 109–124) oraz problemu wyboru kursów e-learningowych w szkolnictwie wyższym (Bedir, Özder i Eren, 2016).

Szczegółowa analiza powyższych przykładów wykazała zasadność wykorzystania metody PROMETHEE II do optymalnego wyboru jednego z czterech kursów on-line, według przyjętych przez decydentów kryteriów odpowiadających założonym celom edukacyjnym.

Procedura badawcza została podzielona na następujące etapy:

1. Określenie czynników determinujących cel szkoleń e-learningowych.
2. Wybór kryteriów i przypisanie im wag.
3. Określenie zbioru wariantów (kursów).
4. Stworzenie rankingu kursów za pomocą metody PROMETHEE II.

W etapie pierwszym założono, że podstawowym celem zakupu kursu e-learningowego jest podniesienie kompetencji pracowników przedsiębiorstwa Alfa z zakresu zaawansowanej analizy Business Intelligence. Powołano zespół ekspercki składający się z kadry menadżerskiej (cztery osoby) odpowiadający za określenie obiektywnych czynników determinujących organizacyjne, finansowe i merytoryczne aspekty wyboru proponowanego szkolenia Business Intelligence. Wstępna lista kryteriów powstała na podstawie kwestionariusza ankietowego i wniosków z dyskusji podczas panelu ekspertów. Na tym etapie do głównych czynników określających kryteria wyboru kursu zaliczono takie determinanty jak: cena, zawartość merytoryczna w stosunku do potrzeb, potencjalna efektywność szkoleniowa, czas trwania, liczba uczestników, dostęp do materiałów dydaktycznych po zakończeniu kursu oraz możliwość uzyskania certyfikatu. Następnie za pomocą metod heurystycznych, takich jak metoda przeniesienia analogicznego oraz metoda macierzy odkrywczej ustalono i zaakceptowano ostateczną listę kryteriów branych pod uwagę podczas wyboru kursów on-line.

Najtrudniejszym problemem do rozstrzygnięcia pozostawała kwestia istotności poszczególnych kryteriów w analizowanym zagadnieniu. W toku dyskusji zaproponowano postępowanie dwutorowe: zastosowanie metody AHP (Analytic Hierarchy Process)

do określenia wag poszczególnych determinant oraz utworzenie subiektywnej listy wag przez panel ekspercki. Przeprowadzona analiza wykazała, że dla wyboru czterech kursów on-line poziom wag dla poszczególnych czynników w obu postępowaniach jest zbliżony. Wynika to z faktu, że kadra zarządcza, dokonująca porównań parami w metodzie AHP i ustalająca wagi podczas panelu eksperckiego, biorąc pod uwagę przyjęte cele szkoleniowe oraz możliwości organizacyjno-finansowe firmy, postępuje zgodnie z określonymi założeniami i w obu metodach osiąga zbliżone wyniki. Założono zatem, że wagi czynników determinujących problem wyboru czterech kursów e-learningowych do szkoleń BI zostaną przyjęte na podstawie listy ustalonej podczas panelu ekspertów. Następnie za pomocą średniej geometrycznej połączono wagi ekspertów w syntetyczne wielkości i przypisano je do poszczególnych kryteriów (tabela 1). W przypadku kryteriów o charakterze jakościowym (umownym) zaproponowano skalę Likerta 1–5, gdzie 1 oznacza wartość najniższej oceny, a 5 to ocena najwyższa.

W kolejnym etapie grupa ekspertów dokonała analizy rynku kursów e-learningowych z zakresu szkoleń Business Intelligence. W tym celu wykorzystano oferty dostępne on-line oraz wywiad telefoniczny, umożliwiający uzyskanie szczegółowych informacji na temat proponowanych kursów. Efektem tej analizy było zaproponowanie listy czterech potencjalnych wariantów szkoleniowych (czterech kursów e-learningowych), co

umożliwiło przystąpienie do zasadniczej części analizy za pomocą metody PROMETHEE II.

Zastosowanie metody PROMETHEE II do wyboru kursów e-learningowych

W pierwszym etapie analizy za pomocą metody PROMETHEE II zbudowano macierz decyzyjną, zestawiającą cztery kursy on-line i dziesięć kryteriów wyboru (tabela 2).

Ważne jest zrozumienie charakteru proponowanych kryteriów oceny, które mogą przyjmować cechy stymulant i destymulant (ang. beneficial, non-beneficial (cost) criteria). W analizowanym przykładzie kryterium C1 – cena, ma charakter destymulanta (pożądana wartość powinna zmierzać do minimum); pozostałe kryteria C2–C10 to stymulanty, dla których pożądaną wartość zmierzają do maksimum. W przypadku kryteriów takich jak czas trwania kursu lub liczba materiałów dydaktycznych także przyjmuje się, że pożądaną wartością jest wartość maksymalna (przyjęte do analizy wartości dla każdego kryterium mieszczą się w dopuszczalnym zbiorze, preferowane są zatem te z nich, które mają wyższą wartość).

Następnym etapem analizy była normalizacja wartości w macierzy decyzyjnej; dla kryteriów o charakterze stymulanty – wzór 1; dla kryterium o charakterze destymulanty – wzór 2. Znormalizowane wartości zawiera tabela 3.

Tabela 1. Kryteria oceny wyboru czterech kursów e-learningowych dla szkoleń BI

kryterium	miara	waga	wartości max	wartości min
C1 – cena	zł	21,22%	2500	0
C2 – sylabus (zawartość merytoryczna)	%	16,78%	100%	65%
C3 – czas trwania kursu	godziny	6,33%	30	20
C4 – funkcjonalność platformy	skala 1–5	3,45%	5	3
C5 – liczba materiałów wideo i interaktywnych przewodników	godziny	11,23%	15	7,5
C6 – eksperckie konsultacje on-line	godziny	7,98%	5	2
C7 – komunikacja z innymi uczestnikami kursu	skala 1–5	1,12%	5	3
C8 – dostępność materiałów po zakończeniu kursu	dni	8,60%	360	14
C9 – przydatność zawodowa (efektywność kursu)	skala 1–5	15,84%	5	3
C10 – rozpoznawalny certyfikat	skala 1–5	7,45%	5	2
Suma		100,00%	x	x

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Wartości dla poszczególnych kryteriów w analizowanych kursach

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
kurs 1	1900	0,83	24	3,5	8,5	3	4	30	4	1
kurs 2	2200	0,77	22	3	7,5	1	5	14	3	1
kurs 3	1300	0,67	20	3	5	0	4	7	3	1
kurs 4	1800	0,74	20	4	10	0	5	14	4	3

Źródło: opracowanie własne.

$$R_{ij} = \frac{[x_{ij} - \min(x_{ij})]}{[\max(x_{ij}) - \min(x_{ij})]} \quad (1)$$

$$R_{ij} = \frac{[\max(x_{ij}) - x_{ij}]}{[\max(x_{ij}) - \min(x_{ij})]} \quad (2)$$

gdzie:

$i = 1, 2, \dots, m$

$j = 1, 2, \dots, n$

x_{ij} – wartość dla kolumny (cechy) j oraz wiersza (kursu) i

R_{ij} – znormalizowana wartość dla kolumny j oraz wiersza i

min, max – wartości minimalne i maksymalne

Następnym etapem analizy było obliczenie różnicy poszczególnych alternatyw (kursów) względem siebie, w odniesieniu do wybranych kryteriów (tabela 4).

W kolejnym kroku, zgodnie z funkcją preferencji, wartościom ≤ 0 przypisano wartość 0 (wzór 3), a pozostałe wyniki, tzn. wartości > 0 , pozostały bez zmian (zachowano różnicę poszczególnych alternatyw względem siebie (wzór 4). Wynik prezentuje tabela 5.

$$P_j(a, b) = 0 \quad \text{dla} \quad R_{aj} - R_{bj} \leq 0 \quad (3)$$

$$P_j(a, b) = R_{aj} - R_{bj} \quad \text{dla} \quad R_{aj} - R_{bj} > 0 \quad (4)$$

gdzie:

$P_j(a, b)$ – funkcja preferencji dla kolumny j i kursów a oraz b (0 lub $k1 - k2$)

R_{aj} – wartość znormalizowana dla kolumny j określonego kursu a (np. $k1$)

R_{bj} – wartość znormalizowana dla kolumny j określonego kursu b (np. $k2$)

j – numer cechy (kolumny)

Następnie, w oparciu o opracowane przez ekspertów wagi, obliczono ważoną różnicę poszczególnych funkcji preferencji (wzór 5) i zsumowano wyniki dla wszystkich wierszy (wzór 6). Zestawienie zagregowanych danych zawiera tabela.

$$w_j * P_j(a, b) \quad (5)$$

$$\pi(a, b) = \frac{\sum_{j=1}^n w_j * P_j(a, b)}{\sum_{j=1}^n w_j} \quad (6)$$

gdzie:

$\pi(a, b)$ – zagregowana funkcja preferencji

w_j – waga dla kryterium w kolumnie j

$\sum_{j=1}^n w_j$ – suma wag dla wszystkich kryteriów = 1 (100%)

Tabela 3. Wartości dla poszczególnych kryteriów znormalizowane za pomocą metody PROMETHEE II

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
kurs 1	0,333	1,000	1,000	0,500	0,700	1,000	0,000	1,000	1,000	0,000
kurs 2	0,000	0,625	0,500	0,000	0,500	0,333	1,000	0,304	0,000	0,000
kurs 3	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
kurs 4	0,444	0,438	0,000	1,000	1,000	0,000	1,000	0,304	1,000	1,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Różnice znormalizowanych wartości dla poszczególnych kursów i kryteriów

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
k1-k2	0,3333	0,375	0,5	0,5	0,2	0,6667	-1	0,6957	1	0
k1-k3	-0,667	1	1	0,5	0,7	1	0	1	1	0
k1-k4	-0,111	0,5625	1	-0,5	-0,3	1	-1	0,6957	0	-1
k2-k1	-0,333	-0,375	-0,5	-0,5	-0,2	-0,667	1	-0,696	-1	0
k2-k3	-1	0,625	0,5	0	0,5	0,3333	1	0,3043	0	0
k2-k4	-0,444	0,1875	0,5	-1	-0,5	0,3333	0	0	-1	-1
k3-k1	0,6667	-1	-1	-0,5	-0,7	-1	0	-1	-1	0
k3-k2	1	-0,625	-0,5	0	-0,5	-0,333	-1	-0,304	0	0
k3-k4	0,5556	-0,438	0	-1	-1	0	-1	-0,304	-1	-1
k4-k1	0,1111	-0,563	-1	0,5	0,3	-1	1	-0,696	0	1
k4-k2	0,4444	-0,188	-0,5	1	0,5	-0,333	0	0	1	1
k4-k3	-0,556	0,4375	0	1	1	0	1	0,3043	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Wynik po zastosowaniu funkcji preferencji dla poszczególnych kryteriów

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
k1 – k2	0,3333	0,375	0,5	0,5	0,2	0,6667	0	0,6957	1	0
k1 – k3	0	1	1	0,5	0,7	1	0	1	1	0
k1 – k4	0	0,5625	1	0	0	1	0	0,6957	0	0
k2 – k1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
k2 – k3	0	0,625	0,5	0	0,5	0,3333	1	0,3043	0	0
k2 – k4	0	0,1875	0,5	0	0	0,3333	0	0	0	0
k3 – k1	0,6667	0	0	0	0	0	0	0	0	0
k3 – k2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
k3 – k4	0,5556	-0,438	0	0	0	0	0	0	0	0
k4 – k1	0,1111	0	0	0,5	0,3	0	1	0	0	1
k4 – k2	0,4444	-0,188	0	1	0,5	0	0	0	1	1
k4 – k3	0	0,4375	0	1	1	0	1	0,3043	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Agregacja danych dla wybranej funkcji preferencji w metodzie PROMETHEE II

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Suma
wagi	21,22%	16,78%	6,33%	3,45%	11,23%	7,98%	1,12%	8,60%	15,84%	7,45%	
k1–k2	0,071	0,063	0,032	0,017	0,022	0,053	0,000	0,060	0,158	0,000	0,476
k1–k3	0,000	0,168	0,063	0,017	0,079	0,080	0,000	0,086	0,158	0,000	0,651
k1–k4	0,000	0,094	0,063	0,000	0,000	0,080	0,000	0,060	0,000	0,000	0,297
k2–k1	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,011	0,000	0,000	0,000	0,011
k2–k3	0,000	0,105	0,032	0,000	0,056	0,027	0,011	0,026	0,000	0,000	0,257
k2–k4	0,000	0,031	0,032	0,000	0,000	0,027	0,000	0,000	0,000	0,000	0,090
k3–k1	0,141	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,141
k3–k2	0,212	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,212
k3–k4	0,118	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,118
k4–k1	0,024	0,000	0,000	0,017	0,034	0,000	0,011	0,000	0,000	0,075	0,160
k4–k2	0,094	0,000	0,000	0,035	0,056	0,000	0,000	0,000	0,158	0,075	0,418
k4–k3	0,000	0,073	0,000	0,035	0,112	0,000	0,011	0,026	0,158	0,075	0,490

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników zbudowano macierz zagregowanej funkcji preferencji dla badanych czterech kursów ($m=4$) i obliczono wartości pozytywnych (wzór 7) i negatywnych (wzór 8) przepływów preferencji φ^+ i φ^- . Wyniki prezentuje tabela 7.

$$\varphi^+ = \frac{1}{m-1} \sum_{b=1}^m P(a, b) \quad (a \neq b) \quad (7)$$

$$\varphi^- = \frac{1}{m-1} \sum_{b=1}^m P(b, a) \quad (a \neq b) \quad (8)$$

Ostatnim krokiem w metodzie PROMETHEE II jest ustalenie całkowitego porządku (rankingu) analizowanych kursów poprzez obliczenie przepływu preferencji netto (wzór 9). Najwyższa wartość wskazuje na kurs 1 jako optymalny wybór szkole-

Tabela 7. Pozytywne i negatywne przepływy preferencji

	kurs 1	kurs 2	kurs 3	kurs 4	φ^+
kurs 1		0,476	0,651	0,297	0,475
kurs 2	0,011		0,257	0,090	0,119
kurs 3	0,141	0,212		0,118	0,157
kurs 4	0,160	0,418	0,490		0,356
φ^-	0,104	0,369	0,466	0,168	

Źródło: opracowanie własne.

nia pod względem określonych kryteriów i celów szkoleniowych. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 8.

$$\varphi(a) = \varphi^+(a) - \varphi^-(a) \quad (9)$$

Tabela 8. Przepływ preferencji netto i ranking kursów

	φ^+	φ^-	φ	Ranking
kurs 1	0,475	0,104	0,371	1
kurs 2	0,119	0,369	-0,250	3
kurs 3	0,157	0,466	-0,309	4
kurs 4	0,356	0,168	0,188	2

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

W artykule zaprezentowano problem wyboru kursów e-learningowych w przedsiębiorstwie według przyjętych celów szkoleniowych i określonych kryteriów. Analizowany przykład może stanowić punkt wyjścia do badania bardziej złożonych kwestii i naukowych dyskusji w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Zasadne wydaje się podjęcie problemu związanego z budową takiego kursu e-learningowego, który umożliwiłaby kursantom/studentom, charakteryzującym się zróżnicowanym poziomem wiedzy i doświadczenia, wybór różnych ścieżek dydaktycznych. Oznacza to konieczność analizy poszczególnych komponentów kursów oraz rozgałęzień ścieżek w kontekście osiągniętych wyników szkoleniowych. Istotne wydają się także zagadnienia związane z ergonomią kursów e-learningowych i efektywnością szkoleń hybrydowych (blended learning). W aspekcie badań nad zagadnieniem nauczania elektronicznego ważne są również badania nad systemami e-learningowymi, ich efektywnością i poziomem jakości procesów dydaktycznych.

Zaproponowana w artykule procedura badawcza, dotycząca optymalizacji wyboru kursów e-learningowych z zakresu Business Intelligence w przedsiębiorstwie, może zostać uogólniona do postaci powtarzalnego modelu badawczego przy następujących założeniach:

- Optymalizacja wyboru kursów nauczania elektronicznego z określonej dziedziny wiedzy w trybie nauczania e-learning lub blended learning – zalecane wykorzystanie omawianego rozwiązania w oparciu o proponowane kryteria i ich wagi; możliwa modyfikacja czynników/wag determinujących wybór kursu ze względu na specyfikę badanych obiektów. Zmiany polegające na dodaniu nowych determinant i/lub zmiany wag kryteriów powinny zostać przeprowadzone przez dedykowaną grupę ekspertów na podstawie przyjętych celów szkoleniowych i charakterystyk proponowanych szkoleń.
- Analiza, ocena i tworzenie rankingów innych elementów związanych ze szkoleniami elektronicznymi – możliwość wykorzystania omawianego modelu przy założeniu modyfikacji czynników determinujących badane zjawisko lub obiekt oraz modyfikacji wag przyjętych kryteriów. Model może zostać wykorzystany do oceny takich elementów nauczania elektronicznego jak: porównanie efektywności funkcjonalnej

systemów e-learning, ranking trenerów realizujących szkolenia blended learning, analiza efektów dydaktycznych dla różnych trybów szkoleniowych, ranking narzędzi służących do tworzenia treści elektronicznych.

Tego rodzaju wielokryterialne analizy elementów związanych ze szkoleniami elektronicznymi będą napotykały określone problemy. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć właściwy dobór kryteriów determinujących poziom oceny badanych elementów i sposób doboru wag dla poszczególnych kryteriów. Z tego punktu widzenia ważną rolę w analizie pełnią wiedza i kompetencje ekspertów, którzy dokonują oceny czynników determinujących określone zjawiska i obiekty. Oznacza to, że zarówno cel analizy, jak i doświadczenie badacza mają istotne znaczenie dla końcowych efektów przeprowadzanego badania. Pewnym rozwiązaniem powyższych problemów może być dodanie analizy wrażliwości, polegającej na różnicowaniu poziomu wag dla wybranych (lub dla wszystkich) kryteriów. Oznacza to rozbudowę modelu o metodę scenariuszową, która w oparciu o zmienione wagi da wielowariantowy obraz badania i nowe możliwości wyboru.

Istotnym zagadnieniem jest także wybór samej metody lub grupy metod, które umożliwiają wagowanie kryteriów i porządkowanie liniowe proponowanych rozwiązań. Rozwinięciem analizowanego przykładu wyboru kursów on-line może być zastosowanie innych wielokryterialnych metod wagowania (AHP, ANP, metoda entropii, metoda CRITIC) oraz porządkowania (np. TOPSIS lub VIKOR) i porównanie osiągniętych wyników. (Osobny problem stanowi matematyczne zagadnienie liczb rozmytych, czyli wykorzystanie modyfikacji omawianych narzędzi o podejście rozmyte, np. FAHP – metoda rozmytego analitycznego procesu hierarchicznego lub FTOPSIS – metoda porządkowania liniowego oparta o liczby rozmyte).

Reasumując, można stwierdzić, że bez względu na pojawiające się wątpliwości natury merytorycznej (np. przypisywanie wag kryteriom), jak i metodycznej (wybór metod wielokryterialnych, wybór funkcji preferencji w ramach metody PROMETHEE II, stosowanie liczb rozmytych), metody wielokryterialne będą miały coraz większe zastosowanie podczas podejmowania decyzji przez menadżerów w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Można zatem przyjąć, że każda kolejna analiza wykorzystująca w procedurze badawczej podejście wielokryterialne przyczynia się do poszukiwania coraz doskonalszych metod opisu rzeczywistości i może stanowić krok na drodze rozwoju społeczno-gospodarczego.

Bibliografia

- Bana e Costa, C.A., Vansnick, F.C. (1999). *Sur la quantification des jugements de valeur: L'approche MACBETH, Cahiers du LAMSADE, 117*. Paris: Université Paris-Dauphine.
- Banayoun, R., Roy, B., Sussman, N. (1966). *Manual de référence du programme Electre. Note de synthèse et Formation 25. Direction Scientifique SEMA*.

Bedir, N., Özder, E.H., Eren, T. (2016). Course Selection with AHP & PROMETHEE Methods for Post Graduate Students: An Application in Kirikkale University Graduate School of Natural and Applied Sciences. *The 3rd International Conference on Industrial Engineering and Applications (ICIEA 2016)*. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/20166820004>

Behzadian, M., Kazemzadeh, R., Albadvi, A., Aghdasi, M. (2010). PROMETHEE: A comprehensive literature review on methodologies and applications. *European Journal of Operational Research*, 200(1), 198–215.

Boutkhoul, O., Hanine, M., Agouti, T., Tikniouine, A. (2017). A decision-making approach based on fuzzy AHP-TOPSIS methodology for selecting appropriate cloud solution to manage big data projects. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 8(2), 1237–1253. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13198-017-0592-x>

Brans, J.P., Vincke, Ph. (1985). Note – A Preference Ranking Organization Method (The PROMETHEE Method for Multiple Criteria Decision-Making). *Management Science*, 31(6), 647–656. <https://doi.org/10.1287/mnsc.31.6.647>

Charnes, A., Cooper, W., Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429–444. DOI: [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(78\)90138-8](https://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8)

Edwards, W., Barron, F.H. (1994). SMARTS and SMARTER: improved simple methods for multiattribute utility measurement. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 60(3), 306–325. DOI: <https://doi.org/10.1006/obhd.1994.1087>

Jahanshahloo, G.R., Hosseinzadeh Lotfi, F., Izadikhah, M. (2006). Extension of the TOPSIS method for decision-making problems with fuzzy data. *Applied Mathematics and Computation* 181(2), 1544–1551. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amc.2006.02.057>

Murat, S., Kazan, H., Coskun, S.S. (2015). An Application for Measuring Performance Quality of Schools by Using the PROMETHEE Multi-Criteria Decision Making Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 729–738. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.344>

Roy, B. (1990). *Wielokryterialne wspomaganie decyzji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.

Saaty, R.W. (2002). *Decision Making in Complex Environments: The Analytic Network Process (ANP) for Dependence and Feedback; a manual for the ANP Software SuperDecisions*. Creative Decisions Foundation.

Sianturi, L.T., Karim, A., Utama Siahaan, A.P., Mesran, A., Fadlina, F. (2017). Best Student Selection Using Extended Promethee II Method. *International Journal of Recent Trends in Engineering & Research*, 3(8), 21–29. DOI: 10.23883/IJRTER.2017.3382.SK4CV

Triantaphyllou, E. (2000). *Multi-Criteria Decision Making Methods: A Comparative Study*. Boston: Springer.

Trzaskalik, T. (red.). (2014). *Wielokryterialne wspomaganie decyzji. Metody i zastosowania*. Warszawa: PWE.

Zalewski, W. (2012). Zastosowanie metody TOPSIS do oceny kondycji finansowej spółek dystrybucyjnych energii elektrycznej. *Economics and Management* 4(4), 138–145.

Ziemia, P., Piwowarski, M. (2010). Dobór platformy e-learningowej za pomocą metody PROMETHEE GDSS. *Metody Informatyki Stosowanej* 4(24), 109–124.

Application of PROMETHEE II method for e-learning course selection in corporate training

The article aims to present research on the possibilities of using the PROMETHEE II method to optimize the selection of e-learning courses. The first part of the paper presents methodological assumptions concerning multicriteria decision-making methods (MCDM), with particular emphasis on the PROMETHEE II. In the second part, by structuring the problem, it was possible to understand better issues related to the selection of assessment criteria and the alternatives (e-learning courses) to be evaluated. The proposed research concept can be used to analyze other e-learning issues within the framework of specific subjects, such as e-learning system performance or teaching modes. Assuming the best identification and selection of descriptive characteristics and transforming them into real determinants, the PROMETHEE II concept can be used to improve decisions on optimizing problems related to the e-learning courses selection and other educational goals.

Keywords: PROMETHEE II, e-learning, optimization

Adam Stecyk jest doktorem habilitowanym, kierownikiem Katedry Efektywności Innowacji na Wydziale Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego. Zajmuje się szeroko rozumianym wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w ekonomii i zarządzaniu, a w szczególności narzędziami e-learning i doskonaleniem poziomu jakości usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym.

POLECAMY

E-technologie w kształceniu inżynierów, 19–20.09.2019, Gdańsk

Konferencja ma na celu popularyzację najnowszych technologii w edukacji inżynierskiej oraz pokazanie dobrych praktyk w tym zakresie.

Z uwagi na zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym po wejściu w życie Ustawy 2.0 organizatorzy proponują spotkanie służące wymianie doświadczeń i wniosków z wdrażania najnowszych rozwiązań edukacyjnych, doświadczeń wynikających z wykorzystania nowoczesnych technologii, nowych rozwiązań metodycznych oraz stosowanych uregulowań prawnych.

Więcej informacji na temat konferencji na stronie: <https://pg.edu.pl/etee2019/strona-glowna>



Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030

Zofia Szarota*

Koncepcja zrównoważonego rozwoju pojawiła się w naukowym piśmiennictwie w latach 60. XX wieku. Wyraża się w procesach, których celem jest zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w taki sposób, by możliwe było zaspokajanie aspiracji pokoleń następnych. Procesy te uwzględniają dwie zmienne – potrzeby osób najbardziej potrzebujących i ograniczenia w ich zaspokajaniu (Adamczyk, 2018, s. 116). Edukacja powinna być skutecznym narzędziem włączenia społecznego. Celem niniejszego opracowania jest wyznaczenie i/lub (re)interpretacja społecznych funkcji edukacji aktywnych poznawczo dorosłych, w kontekście opracowanych przez UNESCO Celów Zrównoważonego Rozwoju 2030 (ang. The Sustainable Development Goals 2030, dalej: SDG 2030) (UNESCO, 2016b). Cel 4. SDG 2030 dotyczy zapewnienia wszystkim wysokiej jakości edukacji włączającej i możliwości uczenia się przez całe życie. Makro-poziomem przyjętej podstawy teoretycznej jest perspektywa całościowego uczenia się (lifelong learning) i uczenia się z życia (lifewide learning).

Ewolucja celów i funkcji społecznych edukacji dorosłych

Odnosząc się do praktyki nauczania dorosłych, trzeba sięgnąć do historii (szerzej: Pierścieniak, 2014). Idee polskiego XVIII-wiecznego fizjokratyzmu zakładały uwolnienie chłopstwa nie tylko z pańszczyźnianej, ale i mentalnej zależności od ziemskich właścicieli. Organizowane wśród gminu akcje oświatowe służyły alfabetyzacji oraz upowszechnianiu wiedzy rolniczej. Cel oświaty ludowej stanowiło oświecenie najniższych warstw społecznych, wyrażające się w powszechnym nauczaniu. Jej funkcje były wyraźnie utylitarne, ekonomiczne i racjonalizacyjne, związane z hasłami wolności, równości i sprawiedliwości społecznej (Indan-Pykno, 2011) oraz postępowaniem (gospodarka rolna, obsługa maszyn i urządzeń mechanicznych).

Po utracie niepodległości i klęsce powstań narodowo-wyzwoleńczych w warunkach zaborów organizowano akcje oświatowe, które służyły budowie bądź podtrzymaniu poczucia tożsamości narodowej,

emancypacji najsłabszych warstw społecznych oraz popularyzacji wiedzy. Edukację dorosłych, począwszy od drugiej połowy XIX wieku, można uznać za ruch społeczny pełniący funkcję zastępczą (kompensacyjną) oraz funkcję właściwą – odpowiedzialną za zaspokajanie określonych potrzeb kulturalno-oświatowych i emancypację obywatelską – głównie kobiet oraz miejskich plebejuszy. Pozytywistyczni działacze społeczni skupiali się w stowarzyszenia, które były głównymi inicjatorami procesów edukacyjnych. Organizowano między innymi wykłady popularne, odczyty, uruchamiano kursy naukowe, koła samokształceniowe, uczelnie wszechnicowe – wszystkie te aktywności popularyzowały osiągnięcia nauki. Rozwijała się edukacja muzealna, czytelnicza, amatorski ruch artystyczny. Prowadzone były kursy dla dorosłych analfabetów. Kobiety studiowały w zorganizowanym przez siebie w 1886 roku tajnym Uniwersytecie Latającym (Aleksander, 2009, s. 62).

Nauczanie dorosłych w XX-leciu międzywojennym, już w warunkach niepodległości, nadal skupione było na funkcji alfabetyzacyjnej, integracji społeczno-narodowej w zakresie łagodzenia konfliktów i nierówności społecznych oraz adaptacji do trudnych warunków życia. Pojawiły się nowe formy pracy oświatowej z dorosłymi: uniwersytety regionalne, niedzielne uniwersytety powszechne, uniwersytety ludowe (Aleksander, 2009). Ich funkcje zorientowane zostały na podtrzymanie ciągłości kulturowej i tożsamości narodowej, aspekty równościowe, popularyzację postępu wśród niższych warstw społecznych, integrację oraz kształtowanie przekonań ideologicznych, pobudzanie aspiracji intelektualnych i działania wychowawcze, których podmiotem byli dorośli (Nowak, 1986).

Okres powojenny początkowo wiązał się przede wszystkim z koniecznością odbudowy kraju. Wciąż potrzebne były akcje masowej alfabetyzacji. Do redukcji problemu analfabetyzmu przyczynił się wprowadzony obowiązek szkolny. Dominowała funkcja zastępcza oświaty, realizowana w szkołach dla dorosłych. Działania oświatowe wykraczające poza obszar alfabetyzacji wpłynęły na rozwój zorganizowanego,

* Uniwersytet Warszawski

systematycznego nauczania ludzi dorosłych. Edukacja (dla) dorosłych została zorientowana na kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe. W obszarze zaspokajania potrzeb kulturalno-oświatowych proponowano formy pracy pozaszkolnej, organizowane przez ośrodki kultury, stowarzyszenia i w ramach amatorskiego ruchu artystycznego. Funkcje społeczne edukacji (dla) dorosłych miały charakter propagandowy, polityczny, o wyraźnie ideologicznym zabarwieniu. Zorganizowane formy nauczania dorosłych służyły też społecznej integracji, adaptacji, popularyzacji wiedzy. Edukacja była dla wielu narzędziem awansu społecznego.

Zmiana ustrojowa lat 90. XX wieku uwolniła mechanizmy gospodarki wolnego rynku. Nie pozostało to bez wpływu na transformację społecznych funkcji edukacji. Wyraźnie na znaczeniu zyskały następujące funkcje:

- ekonomiczna, wyrażająca się poprzez wpływ kształcenia się na poprawę wydajności pracy i efektywności zawodowej (Aleksander 2009, s. 340);
- popularyzacyjna;
- integracyjna;
- adaptacyjna;
- modernizacyjna – szczególnie ważna tam, gdzie chodziło o aktualizowanie zawodowych kwalifikacji;
- kompensacyjna – istotna na przykład w sytuacji bezrobocia lub konieczności poszukiwania alternatywnego zatrudnienia;
- prewencyjna – zapobiegawcza, związana ze zdobywaniem kolejnych uprawnień;
- terapeutyczna – ważna dla osób, które chciały wyzwolić się z doświadczanego problemu.

Od kształcenia ustawicznego do całościowego uczenia się: zmiana andragogicznego paradygmatu

W części naukowych opracowań i w większości wypowiedzi publicystów terminy: edukacja dorosłych – kształcenie ustawiczne – edukacja permanentna stosowane są zamiennie. Podobnie pojęcia: nauczanie – uczenie się bywają traktowane jako wyrazy bliskoznaczne. Tymczasem nie są one tożsame.

W 1919 roku został opublikowany raport brytyjskiego Ministerstwa Odbudowy, opracowany przez Komitet Oświaty Dorosłych pod przewodnictwem Arthura L. Smitha. W jego treści odnaleźć można wiele uwag odnoszących się do kształcenia ustawicznego, traktowanego wówczas jako edukacja zachodząca w szkołach dla dorosłych, klubach zrzeszających mężczyzn, oddziałach związków zawodowych. W dokumencie tym podkreślono silne związki „solidnej pracy edukacyjnej” oraz (pozazawodowej) oświaty dorosłych o dobrowolnym charakterze z uczestnictwem w życiu społecznym, kulturalnym, twórczym wyrażaniem siebie poprzez muzykę, ludowy taniec, literaturę i dramat oraz prace ręczne, gry i zabawy fizyczne (*The 1919 Report*, s. 112–117). Odczytanie raportu Arthura L. Smitha po

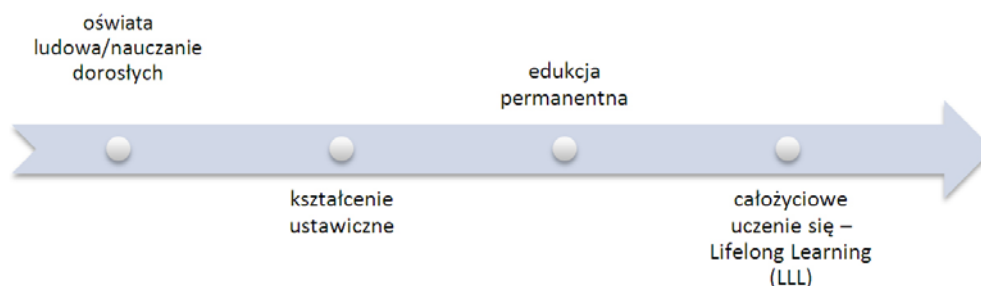
stu latach wskazuje na paradoks - jego treści są wciąż aktualne w odniesieniu do pojęcia „kształcenie ustawiczne”, w polskiej Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe” zdefiniowanego jako kształcenie w publicznych i niepublicznych szkołach dla dorosłych, placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Kolejne znaczące opracowanie to raport UNESCO *Uczyć się, aby być* (Faure, 1975). Kształcenie ustawiczne przedstawione zostało w nim jako przewodnia, charakterystyczna dla lat 60. i 70. XX wieku idea oświaty dorosłych. Jej podstawą był postęp i podnoszenie kwalifikacji pracowniczych dla wzmocnienia potencjału gospodarczego. W raporcie tym zwrócono uwagę na całościowość procesów edukacyjnych, zatarte granice pomiędzy kształceniem formalnym i nieformalnym oraz warunek drożności i otwartości instytucji edukacyjnych. Wskazana została rola edukacji w kierowaniu własnym rozwojem, wyrażaniu i realizacji siebie, dostrzeżono jej sprawczość w zakresie autonomii, podmiotowości i samorealizacji ucznia dorosłego. Niemal w tym samym czasie w Polsce ukazała się praca Ryszarda Wroczyńskiego, w której edukację permanentną autor identyfikował z oświatą pozaszkolną dorosłych, kształceniem ciągłym, przez całe życie, używając terminu *lifelong learning* (Wroczyński, 1976, s. 142).

Lata 90. XX wieku przyniosły kilka następnych raportów (Solarczyk-Szwec, 2011; Solarczyk-Ambrozik, 2013), w tym opracowanie *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, sporządzone dla UNESCO przez zespół kierowany przez Jacquesa Delorsa. Zaprezentowano w nim cztery aspekty kształcenia stanowiące filary społeczeństwa opartego na wiedzy, a także postawiono fundamentalne dla podmiotów i instytucji edukacyjnych pytania: jak się uczyć, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być? Odpowiedzi na te kwestie miały przyczynić się do renesansu humanizacji ludzkiego życia, pozyskania kompetencji umożliwiających każdemu samodzielne zdobywanie wiedzy, wykorzystywanie jej w działalności praktycznej, zawodowej i w oddziaływaniu na środowisko, we wspólnocie, w dialogu z innym, przy świadomej kreacji siebie i dbałości o własny rozwój. Raport ten poświęcono nowym celom edukacji w ucącym się społeczeństwie. Edukacja przez całe życie uznana została w nim za „klucz do XXI wieku”, przepustkę do pomyślnego rozwoju jednostki i społeczeństwa wychowującego (Delors, 1998, s. 113).

Teoria i praktyka edukacji dorosłych ewoluuje. Zmiany zachodzące pod wpływem historycznych kontekstów wyrażały się w przejściu od praktyki oświaty ludowej, poprzez nauczanie dorosłych w industrialnych społeczeństwach XIX i XX wieku, kształcenie/edukację ustawiczną lat 70., do edukacji permanentnej lat 80. i 90. ubiegłego stulecia. Współczesna koncepcja *lifelong learning* (dalej: LLL) wchłonęła edukację dorosłych, w szczególności w obszarze zorientowanym na procesy uczenia się w dorosłości.

Głównym i podstawowym narzędziem w dostarczaniu kompetencji była i pozostaje zorganizowana edukacja. Prowadzona w nurcie formalnym (szkolnym)

Rysunek 1. Evolucja zakresów pojęciowych terminów dotyczących edukacji dorosłych

Źródło: opracowanie własne.

i pozaformalnym (pozaszkolnym) wyposaża w świadectwa i dyplomy, które obecnie bardzo szybko tracą na znaczeniu. Młodzi Polacy chętnie zdobywają dyplomy szkolne i uniwersyteckie. Jednak dorośli rzadko podejmują formalną edukacyjną aktywność – uczestniczy w niej zaledwie 4% ogółu ludności w wieku 25–64 lata. Ale już uczenie się nieformalne (samokształcenie) jest aktywnością ponad 42% dorosłych Polaków (GUS, 2018, s. 6). Stwarza to szansę na podniesienie poziomu kapitału ludzkiego, jednak mierzonego nie siłą certyfikatu, a potencjałem osobistych kompetencji.

Technologiczny model nauczania, który towarzyszył procesom kształcenia dorosłych najdłużej, sprzyjał przemysłowemu i społecznemu rozwojowi. Preferował nauczycieli występujących w roli ekspertów – egzekutorów reprodukowanej przez uczniów wiedzy, wykorzystujących w pracy dydaktycznej metody podające. Model ten dominował w dydaktyce oświaty dorosłych, realizowanej w szkołach i na kursach dla dorosłych. Pomimo zmiany paradygmatu andragogicznego, odnoszącego się do założeń teoretycznych i metodycznych pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi (Solarczyk-Szwec, 2011, s. 257–266; Muszyński, 2014, s. 77–88), oferta rynku usług oświatowych nadal zdaje się nie uwzględniać założeń modelu humanistycznego ani tym bardziej krytycznego. Horyzonty poznawcze współczesnego uczestnika edukacji formalnej bywają zawężane do treści wyznaczonych Europejską lub Polską Ramą Kwalifikacji (IBE, 2017), „podstawą programową”, zmierzone „efektami kształcenia” – niedawno przemianowanymi na „efekty uczenia się” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Zupełnie jakby społeczeństwa tkwiły w postherbartowskim „nauczaniu wychowującym” i uwzględniały w budowaniu personalnych kompetencji określniki: „zna i rozumie”, „potrafi”, „jest gotów

do”. Do kluczowych słów definiujących przewidywane kwalifikacje należą ponadto: „typowe charakterystyki”, „system”, „struktura”, „poziom”, „składniki opisu” (IBE, 2017). Tak szczegółowa operacjonalizacja oczekiwań jest wysoce technologiczna i niewiele ma wspólnego z humanistycznym przesłaniem paradygmatu całozyciowego poznawania świata, uczenia się z życia.

W modelu humanistycznym uczący się jest podmiotem zaangażowanym, działającym, dążącym do samorealizacji, a rola nauczyciela polega na stymulacji i podtrzymywaniu uczenia się, z odwołaniem do potrzeb i doświadczeń życiowych podmiotu. Model krytyczny zakłada natomiast zmianę i emancypację. Wiedza jest efektem doświadczania codzienności i interakcji z innymi, a oświata instrumentem podnoszenia jakości życia oraz narzędziem poszukiwania i „objaśniania” wiedzy (por. Malewski, 2000). Oba te modele odnajdują się w koncepcji LLL, przy czym model krytyczny jest osadzony w nurcie edukacji nieformalnej, incydentalnej, *lifewide* i *lifedeep learning*.

W konfrontacji z oczekiwaniami ponowoczesności, neoliberalnym porządkiem społecznym, wchodzeniem na rynek pracy kolejnych pokoleń, w tym pokolenia cyfrowej dorosłości (Tapscott, 2010) oraz najmłodszej generacji Z, czyli osób urodzonych po 1995 roku, pojawia się konieczność tworzenia planu spersonalizowanej edukacji. Będzie ona w zasadzie autoedukacją rozgrywającą się w mikroprzestrzeniach codzienności odległej od sformalizowanych centrów edukacyjnych. Malcolm Knowles stwierdza, że uczenie się dorosłych jest w zasadzie procesem samokształcenia kierowanego (Knowles i in., 2009, s. 182). Współcześnie można uczyć się jeździć na nartach i tańczyć, uczestniczyć w zajęciach wypalania naczyń ceramicznych, studiować Torę, ale też – chcąc wyjechać w nieznaną – uczyć się języka „tubylczego” albo w sąsiedzkiej wspólnotie

Tabela 1. Typy i modele całozyciowego uczenia się

Model	Typ edukacji/uczenia się		Wymiar	Odniesienie
Technologiczny	<i>Long</i> (wzdłuż)	Formalny	Wertykalny	Szkoła, zawód, awans społeczny, reprodukcja wiedzy
Humanistyczny	<i>Wide</i> (wszerz)	Pozaformalny	Horyzontalny	Potrzeby i doświadczenia uczącego się, zdobywanie wiedzy, edukacja pozaszkolna
Krytyczny	<i>Deep</i> (w głąb)	Nieformalny	Spiralny	Poznanie, rozwój, zmiana, emancypacja, uczenie się w życiu, w codzienności

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem: Knowles, Holton i Swanson, 2009; Malewski, 2000, 2013.

generować nowe wzory uczestnictwa w kulturze (Litwa, 2018). Można słuchać otwartych wykładów z astrofizyki lub entomologii albo podjąć próbę nauczania się lewitowania. Można uczyć się wszystkiego i wszędzie, na rynku otwartej edukacji i w drodze autoedukacji.

Trzeba krytycznie zauważyć, że w Polskiej Ramie Kwalifikacji (IBE, 2017) uczenie się przez całe życie pojawia się dopiero na 6. poziomie; na wcześniejszych etapach edukacji jest mowa o uczeniu się kierowanym, przebiegającym w zorganizowanych formach. Planowanie własnego rozwoju stanowi więc kompetencję osób dorosłych, z wykształceniem wyższym. Założenia PRK nie korelują z praktyką edukacji dorosłych, która nadal ma charakter włączający, w szczególności w odniesieniu do osób o niskim poziomie wykształcenia.

Uczenie się dorosłych jednym z priorytetów Celów Zrównoważonego Rozwoju 2030

Równość, wolność, niezależność, solidarność, auto-kreacja, głód wiedzy, siła sprawcza Sokratejskiej sentencji: „Wiem, że nic nie wiem”, zrównoważony rozwój jednostek i społeczeństw to *idée fixe* współczesnych polityków oświatowych.

W 2015 roku przyszedł czas na podsumowanie ośmiu celów milenijnego rozwoju (ang. *Millennium Development Goals*, MDG), zawartych w Deklaracji Milenijnej z 2000 roku. Ich realizacja miała doprowadzić między innymi do eliminacji ubóstwa i głodu poprzez zmniejszenie o połowę liczby osób o dochodzie poniżej 1 dolara na dzień. Wszystkie dzieci, a w szczególności dziewczęta, miały uzyskać dostęp do pełnego cyklu edukacyjnego na podstawowym poziomie. Cel trzeci związany był z dbałością o równość płci i społecznym awansem kobiet. Miał zostać osiągnięty poprzez zmniejszenie nierówności w dostępie kobiet do edukacji pierwszego i drugiego stopnia (ONZ, 2015b). W pierwszej dekadzie XXI wieku wśród osób w wieku 15 lat i więcej było na świecie 774 miliony analfabetów (UNESCO, 2010), z czego dwie trzecie stanowiły kobiety – w roku 2012 było ich 496 milionów (ONZ, 2015c, s. 79). Kolejne MDG dotyczyły zdrowia, w tym ograniczenia śmiertelności dzieci do lat 5, ograniczenia rozprzestrzeniania się HIV/AIDS oraz malarii, a także wprowadzenia zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi i zmniejszenia liczby osób pozbawionych dostępu do czystej wody pitnej. Cel ósmy obejmował wypracowanie dobrych praktyk rządzenia, rozwoju, szczególnych potrzeb krajów najsłabiej rozwiniętych.

Część tych celów udało się osiągnąć w znaczącym stopniu. Raport ONZ (2015b) wskazuje zmniejszenie o połowę liczby osób żyjących w skrajnym ubóstwie, dowodzi zwiększenia liczby dziewcząt uczęszczających do szkół, wzrostu społecznego i politycznego uczestnictwa kobiet, wskazuje na spadek umieralności okołoporodowej i dzieci do 5. roku życia. Udało się

przejąć kontrolę nad malarią, gruźlicą, HIV/AIDS, a tym samym ograniczyć ich rozprzestrzenianie się.

Polityka społeczna ONZ i innych globalnych agend ma inkluzywny, równościowy, demokratyzujący charakter. W zakresie SDG 2030 przewidziano do realizacji 169 zadań, skupionych w obszarze tzw. 5 x P: ludzie (*people*), planeta (*planet*), dobrobyt (*prosperity*), pokój (*peace*), partnerstwo (*partnership*), a 193 kraje należące do ONZ zobowiązały się do wykonania tych zadań do 2030 roku (ONZ, 2017). Znajdują się tu działania służące eliminacji biedy i głodu, osiągnięciu bezpieczeństwa żywnościowego, promowaniu zrównoważonego rolnictwa. Istotne są inicjatywy wspierające zdrowie i dobrobyt, ale także zabiegi mające na celu dbałość o dobrą jakość całościowej edukacji dla wszystkich, równość płci i wzmocnienie pozycji kobiet. Równie ważne są starania o dostęp do czystej wody i warunków sanitarnych, o dostępną i czystą energię, pełne i produktywne zatrudnienie dla wszystkich w godnych warunkach i włączający rozwój społeczno-ekonomiczny. Zamierzenia Narodów Zjednoczonych służą promocji zrównoważonego przemysłu oraz wspieraniu innowacyjności. Mają się przyczynić do redukcji nierówności w poszczególnych krajach i pomiędzy państwami, pomóc w zapewnieniu ludziom bezpiecznych, stabilnych, zrównoważonych i sprzyjających włączeniu społecznemu siedzib. Uwaga twórców SDG 2030 skierowana została na ochronę zasobów wodnych i lądowych ekosystemów. Pokój, inkluzja społeczna, sprawiedliwość i skuteczne instytucje oraz globalne partnerstwa działające na rzecz zrównoważonego rozwoju to dążenia zamykające listę celów zrównoważonego rozwoju 2030 (ONZ, 2015a).

W kontekście polityki społeczno-oświatowej kierowanej do dorosłych bieżące propozycje edukacyjne powinny nawiązywać do siedemnastu SDG 2030 (ONZ, 2015a), mieć na uwadze ich inkluzywny charakter, stymulować osoby z grup defaworyzowanych, nie tylko na poziomie nabywania przez nie umiejętności funkcjonalnych.

Światowe raporty wskazują na silne zagrożenie wykluczeniem społecznym wielu grup społecznych. ONZ zalicza do nich kobiety i dziewczęta, ludzi z „wrażliwych lokalizacji” (osoby mieszkające w tak zwanych złych sąsiedztwach, fawelach, slumsach), osoby z niepełnosprawnościami, ludzi starych, osoby LGBT¹, mniejszości etniczne, migrantów i uchodźców. Przeszkodami w ich uniwersalnym rozwoju są słabe reprezentacje i tym samym niezdolność do stworzenia lobby, uwolnienia siły i głosu koniecznego do negocjowania poprawy warunków swojej sytuacji. Problemem jest też polityka wąskiej tożsamości, zamknięty patriotyzm, nietolerancja i wykluczenie, dyskryminujące prawo, normy społeczne oraz przemoc (ONZ, 2018).

Zgodnie ze stanowiskiem UNESCO z 2016 roku, wyrażonym w dokumencie *Education 2030* (UNESCO 2016a; por.: Webb, Holford, Hodge, Milana i Waller,

¹ Akronim od: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersexed.

2017) edukacja, a właściwie uczenie się dorosłych, służy wyposażeniu ich w umiejętności niezbędne do wykonywania i realizacji praw oraz przejęcia kontroli nad własnym losem. UNESCO, wraz z innymi światowymi organizacjami, promuje rozwój osobisty i zawodowy, wspierając bardziej aktywne zaangażowanie dorosłych w sprawy środowiska, społeczności, społeczeństwa. Propagowany jest zrównoważony wzrost gospodarczy, który sprzyja włączeniu społecznemu, oraz godne warunki pracy. Edukacja jest kluczowym narzędziem w redukcji ubóstwa, poprawie zdrowia, dobrobytu i samopoczucia (*well-being*) oraz przyczynia się do rozwoju zrównoważonych uczących się społeczności (Milana, Holford, Hodge, Waller i Webb, 2017).

Dzięki zadaniom towarzyszącym celowi czwartemu SDG 2030, odnoszącemu się do postulatu wysokiej jakości włączającej edukacji, być może do 2030 roku wszystkim dziewczynkom i chłopcom zostanie zapewniony dostęp do „nieodpłatnej, sprawiedliwej, dobrej jakości edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym”, a dorosłym, wszystkim kobietom i mężczyznom, równy dostęp do przystępnego cenowo oraz dobrego jakościowo kształcenia technicznego, zawodowego i wyższego. Starania te zapewne przyczynią się do wyeliminowania z życia społecznego nie tylko analfabetyzmu, ale i nierówności płci. Wśród zadań znajdują się postulaty dotyczące godnych warunków pracy, kształtowania warunków rozwoju przedsiębiorczości. Ekspozowane są prawa człowieka, równość płci (*gender gap*), promowana kultura pokoju i niestosowanie przemocy, szerzona jest idea globalnego obywatelstwa, różnorodności kulturowej i świadomość roli kultury w zrównoważonym rozwoju. Foruje się dostępne dla wszystkich uczenie się, a edukację uznaje za fundamentalne prawo człowieka i publiczne dobro (UNESCO, 2016a, s. 20–21, 28).

Spoleczne funkcje edukacji dorosłych

Edukacja formalna, niegdyś dająca solidne podstawy wiedzy i umiejętności, a nawet erudycji, zmienia się w dobrowolne zaangażowanie edukacyjne, służące społeczeństwu i jednostce. Zindywidualizowany plan kariery życiowej nie zawsze jest zbieżny z karierą zawodową i kapitałem tożsamościowym. Epoka ponowoczesności i neoliberalizmu cechuje się narodzinami technologicznych elit, digitariatu/merytokracji. Na milenijnym styku epok rozwijały się kariery korporacyjne i partnerstwa społeczne. Ujawniły się preferencje indywidualizmu, nieliniowego progresu. Czas wolny zaczął być traktowany jako dobro konsumpcyjne. Wokół tego zjawiska rozwinął się cały przemysł wypoczynkowy, rozrywkowy (*leisure industry*), który wchłonął także część świadczeń edukacyjnych nurtu pozaformalnego i przede wszystkim nieformalnego. Pod koniec drugiej dekady XXI wieku, jak się wydaje, w wolnorynkowych usługach oświatowych ważna jest jakość spersonalizowanej edukacji, starania o ciało, zdrowie i dobre samopoczucie, zaspokajanie najbardziej oryginalnych zainteresowań, prawa człowieka, równość płci, godna i przynosząca satysfakcję osobista praca, odpowiedzial-

na konsumpcja i produkcja, myślenie proekologiczne, ochrona klimatu.

Powyższe spostrzeżenia skłaniają do opracowania nowej charakterystyki oddziaływań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych. Odnosząc się z pełnym szacunkiem do typologii opracowanych i opisanych w latach wcześniejszych (Nowak, 1986, s. 207–210; Aleksander, 2009, s. 339–347), trzeba zwrócić się ku przyszłości, w której podstawową myślą i przewodnim działaniem będzie powszechny i zrównoważony rozwój. Dokumenty międzynarodowe i krajowe, instytucjonalnie osadzone działania wspierające jakość propozycji edukacyjnych kierowanych do dorosłych wskazują, że należy przywrócić się funkcjom społecznym owej edukacji, traktowanej w kategorii systemowej. Wiele spośród tradycyjnie interpretowanych funkcji nadal jest istotnych, niemniej dynamicznie zmieniają one swoje znaczenie.

Edukatorzy i politycy społeczni zadają pytanie – sobie i uczącym się populacjom: po co społeczeństwu edukacja dorosłych, po co dorosłym uczenie się? Sformułowana poniżej propozycja stanowi próbę autorskiej odpowiedzi na te pytania. Przedstawiona typologia funkcji społecznych edukacji dorosłych dotyczy naszej części świata, regionu, w którym obowiązek szkolny eliminuje problem analfabetyzmu i w którym rozwój w dorosłości jest nie tylko możliwy, ale wręcz konieczny.

Istotą proponowanych funkcji jest ich postulatowy wymiar, są to funkcje założone.

1. **Funkcja adaptacyjna** – jej istotą jest zdolność uczącego się do konfrontacji z niepewnością jutra, bowiem aktywność poznawcza ułatwia mu wejście w nową grupę społeczną, nowe otoczenie, rozwiązanie nowego problemu. Uczenie się „oswaja” trudną rzeczywistość, pomaga znaleźć wyjście z sytuacji wywołanych przez niekorzystne okoliczności, poprzez poznawanie realiów świata tonuje towarzyszące temu napięcia. Funkcja adaptacyjna jest dobrze widoczna w przypadku ludności migrującej, która bez edukacyjnego wsparcia nie przystosuje się do obowiązujących reguł życia w przyjmującej ją społeczności (na przykład kursy językowe, doradztwo prawne i socjalne).
2. **Funkcja humanizująca, aksjologiczna** jest niezwykle istotna w dobie kryzysów antropologicznych, światopoglądowych, dylematów etycznych. Polega na budowie warunków służących dialogowi, konstruowaniu mostów poznawczych, obalaniu stereotypów, uprzedzeń, wskazywaniu drogi wiodącej ku mentorom. Zaangażowane, świadome uczestnictwo edukacyjne ułatwia dostrzeżenie autorytetów w świecie, który je utracił, pomaga w ustanowieniu hierarchii wartości, jest pomocne w edukacji moralnego charakteru, pomaga rozwiązać dylematy etyczne, wzbogaca refleksyjność, kształtuje postawy.
3. **Funkcja emancypacyjna** odpowiada za wiedzę i umiejętności, które autonomizują i uwalniają jednostkę od napięć i stresów związanych z trudnymi, wymagającymi elastyczności, odpo-

wiedzialności i sprawczości decyzjami oraz działaniami umożliwiającymi każdemu podążanie za przemianami ekonomicznymi, gospodarczymi, kulturowymi, społecznymi. Efektem tak interpretowanej emancypacji poznawczej jednostki będzie samodzielność jej myślenia, niezależność sądów, dojrzałość interpretacji, krytycyzm i odwaga, *empowerment*, upodmiotowienie, wolność. Osoba uniknie „wtłoczenia” w swoistą „bańkę informacyjną” własnej (nie)uczącej się społeczności, będzie otwarta na argumenty innych uczących się społeczności.

- Funkcja hedonistyczna, „sybarycka”** wyraża się w czerpaniu przyjemności z zabawy, rozrywki, doświadczania przygód, doznań kulinarnych, estetycznych, wysublimowanego smakowania życia; czas wolny, zagospodarowany według własnego pomysłu, może stać się czasem dyspozycyjnym, przeznaczonym na uczenie się, przeżywanie, konsumpcję.
- Funkcja inkluzyjna**, włączająca, wyraża się w pomaganiu jednostkom i grupom mniejszościowym, defaworyzowanym, poprzez programy socjalne i tak zwane dobre praktyki minimalizujące, oddalające ryzyko wykluczenia społecznego poprzez prowadzenie na przykład grup wsparcia, trening umiejętności (trening ekonomiczny, pobyt w mieszkaniu chronionym lub dla usamodzielnienia, uczenie się życia podług reguł codzienności przez tych, którzy utracili tę umiejętność, na przykład w wyniku narkomanii).
- Funkcja innowacyjna**: zadaniem edukacji dorosłych jest stworzenie warunków pozyskania narzędzi rozumienia (po)nowoczesności, popularyzacja zdobyczy nauki i nowin technologicznych, umożliwienie zdobycia niezbędnych kompetencji, na przykład cyfrowych, ekonomicznych, służących przedsiębiorczości, modernizacja dotychczasowej wiedzy i umiejętności, także zawodowych.
- Funkcja kompetencyjna** służy asymilacji treści dotąd niezinternalizowanych przez uczącego się dorosłego a zdobywanych w zakresie edukacji spersonalizowanej: obywatelskiej, prawnej, wielokulturowej, równościowej, ekonomicznej, ekologicznej, zdrowotnej, informatycznej etc. Ten rodzaj uczenia się można by nazwać alfabetyzacją kompetencyjną, która potwierdza wiedzę dotychczasową i ugruntowuje nową.
- Funkcja krytyczno-objaśniająca** staje się jedną z ważniejszych, bowiem w czasach, gdy internet, Google, wpisy na portalach społecznościowych kształtują postawy ignorancji i oporu wobec racjonalnych naukowych argumentów – uczenie się staje się powrotnie użyteczne w rozumieniu i definiowaniu zjawisk, rzeczy i zdarzeń, służy racjonalizacji postaw i działań.
- Funkcja kulturalno-rozwojowa**, ogólnokształcąca, polega na konstruowaniu i/lub wspieraniu indywidualnych i grupowych mikroświatów edukacyjnych, dotyczy zasobów czasu dyspozy-

cyjnego, osobistych zainteresowań, miłośnictwa, sztuki, kultury, aktywności twórczej, rekreacji, wypoczynku.

- Funkcja profilaktyczna** realizowana jest na przykład poprzez oddziaływanie z zakresu profilaktyki zdrowotnej, przemocowej, uzależnień, ale także działania prewencyjne, podejmowane na przykład w sytuacji zagrożenia utratą pracy. Dotyczy zapobiegania potencjalnie niekorzystnym stanom i kryzysom osobistym oraz społecznym.
- Funkcja konserwatywna** – jak dawniej – jest wypełniana w muzeach i skansenach, miejscach kultu i narodowej pamięci, w których pielęgnowane są tradycja, pamięć, obrzęd. W czasach naporu procesów globalizacyjnych, unifikacji i importowania formatów obcych rodzimej kulturze, realizacja zadań wynikających z konserwatywnej roli edukacji jest niezbędna dla ocalenia tożsamości, poczucia ciągłości kulturowej, szacunku dla ojczystego języka i historii.

Dorośli wspierani edukacyjnie powinni umieć realizować swój potencjał, rozwijać zawodową karierę. Powinni też mieć szansę na systematyczne pozyskiwanie nowych kompetencji, móc odgrywać aktywną rolę w społeczeństwie, realizować obowiązki zawodowe, społeczne i obywatelskie. Edukacja, jako narzędzie inkluzyjne społecznej, może być niezmiernie przydatna w projektach usamodzielniania, w programach osłonowych i w treningach umiejętności osób o słabszej społeczno-ekonomicznej pozycji. Ma służyć także osobom o silnej pozycji społeczno-zawodowej, ludziom, którzy z uczenia się (w codzienności) uczynili styl życia. Wspieranie inicjatyw kulturalno-edukacyjnych uczących się dorosłych, wspomaganie ich aktywności, powinno być jednym z priorytetów współczesnego państwa.

Zakończenie

W XXI wieku nastąpiła zmiana paradygmatu oświatowego wyrażająca się w przejściu od *lifelong education* do *lifelong learning*. Idea całościowego uczenia się stanowi jeden z globalnych i europejskich priorytetów w zakresie edukacji i rozwoju społecznego. To trend, dzięki któremu łatwiej jest antycypować i rozwiązywać problemy „z przyszłości”. Do takich kwestii należą między innymi: konieczność porozumiewania się z inteligentnymi maszynami, urządzeniami i systemami, wydłużone kariery edukacyjne i zawodowe będące pochodną coraz dłuższego trwania życia, „przeładowanie” poznawcze będące efektem za dużej ilości danych i zbyt niskich kompetencji poznawczych służących ich selekcji, ale także organizowanie kursów integracyjnych dla analfabetów i analfabetów funkcjonalnych, stymulowanie podejmowania decyzji o uczeniu się przez osoby z grup marginalizowanych.

Globalne partnerstwa społeczne, programy z zakresu ekonomii społecznej, profilaktyczne i edukacyjne projekty, refleksyjni organizatorzy przestrzeni edukacyjnych służyć mają idei *empowermentu*, wzmocnienia dorosłych w próbach samodzielnego rozwiązania ich problemów.

Bibliografia

Adamczyk, M.D. (2018). Specyfika procesów starzenia się społeczeństwa polskiego w kontekście wskaźników zrównoważonego rozwoju. W: E. Grudzińska, M. Mikołajczyk (red.). *Wybrane problemy społeczne. Teraźniejszość – Przyszłość* (s. 112–122). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Aleksander, T. (2009). *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom – Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

Delors J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.

GUS (2018). *Kształcenie dorosłych w 2016 roku*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/14/1/1/ksztalcenie_doroslych_w_2016.pdf

IBE (2017). *Polska Rama Kwalifikacji*. Warszawa: IBE. Pobrane z: <http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publicacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>

Indan-Pykno, M. (2011). Fizjokratyzm oczyma polskich przedstawicieli myśli polityczno-prawnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 58(2), 117–130.

Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Litawa, A. (2018). Święto ulicy jako przykład udomowionego uczestnictwa w kulturze. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 289–298.

Malewski, M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(9), 47–63.

Malewski, M. (2013). O „polityczności” andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, 1(68), 9–23.

Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625–628. doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869

Muszyński, M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.004>

Nowak, J. (1986). Oświata dorosłych – cele, zadania, funkcje, uczestnicy. W: K. Wojciechowski (red.). *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (s. 207–210). Wrocław: Ossolineum.

ONZ (2015a). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. 70/1. Pobrane z: www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda_2030_pl_2016_ostateczna.pdf

ONZ (2015b). *Raport o Milenijnych Celach Rozwoju na rok 2015*. Pobrane z: www.unic.un.org.pl/mdg-report-2015/raport-o-milenijnych-celach-rozwoju-na-rok-2015/2829

ONZ (2015c). *The World's Women 2015: Trends and Statistics*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistic Division Sales No. E.15.XVII.8. Pobrane z: https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesK/SeriesK_20e.pdf

ONZ (2017). Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. Pobrane z: http://ggim.un.org/documents/A_RES_71_313.pdf

ONZ (2018). *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. New York: UNDP. Pobrane z: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf

Pięściński K. (2014). Wokół kategorii „spotkania” w wybranych relacjach edukacyjnych. Od nauczania w okresie antyku do współczesnych postaci uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 2(71), 105–129.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1(68), 35–44.

Solarczyk-Szwec, H. (2011). Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie? *Studia z Teorii Wychowania* 2/2(3), 257–266.

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

The 1919 Report: British Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919). Final report (Chaired by Arthur L. Smith and commonly known as “The 1919 report” Cmnd 321 (1919), London: HMSO. Pobrane z: <http://infed.org/archives/e-texts/1919report.htm>

UNESCO (2010). *CONFITEA VI: Sixth International Conference on Adult Education: final report*. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>

UNESCO (2016a). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2016b). *Sustainable Development Goals*. Pobrane z: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668).

Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., Waller, R. (2017). Lifelong learning for quality education: Exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 509–511. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1398489>

Wroczyński, R. (1976). *Edukacja permanentna*. Warszawa: PWN.

Priorities and social functions of education in adulthood – the perspective of UNESCO 2030 Sustainable Development Goals

The idea of lifelong learning assimilates the theory of adult education. Andragogical paradigms are derived not only from scientific research, but they are also strongly linked to the mechanisms of public policy, economics, labor market expectations, and social needs. The shift of emphasis from teaching processes to learning in an informal space implies a new approach to the tasks posed to organizers and participants of educational practice, causing a change in the social functions of adult education. The UNESCO 2030 Sustainable Development Goals promote building a culture of peace, social justice, and equity. The fourth goal concerns equal access to inclusive education of high-quality.

Keywords: social functions of adult education, adult learner, concept of lifelong learning, social inclusion, The Sustainable Development Goals (SDG 2030)

Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości...

Zofia Szarota jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; kieruje Katedrą Edukacji Ustawicznej i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują: problemy pedagogiki społecznej, andragogiki i gerontologii społecznej. Jest członkinią komitetów naukowych i redakcyjnych kilku czasopism naukowych krajowych i zagranicznych, członkinią zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych i Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, jak również Prezydium Zarządu Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN kadencji 2016–2020. Należy do różnych gremiów doradczych i eksperckich, w tym do Komisji Ekspertów ds. Osób Starszych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, Małopolskiej Rady ds. Polityki Senioralnej, Małopolskiego Inkubatora Innowacji Społecznych. Prowadzi wykłady w ramach pozaformalnego nurtu edukacji dorosłych i w uniwersytetach trzeciego wieku.

POLECAMY



Instytut Innowacyjnej Edukacji oraz Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas
Fundacja Media 3.0
Stowarzyszenie „KISS”
zapraszają
w dniu 4 czerwca 2019 r.
na Ogólnopolską Konferencję Naukową

**KOMPETENCJE PRZYSZŁOŚCI
EKSPERCI PROGRAMOWANIA NA START**

Konferencja odbędzie się w siedzibie Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu przy ul. J. Kilińskiego 43

Kompetencje przyszłości – eksperci programowania na start, 4.06.2019, Sosnowiec

Coraz powszechniejsze wykorzystanie sztucznej inteligencji i automatyzacja oraz robotyzacja wielu codziennych działań wymaga znajomości języka technologii, którym jest programowanie. I nie chodzi tutaj wyłącznie o przekładanie języka ludzkiego na język zrozumiały dla komputera. Niezwykle istotne stało

się rozwijanie umiejętności myślenia komputacyjnego, jako rozwiązywanie problemów z wielu dziedzin w codziennych sytuacjach życiowych z zastosowaniem narzędzi i metod informatycznych. Takie rozumienie edukacji wymaga głębokiej refleksji nad kierunkiem zmian we współczesnej szkole i zadaniami stojącymi przed nauczycielami.

Główne obszary tematyczne konferencji:

- zadania edukacji dla przyszłości, strategie i główne kierunki działania w najbliższej perspektywie czasowej,
- innowacyjne rozwiązania metodyczne i formy organizacyjne kształcenia niezbędne w rozwijaniu myślenia logicznego, algorytmicznego, refleksyjnego i komputacyjnego uczniów – dobre praktyki,
- rozszerzona rzeczywistość w procesie kształcenia,
- roboty edukacyjne – atrakcyjne narzędzia do nauki programowania dla dzieci,
- kształcenie włączające uczniów z niepełnosprawnościami w cyfrowym świecie,
- profilaktyka zagrożeń w cyberprzestrzeni.

Forum twórczych nauczycieli

Instytut Innowacyjnej Edukacji Wyższej Szkoły Humanitas zaprasza na cykl seminariów na temat nowoczesnej edukacji. Projekt **Forum Twórczych Nauczycieli** obejmuje dwa działania:

- 1) organizację Seminariów Twórczych Nauczycieli, dotyczących zastosowania w praktyce edukacyjnej nowoczesnych metod i form kształcenia w kontekście współczesnych ujęć teoretycznych,
- 2) tworzenie materiałów dydaktycznych oraz moderowanie działań nauczycieli w ramach sieci współpracy na platformie e-learningowej Instytutu Innowacyjnej Edukacji.

Projekt będzie realizowany od 1 maja do 31 grudnia 2019 r. Łącznie zostanie przeprowadzonych siedem spotkań (wykładów i warsztatów), materiały szkoleniowe do nich zostaną przygotowane i umieszczone na platformie e-learningowej Instytutu Innowacyjnej Edukacji. Wszystkie wykłady i warsztaty realizowane w ramach projektu odbędą się na terenie Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, ul. Kilińskiego 43.

Wydarzenia będą miały charakter bezpłatny i otwarty, dzięki czemu każdy zainteresowany nauczyciel będzie mógł wziąć w nich udział.



WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS W SOSNOWCU
HUMANITAS UNIVERSITY



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



INSTYTUT
INNOWACYJNEJ
EDUKACJI
WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS

FORUM TWÓRCZYCH NAUCZYCIELI

Instytut Innowacyjnej Edukacji Wyższej Szkoły Humanitas
zaprasza
na cykl seminariów na temat nowoczesnej edukacji



Niemiecka droga do LLL University¹

Hanna Solarczyk-Szwec*

W niniejszym artykule została przedstawiona analiza polityczno-oświatowego dyskursu na temat LLL University oraz zastosowanie tego podejścia w praktyce w Niemczech w ramach programu Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań „Awans poprzez edukację: otwarte szkoły wyższe” na lata 2011–2020. Przeprowadzono analizę istniejących źródeł w języku niemieckim, które zinterpretowano z perspektywy zarówno unijnej, jak i polskiej. Z przeprowadzonych badań wynika, że priorytetem LLL University w Niemczech jest rozszerzenie dostępu do szkół wyższych dla studentów nietradycyjnych oraz łączenie kształcenia zawodowego i akademickiego. Priorytety te pokrywają się z aktualnymi celami polityki unijnej. Ponadto, w artykule zaprezentowano przykład działań na rzecz LLL University jednej z niemieckich uczelni wyższych. W podsumowaniu artykułu opisano osiągnięcia, dylematy oraz przeszkody, które napotykają na drodze prowadzącej do LLL University szkoły wyższe w Niemczech.

Lifelong learning (LLL) to termin znany, społecznie i politycznie akceptowany oraz propagowany ze względów ekonomicznych. Jednakże, z punktu widzenia andragogiki LLL należy do pojęć pustych znaczących. Mimo długiej tradycji istnienia nie jest terminem naukowym, cechującym się analityczną precyzją czy zawartością teoretyczną, ale jest traktowany jako strategia edukacyjna i jako taki poddawany naukowej analizie (Alheit, 2015, s. 27; Malewski, 2016, s. 46). [...] Jego obecność w dyskursie publicznym nie może być lekceważona. Dyskurs ma charakter performatywny. Steruje aktami percepcji i oceny rzeczywistości oraz animuje aktywność ludzi, a w konsekwencji ustanawia rzeczywistość (Malewski, 2016, s. 46). Biorąc pod uwagę taki punkt widzenia, ważne jest eksplorowanie i poznanie treści owego dyskursu, pozwalające na interpretowanie interesów oraz decyzji polityków, oferty instytucji oświatowych, a także aktywności edukacyjnej obywateli.

Dyskusja na temat LLL w Niemczech jest ściśle powiązana z zaleceniami Unii Europejskiej. W odniesieniu do szkół wyższych, Unia Europejska rekomenduje implementację LLL przede wszystkim poprzez: rozszerzenie dostępu dla studentów nietradycyjnych,

tworzenie otwartych ścieżek i elastycznych form kształcenia, uznawanie pozaszkolnych kompetencji oraz dopasowanie organizacji, zarządzania i finansowania szkół wyższych do wymogów LLL (Policy on educational issues¹, Hanft i in, 2015, s. 15). Próby zastosowania tych zaleceń w praktyce, w Niemczech napotykają na rozmaite bariery. Niemiecka pedagogika zachowuje dystans wobec idei kształcenia ustawicznego propagowanej od lat 70. przez UNESCO i OECD. Posiada ona własne tradycje i instytucje edukacji dorosłych z okresu Republiki Weimarskiej (1919–1933). W latach powojennych, zarówno w RFN, jak i w NRD powstawała rozbudowana i efektywna sieć instytucji edukacji dorosłych, w której widziano praktyczną realizację idei uczenia się przez całe życie (Solarczyk, 2001, s. 165). Z kolei w szkolnictwie wyższym ciągle żywa pozostaje Humboldtowska tradycja kształcenia uniwersyteckiego, względnie niezależna od wpływów zewnętrznych, politycznych i gospodarczych (Zakowicz, 2012, s. 62). Czerpiąc z tej bogatej tradycji, uniwersytety niemieckie były odporne wobec pomysłu ruchu „uniwersytetów otwartych”. Dlatego na potrzeby studentów nietradycyjnych społeczeństwa i gospodarki otworzyły się stosunkowo późno. Z czasem obok kształcenia uniwersyteckiego utożsamianego z akademicką edukacją ogólną, powstał sektor akademickiego kształcenia zawodowego. Związki i przepływy między nimi – obserwowane współcześnie – nie satysfakcjonują jednak polityków oświatowych. Utrwała to w pewnym sensie sytuację, która ma miejsce na etapie kształcenia poprzedzającego edukację wyższą, gdzie ścieżki kształcenia ogólnokształcącego i zawodowego szybko się wyodrębniają, uniemożliwiając uczniom zmianę raz wybranej ścieżki. Tymczasem niemiecka gospodarka pilnie potrzebuje coraz więcej wysoko wykwalifikowanych specjalistów na poziomie akademickim, czemu niemiecki system kształcenia nie jest już dziś w stanie sprostać.

Na sytuację w niemieckiej oświacie nakładają się globalne uwarunkowania, takie jak: internacjonalizacja szkolnictwa, potrzeby wygenerowanego przez gospodarkę społeczeństwa wiedzy, starzejące się

* Uniwersytet Mikołaja Kopernika

¹ https://ec.europa.eu/info/education/policy-educational-issues_pl

społeczeństwo zorientowane równocześnie na rozwój osobisty we wszystkich fazach życia, czy też nowoczesne technologie zmieniające wszystkie obszary życia. Mimo wskazanych potrzeb, implementacja LLL w niemieckim szkolnictwie wyższym przebiega powoli. Aby to zmienić, Ministerstwo Edukacji i Badań przeznaczyło 250 mln euro na wdrażaną od 2011 roku strategię „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe”² (program potrwa do 2020 roku). Wskazano tam cztery obszary innowacji w kontekście LLL University:

- Nowe grupy docelowe: pracujący, osoby z obowiązkami rodzinnymi, powracający na rynek pracy, bezrobotni absolwenci szkół wyższych, wykwalifikowani pracownicy, osoby bez uprawnień do studiowania, absolwenci studiów licencjackich z doświadczeniem zawodowym, azyłanci.
- Nowe formy kształcenia uwzględniające potrzeby studentów nietradycyjnych, na przykład udział w projektach badawczych, Work-Problem-Based Learning; elastyczne czasowo i przestrzennie, na przykład dualne (nauka i praca) formy kształcenia.
- Nowe struktury organizacyjne: centra doksztalcania; międzywydziałowe i międzyuczelniane „Professional Schools”.
- Nowi partnerzy: NGO, instytucje społeczne, izby, związki zawodowe, administracja rządowa, instytuty badawcze, media, stowarzyszenia zawodowe, towarzystwa naukowe, współpraca zagraniczna³.

W programie przewidziano dwa etapy realizacji projektu – każdy z nich ma trwać sześć lat. Trzy i pół roku przeznaczono na przeprowadzenie badań, opracowanie modelu i jego testowanie. Po pozytywnej ewaluacji, uczelnia otrzymuje dofinansowanie na

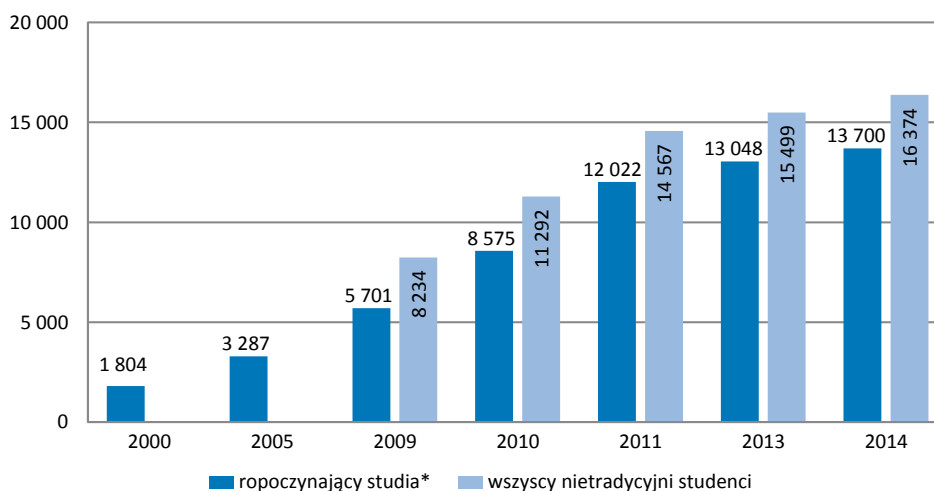
kontynuację projektu przez kolejne dwa i pół roku. Realizatorzy projektów mają możliwość skorzystania z naukowego doradztwa, które od 2016 roku prowadzi konsorcjum w składzie: Uniwersytet w Hagen, Uniwersytet Techniczny w Dortmundzie, Uniwersytet w Oldenburgu oraz Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego. Beneficjenci programu mogą wymieniać doświadczenia w sieci „Otwarte uczelnie”. Programowi towarzyszy wiele wydarzeń upowszechniających wyniki projektów. Program „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” objął 50% niemieckich uczelni.

Z analizy dyskusji oraz materiałów badawczych związanych z realizacją programu wynika, że priorytetem LLL University w Niemczech jest rozszerzenie dostępu do szkół wyższych oraz integracja kształcenia zawodowego i akademickiego.

Rozszerzenie dostępu do szkół wyższych oraz nowe grupy adresatów i studentów w LLL University

W porównaniu ze studentami polskimi, studenci w Niemczech już od dawna mieli więcej możliwości dostosowania planu i programu studiów do swoich potrzeb oraz umiejętności. W obliczu nowej sytuacji społecznej oraz gospodarczej, rozwiązania stosowane dotychczas przestały być jednak satysfakcjonujące. Konferencja ministrów edukacji podjęła zatem uchwałę (w roku 2009) o rozszerzeniu dostępu do szkół wyższych między innymi poprzez otwarcie się na studentów nietradycyjnych (np. na osoby nieposiadające matury, obcokrajowców, aktywnych zawodowo). Wykres na rysunku 1 prezentuje dynamikę wzrostu liczby studentów nietradycyjnych w Niemczech w latach 2000–2014.

Rysunek 1. Studenci nietradycyjni rozpoczynający studia (bez studentów wyższych szkół artystycznych i zarządzania) w latach 2000–2014 w Niemczech



Źródło: A. Wolter i in. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten, s. 14.

² <https://offene-hochschulen.de>

³ <https://offene-hochschulen.de/start/wettbewerb>

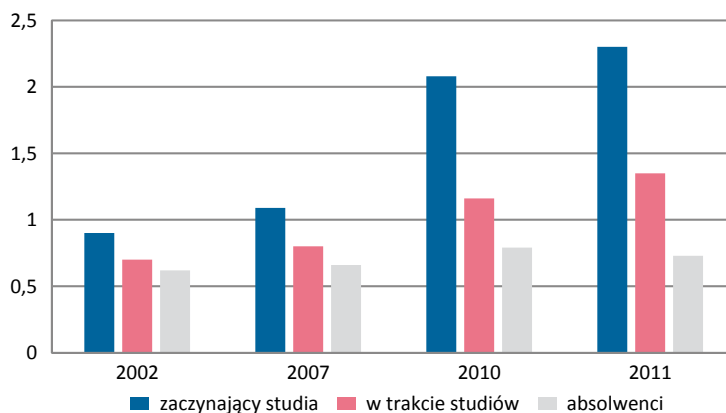
W latach 2009–2014 liczba nietradycyjnych studentów wprawdzie się podwoiła, ale nadal stanowią oni niewielki procent studiujących. Analiza statystyk dotyczących osób rozpoczynających studia – studentów i absolwentów bez matury (rysunek 2), którzy stanowią zasadniczą grupę studentów nietradycyjnych, dowodzi, że liczba osób rozpoczynających studia podwoiła się w pierwszym roku realizacji uchwały Konferencji Ministrów Edukacji. Jednakże w trakcie studiów liczba tych osób znacznie zmalała, a liczba absolwentów w stosunku do roku 2002 zwiększyła się tylko nieznacznie. Tendencja ta utrzymała się w kolejnych latach (Wolter i in., 2017, s. 14).

Jednym z czynników wyjaśniających opisaną sytuację są niesprzyjające dla studentów nietradycyjnych warunki studiowania. Dane dotyczące innej grupy nietradycyjnych studentów – pracujących – pokazują spadek z 27% w roku akademickim 2009/2010 do 22% w roku 2011/2012. Przy czym aż 62% szkół wyższych w Niemczech odnotowało w ostatnich latach wzrost liczby studentów dzięki rozszerzeniu dostępu i inkluzji (41% szkół wyższych), międzynarodowej rekrutacji (39% szkół wyższych), zmianie kultury organizacyjnej (20% szkół wyższych)⁴.

Badania przeprowadzone w ramach projektu „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” pozwoliły na zbudowanie nowej typologii studentów nietradycyjnych. Wzięto w niej pod uwagę następujące zmienne: wiek, możliwość dostępu do studiów, biografię, wybór poziomu i formy studiów (tabela 1).

Powyzsza klasyfikacja studentów nietradycyjnych jest jedną z wielu, które można stworzyć na podstawie różnorodnych czynników określających

Rysunek 2. Studenci i absolwenci bez matury w latach 2002–2011



Źródło: C. Koepf, F. Lorz, S. Vollstädt (2014). Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Bedarfsanalyse-Studie der Westfälischen Hochschule Zwickau, s. 8.

Tabela 1. Typologia studentów nietradycyjnych

Typ	Cechy charakterystyczne
Second Chance Learners	Absolwenci szkół dla dorosłych, tak zwanej drugiej drogi kształcenia
Equity Groups	Osoby z grup defaworyzowanych
Deferrers	Opóźnione wejście do szkoły wyższej
Recurrent Learners	Kontynuacja edukacji akademickiej na kolejnym poziomie
Returns	Powrót na studia
Refreshers	Edukacja akademicka jako doskonalenie zawodowe
Learners in later life	Seniorzy

Źródło: A. Wolter, J. Geffers (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde, s. 14–15.

ich sytuację życiową w kontekście studiów. Unależniona ona, jak wielu różnym uwarunkowaniom, doświadczeniom i oczekiwaniom studentów musi sprostać wyższa uczelnia pod względem organizacji studiów, oferty dydaktycznej oraz wsparcia dydaktycznego, psychologicznego. Odpowiedzią na takie zapotrzebowanie jest, coraz częściej spotykana w niemieckich uczelniach wyższych, elastyczna (w odróżnieniu od tradycyjnej) organizacja studiów (tabela 2).

Tabela 2. Tradycyjna i elastyczna organizacja studiów w Niemczech

Tradycyjna organizacja studiów	Elastyczna organizacja studiów
Odgórny program z ograniczonymi możliwościami wyboru	Struktura modułowa treści z wieloma możliwościami wyboru
Regularne studia dla określonych grup wiekowych	Dowolny czas trwania studiów; akumulacja modułów
Cotygodniowe zajęcia	Dopasowanie zajęć do możliwości czasowych studentów
Treściowo nieskorelowane wykłady, seminaria, ćwiczenia	Moduły w systemie blended learning
Rzadko praktykowane uznawanie kompetencji	Uznawanie kompetencji pozaszkolnych

Źródło: A. Hanft, A. Pellert, E. Cendon, A. Wolter (red.) (2015). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Oldenburg.

⁴ Dane liczbowe z: <http://www.studieren-ohne-abitur.de>

Łączenie kształcenia zawodowego i akademickiego

Łączenie kształcenia zawodowego i akademickiego w Niemczech przez długi czas rozumiano jedynie jako rozszerzenie formalnych możliwości podjęcia studiów wyższych przez absolwentów zbudowanego i popularnego wśród uczniów systemu kształcenia zawodowego (organizowanego głównie w trybie dualnym, który nie jest nastawiony na przygotowanie uczniów do studiów wyższych). Jak już wspomniano, mimo otwarcia się uczelni wyższych na studentów nietradycyjnych, w tym bez matury i pracujących, ich liczba w trakcie studiów maleje. Uznano zatem, że w ramach programu „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” powinny powstać koncepcje zapewniające lepsze warunki przechodzenia z pracy zawodowej do szkoły wyższej, a także umożliwiające łączenie pracy zawodowej ze studium. Zalecane jest dodatkowe wsparcie przez informację, doradztwo oraz rozwijanie kompetencji przydatnych na studiach wyższych również na wcześniejszych etapach zdobywania wykształcenia lub podczas aktywności zawodowej. Kolejne wsparcie studenci powinni otrzymać na etapie rekrutacji. Może to być oferta zajęć przygotowujących do podjęcia studiów – na przykład egzaminów wstępnych lub przeprowadzenie diagnozy. Natomiast w fazie początkowej studiów wsparcie może polegać na przeprowadzeniu ewaluacji kompetencji oraz uznania posiadanych kwalifikacji i dostosowaniu formy studiów do potrzeb i możliwości studenta. Oczywiście uczelnia powinna zagwarantować wsparcie również w trakcie studiów (tutoring, mentoring) (Hanft i in., 2015, s. 15).

Przykładem rozwiązania spełniającego opisane warunki są studia dokształcające w Wyższej Szkole Zawodowej w Aachen (Solarczyk-Szwec, 2013, s. 60 i n.), oparte na procedurze Work Based Learning (WBL), na którą składają się następujące elementy:

- Quick Scan (Self-Assessment): ocena kompetencji do studiowania.
- Portfolio dokumentujące dotychczasową aktywność i doświadczenia w uczeniu się.
- Ocena portfolio/ocena kandydata w oparciu o uczelniane standardy kompetencji.
- Ustalenie, jakie kompetencje zostaną uznane oraz jakie kompetencje należy zdobyć w miejscu pracy; opracowanie indywidualnego planu rozwoju; ustalenie metod walidacji brakujących kompetencji.
- Realizacja zadań w miejscu pracy pod opieką mentorów.
- Systematyczne przekazywanie materiałów dydaktycznych dotyczących poszczególnych modułów kształcenia.
- Kontrola efektów kształcenia, zaliczanie modułów i przyznawanie ECTS na uczelni.

Aby ułatwić decyzję o podjęciu studiów, kandydaci mogą skorzystać z testów samooceny (Self-Assessment), które odpowiadają kompetencjom i treściom

trzech pierwszych semestrów studiów. Pierwsza część samooceny dotyczy podstawowej wiedzy z przedmiotów kształcenia, druga sprawdza umiejętności logiczno-analityczne, w kolejnych znajdują się pytania o motywację, formalne kwalifikacje, oczekiwania wobec studiów oraz możliwości czasowe. Test samooceny informuje zarówno o brakujących, jak i posiadanych kompetencjach, które mogą być uznane w toku walidacji. Rozmowa z opiekunem kierunku studiów jest okazją do refleksji, a także dodatkowym wsparciem w procesie decyzyjnym.

Program studiów został zbudowany w taki sposób, żeby umożliwiać łączenie pracy zawodowej ze studiami oraz rozwijanie kompetencji w miejscu pracy. Studia licencjackie zostały wydłużone do ośmiu semestrów. Uczelnia wyższa jest odpowiedzialna za przygotowanie modułów kształcenia, przeprowadzenie egzaminów i ich ocenę. Natomiast organizacją z sektora edukacji pozaformalnej (w opisywanym przypadku: Akademia Rhein-Erft) realizuje zadania obejmujące opiekę nad studentem poprzez mentoring oraz organizację studiów uwzględniającą zarówno potrzeby studenta, pracodawców, jak i szkoły wyższej.

Student może ubiegać się o uznanie kompetencji w wysokości do 50% efektów kształcenia przed rozpoczęciem studiów oraz w ich trakcie. Ponadto, istnieje możliwość, aby w ramach umowy między pracodawcą, studentem i uczelnią zaliczać moduły lub ich części podczas praktyki zawodowej, realizując projekty pokrywające się z zaplanowanymi efektami kształcenia. Mentorzy pomagają studentom określić kompetencje, które mogą zostać uznane na uczelni. W tym celu mogą być wykorzystane opisy czynności zawodowych, potwierdzenia wydane przez zakład pracy/przełożonego oraz świadectwa ukończenia kursów, seminariów, udziału w konferencji.

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że większość studentów posiadała kompetencje zawodowe, które można było uznać w procesie kształcenia akademickiego. Jednocześnie studenci cenią sobie możliwość uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych. Mogą wówczas współpracować oraz wymieniać się doświadczeniami z kolegami i nauczycielami. W trzech kolejnych rocznikach studia w opisywanym systemie rozpoczęła po 15 studentów. Edukację kontynuuje 10–12 osób. Zrezygnowały te osoby, które nie skorzystały z testów samooceny przed rozpoczęciem studiów. Trzy pierwsze semestry są oceniane jako najbardziej absorbujące ze względu na dużą liczbę zajęć dydaktycznych na uczelni. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że dla studentów korzystne byłoby zmniejszenie czasu pracy zawodowej o 25%, jednak nawet bez tego udogodnienia jest możliwe łączenie pracy zawodowej i studiów. Uznanie kompetencji pozwoliło niektórym studentom na wcześniejsze zaliczenie modułów z wyższych semestrów.

Badanie sondażowe przeprowadzone w ramach programu „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” wskazuje na następujące szanse i ryzyka otwarcia się szkoły wyższej na osoby pracujące (tabela 3):

Tabela 3. Szanse i ryzyka otwarcia się szkoły wyższej na osoby pracujące

Obszar	Szanse	Ryzyka
Szkoła wyższa	Duży potencjał wykwalifikowanych i zmotywowanych kandydatów na studia. Rozwój współpracy z regionalnymi firmami.	Wzrost liczby osób przerywających studia. Zagrożenie dla reputacji. Obniżenie poziomu kształcenia.
Dydaktyka	Wzbogacenie teorii wiedzą i doświadczeniami pochodzącymi z praktyki. Nauka zorientowana na cele.	Problemy wywołane różnicami w zasobach wiedzy. Konflikty ze względu na duże różnice wieku.
Uznawanie kwalifikacji zawodowych	Nowe grupy studentów. Poprawa warunków studiowania. Zapobieganie obciążeniu zajęciami. Włączanie doświadczeń zawodowych.	Deficyt kryteriów porównywania wiedzy praktycznej i teoretycznej. Duży nakład pracy mentorów/ tutorów, administracji. Spadek poziomu kształcenia.

Źródło: C. Koepernik, F. Lorz, S. Vollstädt (2014). Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Bedarfsanalyse-Studie der Westfälischen Hochschule Zwickau, s. 22.

Szkoła Wyższa w Zwickau. Działania na rzecz LLL University

Szkoła Wyższa w Zwickau może posłużyć jako przykład działań podjętych na rzecz LLL University w dziedzinie organizacji, zarządzania i finansowania w ramach programu „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” (Koepernik i in., 2014; Koepernik i Vollstädt, 2015).

Po otrzymaniu dotacji utworzono tam Centrum LLL, które zajmuje się realizacją projektu. Jest ono odpowiedzialne za wypracowanie rozwiązań dotyczących regulacji prawnych i finansowych dla uczelni oraz implementowanie koncepcji LLL zawartej w projekcie. W tym przypadku są to działania dotyczące elastycznych form studiowania, rozszerzonego dostępu dla pracujących, dydaktyki oraz uznawania kompetencji zawodowych. W ramach elastycznych modeli studiów rozwinięto studia dualne (na uczelni i w zakładzie pracy) oraz studia towarzyszące pracy zawodowej (dla służby zdrowia). Aby otworzyć uczelnię na pracujących, zmodyfikowano formułę egzaminów wstępnych, udostępniając materiały e-learningowe do egzaminu. Stworzono kursy przygotowujące do studiowania. Prowadzone są również szkolenia dla doradców/mentorów/tutorów wspomagających osoby pracujące w podjęciu decyzji o studiowaniu. Rozwinięto także działania PR upowszechniające ideę studiów dla aktywnych zawodowo. W obszarze dydaktyki prowadzone są szkolenia dla nauczycieli akademickich, uwzględniające specyficzną sytuację studentów nietradycyjnych. Przygotowywane są również indywidualne programy studiowania. Cały proces jest poddawany intensywnej ewaluacji dotyczącej zarówno samych działań, jak i ich wpływu na dydaktykę. Opracowano również nowe regulacje płacowe dla nauczycieli akademickich. Aby wspierać praktykę uznawania kompetencji zawodowych, zmodyfikowano

uczelniane regulacje związane z walidacją, przygotowano wraz z interesariuszami przewodnik dotyczący walidacji kompetencji zawodowych, prowadzone są także warsztaty dotyczące bilansu kompetencji dla studentów.

Ewolucji w kierunku LLL University Szkoły Wyższej w Zwickau towarzyszy wiele pytań i dylematów, które dotyczą także polskich realiów. Najważniejsze z nich to:

- LLL to zadanie właściwe czy dodatkowe dla uczelni wyższej?
- Wewnętrzne czy zewnętrzne struktury organizacyjne i wspierające?
- Bezpłatne czy płatne studia (dla pracujących)?
- Dodatkowe zadania dla nauczycieli akademickich czy nowe zasady obciążenia zadaniami w etacie?
- Podniesienie czy zniżenie poziomu kształcenia?

Wnioski

Na podstawie badań przeprowadzonych w ramach programu „Awans dzięki edukacji: otwarte szkoły wyższe” można zauważyć pewien postęp na drodze do LLL University w Niemczech. Wyraża się on w deregulacji szkolnictwa wyższego, wzroście liczby nietradycyjnych studentów, większym otwarciu się na pracujących, rozwoju innowacyjnych form i oferty dydaktycznej oraz intensyfikacji współpracy z otoczeniem gospodarczym. Osiągnięcia te pokrywają się z zaleceniami polityki unijnej. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że duży udział miała w tym procesie finansowa pomoc ze strony państwa, która objęła około 50% niemieckich uczelni wyższych. Na uwagę zasługuje naukowe wsparcie omawianego projektu zapewnione przez liczne badania empiryczne i setki publikacji dostępnych na jego stronie internetowej⁵.

⁵ <https://de.offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek>

Z przeprowadzonej analizy wynika, że na drodze do LLL University nadal stoi wiele przeszkód. U podstawy problemów z implementacją LLL w niemieckich uczelniach wyższych leży segregacyjny system edukacji, który utrudnia integrację kształcenia ogólnokształcącego, zawodowego, akademickiego oraz kształcenia dorosłych, a także niski poziom integracji kształcenia tradycyjnego z innowacyjnym, zorientowanym na potrzeby uczących się i gospodarki. Wiele szkół wyższych wciąż nie jest przekonanych do LLL. Skutkuje to powierzchownym dostosowaniem się do ogólnych wytycznych i zaleceń na poziomie makro (administracyjnym) oraz trwaniem przy tradycji na poziomie mikro (dydaktycznym). Na opisaną sytuację nakłada się malejące znaczenie paradygmatu LLL w polityce unijnej, ponieważ nie przyniósł on zamierzonych rezultatów, pozostając w sferze idei. Rośnie natomiast znaczenie społecznego wymiaru edukacji, który oznacza podejmowanie działań ukierunkowanych na pomoc w pokonywaniu trudności w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym, w trakcie studiów oraz uzyskaniu dyplomu. Jednak sugestia łączenia edukacji ogólnokształcącej i zawodowej w szkolnictwie wyższym nadal jest obecna w polityce unijnej.

Bibliografia

Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(72), 23–36.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E., Wolter, A. (red.). (2015). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des*

Bund-Länder-Wettbewerbs: "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Oldenburg. Pobrane z: <https://de.offenehochschulen.de/wb-broschuere>.

Koepernik, C., Lorz, F., Vollstädt, S. (2014). *Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Bedarfsanalyse-Studie der Westsächsische Hochschule Zwickau*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau.

Koepernik, C., Vollstädt, S. (2015). *Hochschulen als Orte Lebenslangen Lernens. Teil 2. Strukturen etablieren, neue Formate entwickeln*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau. Pobrane z: <https://doi.org/10.2314/GBV:858972557>.

Małewski, M. (2016). Kulturowe konteksty koncepcji *lifelong learning*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(76), 45–56.

Solarczyk, H. (2001). *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Solarczyk-Szwec, H. (2013). Akademyckie praktyki rozwijania kompetencji społecznych w krajach niemieckojęzycznych. W: J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?* (s. 55–67). Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku.

Wolter, A., Geffers, I. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde*. Pobrane z: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12978/pdf/Wolter_Geffers_2013_Zielgruppen_lebenslangen_Lernens.pdf

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G., Kerst, Ch. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Pobrane z: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/laufende-projekte/nichttraditionelle/2017>

Zakowicz, I. (2012). Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzcz? *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 62–74.

German clues to adopting the idea of LLL University

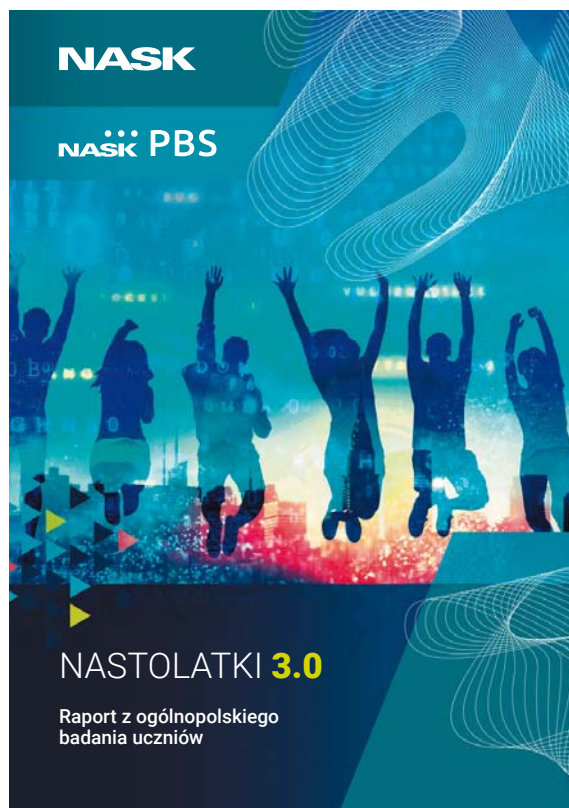
The idea of lifelong learning (LLL) is present in education policy since the 1960s. From the andragogy perspective, it is an empty notion. Despite its long existence, it is not a scientific concept defined with analytical precision and theoretical content. On the other hand, as a socially and economically important strategy, LLL requires scientific analysis. The article describes political and educational discourse on LLL University concept and its implementation into academic practice in Germany as a part of the Federal Ministry of Education and Research's program 'Promotion through education: open colleges' for 2011–2020. The author analyzes German cases both from the EU and Polish perspective. The analysis shows that the priority of LLL University in Germany is to widen access to higher education and combine vocational and academic education. This priority is convergent with the EU policy regarding LLL. Adopting the idea of LLL University, German universities have achieved some extent of success such as deregulation, increasing number of non-traditional students, development of innovative forms and teaching offers, as well as an intensification of cooperation with the social and economic environment. However, they also need to overcome numerous obstacles such as clearly divided educational system, insufficient integration between traditional and participant- and economy-oriented learning, as well as some distrust to LLL practice.

Keywords: higher education in Germany, Lifelong Learning, LLL University, non-traditional students, cooperation with the economic environment

Hanna Solarczyk-Szwec jest doktorem habilitowanym nauk społecznych, profesorem nadzwyczajnym na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół zagadnień związanych z edukacją całościową w ujęciu porównawczym oraz edukacji dorosłych.

Nastolatki 3.0 – nowy raport NASK

Maria Zajęc



Podczas konferencji prasowej w siedzibie Państwowego Instytutu Badawczego NASK, która odbyła się 11 kwietnia 2019 roku, zaprezentowano najnowszy raport *Nastolatki 3.0*. Zawiera on wyniki trzeciej edycji badania poświęconego korzystaniu z internetu przez polską młodzież. W badaniu wzięło udział 1173 uczniów z 55 szkół z różnych rejonów Polski. Najliczniejszą grupę wśród badanych stanowili uczniowie klas 7 i 8 szkół podstawowych (531 osób), nieco mniejsza była grupa licealistów (456 osób). Pozostała część respondentów to uczniowie techników (161 osób) oraz gimnazjów (25 osób).

Pierwsze badanie z tego cyklu odbyło się w 2014 roku z inicjatywy i na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, kolejne w roku 2016. Metodologia badań za każdym razem była podobna, choć zmieniały się nieco ich cele szczegółowe oraz wykorzystywane narzędzia. Autorzy deklarują, że, mimo wprowadzanych zmian, wyniki są porównywalne i mogą stanowić źródło wiedzy na temat *aktywności nastolatków w internecie, edukacyjnej roli internetu i urządzeń mobilnych, przyjmowanej przez nastolatki sieciowej tożsamości, ich zachowań, świadomości zagrożeń i sposobów reagowania na przemoc*. Dają też podstawy do obserwacji, jak zmieniały się preferencje młodych ludzi w zakresie wykorzystywanych urządzeń, miejsca korzystania z internetu, a przede wszystkim ilości czasu spędzanego w sieci. Wobec powszechnej już dziś dostępności urządzeń mobilnych nikogo raczej nie zaskakują dane mówiące o tym, że wśród współczesnych nastolatków najczęściej wykorzystywanym urządzeniem dającym dostęp do internetu jest smartfon (93,9% wskazań). W charakte-

rze ciekawostki można dodać, że w 2014 roku wielu ankietowanych korzystało z internetu na komputerze stacjonarnym, a w 2016 roku już nieco ponad połowa badanych (52,8%) deklaruwała, że nie stosuje tego urządzenia nawet w szkole, choć nadal jest to najczęściej spotykany rodzaj wyposażenia szkolnych pracowni informatycznych. W 2019 roku odsetek użytkowników komputerów stacjonarnych zmniejszył się do 28,9%.

Bardziej znaczącą informacją jest ilość czasu spędzanego przez młodych ludzi w internecie – trzy lata temu jedna trzecia (31,3%) badanych deklaruwała, że korzysta z internetu przez ponad 5 godzin dziennie. W najnowszym badaniu przedziały czasowe są nieco inne, tym niemniej wyniki pokazują, że aż 44,6% respondentów spędza w sieci co najmniej 4 godziny na dobę, w tym 12% z nich wybrało odpowiedź „8 lub więcej godzin”. Z kolei grupa tych, którzy korzystają z internetu nie dłużej niż godzinę w ciągu dnia to tylko 8,9% populacji badanych.

Młodzież potrzebuje internetu głównie, by mieć dostęp do mediów społecznościowych (Facebook, Snapchat, Instagram) oraz serwisów oferujących muzykę i filmy (najczęściej YouTube). Niemalym zainteresowaniem, szczególnie wśród chłopców, cieszą się też gry online (40,8%). Zdecydowanie częściej respondenci są odbiorcami treści internetowych, natomiast ich aktywność jako twórców sprowadza się na ogół do publikowania zdjęć. Przy czym, jak wynika z raportu, rośnie odsetek nastolatków świadomych potrzeby ochrony swojej prywatności – szczególnie jest to widoczne wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jednakże wielu z nich uważa, że za ochronę prywatności

użytkowników internetu powinni być odpowiedzialni administratorzy witryn i serwisów internetowych.

Omawiany raport zawiera również odpowiedzi na pytania o wykorzystanie internetu dla celów edukacyjnych, i choć wskaźniki są stosunkowo wysokie, to bliższa analiza musi nasuwać pewne wątpliwości. Dla przykładu 50,6% badanych nastolatków odpowiadając na pytanie: „Do jakich aktywności najczęściej używasz internetu?” wskazało odrabianie lekcji. Warto dodać, że równocześnie wśród serwisów wykorzystywanych w celach edukacyjnych poczesne miejsce zajmuje niezmiennie Wikipedia (76,3%), na drugim miejscu plasuje się wyszukiwarka Google (62,6% wskazań), a po niej serwisy Ściąga (sciaga.pl) – 51,9%, YouTube – 47,5% i Odrabiamy (odrabiamy.pl) – 37,6%. Z dość dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że wymienione serwisy i aplikacje odwiedzane są przez uczniów w celu znalezienia gotowych odpowiedzi i rozwiązań zadań domowych. Co ciekawe, bardzo niskie są wskaźniki wykorzystania darmowych serwisów, które mają wspierać samodzielne poszerzanie wiedzy, takich jak serwis udostępniający bezpłatnie cyfrowe wydania książek, w tym lektury szkolne (wolnelektury.pl) – tylko 9,6%, internetowa Encyklopedia PWN – 8,1% lub Khan Academy, dostępna także w wersji polskiej (pl.khanacademy.org) – tylko 3,1% wskazań. Daje się zauważyć sprzeczność pomiędzy trzema ostatnimi wartościami a wysokim odsetkiem odpowiedzi na pytanie o oczekiwania związane z rozwojem internetu – najliczniejsza grupa, bo aż 74% badanych, wybrała stwierdzenie: „mam nadzieję, że będzie coraz więcej otwartych i bezpłatnych zbiorów wiedzy, książek, filmów, muzyki”.

Autorzy badania zapytali także nastolatków o to, czy odrabiając lekcje, współpracują z kolegami/koleżankami za pośrednictwem internetu. Około 40% uczniów potwierdziło, że współpracują w tym zakresie z rówieśnikami kilka razy w tygodniu (28,3%) lub nawet codziennie (15,3%). Niestety, nie należy zapominać, że pojęcie współpracy może być różnie rozumiane i w języku uczniowskim odnosi się również do kopiowania zadań domowych od tych, którzy rozwiązali je wcześniej.

Na bardziej ogólne pytanie: „Czy według Ciebie internet odgrywa pozytywną rolę w Twojej edukacji?” prawie 80% uczniów odpowiedziało twierdząco (51,9% – zdecydowanie pozytywną, a 27,7% – raczej pozytywną). Stosunkowo liczna grupa respondentów (61,9%) wskazała też obszar „edukacja, szkoła, studia, kursy” jako tę sferę życia, w której powinno się w większym stopniu wykorzystywać możliwości internetu. Jak zwykle przy pytaniach zamkniętych trudno jest precyzyjnie ustalić, co tak naprawdę oznaczają podawane liczby. Z pewnością interesujące byłoby pogłębienie badań poprzez umożliwienie udzielania odpowiedzi otwartych, uzasadniających bądź ilustrujących wybierane opcje w kwestionariuszu. Z tego względu lektura raportu pozostawia pewien niedosyt – niektóre statystyki wydają się zbyt ogólne lub uproszczone. Niewątpliwą wartością badania jest natomiast wskazywanie pewnych trendów, tak w zakresie sposobu

korzystania z internetu, jak i świadomości młodych użytkowników. Warto przy okazji zaznaczyć, że wiek inicjacji internetowej szybko się obniża. W 2016 roku ankietowani podawali, że zaczęli korzystać z sieci mając 10 lat, natomiast już trzy lata później jest to 7 lat i zapewne ten trend będzie się utrzymywał.

W tym kontekście interesująca jest samoocena nastolatków w odniesieniu do roli, jaką smartfon pełni w ich codziennym życiu. Odpowiedzi udzielałi, wybierając z podanej listy opinie, które charakteryzują ich sposób korzystania z telefonu/smartfonu. W raporcie można przeczytać, iż *ponad połowa respondentów (56%) zadeklarowała, że powinna mniej korzystać z telefonu komórkowego, a 42%, że ten czas jest dłuższy niż początkowe założenie. Nieco ponad jedna trzecia badanych przyznała, że próbowała ograniczyć czas poświęcony na użytkowanie smartfonu, ale próby te nie powiodły się (36%)*. Niepokój rodziców i wychowawców powinien wzbudzić wybór stwierdzenia „Moje życie byłoby puste bez telefonu” przez 31% respondentów oraz „Czuję się zniecierpliwiony i zdenerwowany, gdy nie mogę korzystać z telefonu/smartfonu”, które zaznaczyło w ankietach 27% nastolatków. Bardzo podobne wartości procentowe dotyczą też odpowiedzi „Odczuwam potrzebę używania telefonu zaraz po tym, jak przestaję go używać”, „Bywam zmęczony i niewyspany z powodu nadmiernego używania telefonu” oraz „Zaniedbuję zaplanowane czynności lub obowiązki z powodu używania telefonu” – każda z tych opcji została wybrana przez około jedną czwartą populacji badanych (26%). Może to z jednej strony świadczyć o świadomości negatywnych skutków stałej „obecności” telefonu w życiu młodych ludzi, ale zestawione z opinią „Czuję, że moje relacje ze znajomymi, z którymi komunikuję się za pomocą telefonu/smartfonu, są bardziej zażyłe niż moje bezpośrednie relacje ze znajomymi ze świata realnego”, którą zaznaczył w ankiecie co piąty badany nastolatek, powinno skłaniać do refleksji nad potrzebą przeciwdziałania obserwowanym zjawiskom.

Warto także spojrzeć na odpowiedzi dotyczące reguł w zakresie korzystania z internetu ustalanych przez rodziców badanych nastolatków. Tylko 36,6% wyznacza swoim dzieciom limit czasu, jaki mogą spędzić w internecie. Jeszcze mniej, bo 20,6% ustala z nimi zasady dotyczące treści, które mogą oglądać w sieci, a 17,9% sprawdza, co faktycznie oglądają. Co trzeci rodzic (31,9%) rozmawia z dzieckiem profilaktycznie, aby zapobiec zagrożeniom, podobną liczebnie grupę (32,7%) stanowią ci, którzy robią to zawsze, gdy podejrzewają, że ono tego potrzebuje. Natomiast co drugi rodzic (51,8%) podejmuje rozmowę, gdy dziecko zgłasza problem związany z internetem.

Omówione tutaj zagadnienia stanowią tylko pewien wycinek badań zrealizowanych przez NASK. Z pewnością warto zapoznać się z pełną treścią raportu – w pierwszej kolejności powinni to uczynić rodzice i edukatorzy.

Link do raportu można znaleźć na stronie NASK pod adresem: <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/wydarzenia/wydarzenia-2019/1539,Mlode-smartfony-jak-sie-zyje-z-internetem-w-kieszeni.html>.

Action Research – przygotowanie sądu do zmiany poprzez uczenie się – współpraca praktyków i badaczy

Przemysław Banasik*, Sylwia Morawska**

W praktyce zarządzanie sądem na ogół jest oddalone od teorii zarządzania. Prezesi sądów rzadko zwracają się do naukowców z prośbą o rozwiązanie ich problemów w zarządzaniu. W sądach brakuje nie tylko stałych form współpracy z naukowcami zajmującymi się zarządzaniem, ale także z innymi interesariuszami. Jedyną formą komunikacji, i to z ograniczoną liczbą interesariuszy, są formalne środki wyznaczone przez procedurę cywilną lub karną. To powoduje, że sądy postrzegane są jako organizacje hermetyczne. W praktyce funkcjonowania sądu pojawił się problem w nawiązaniu relacji z jego interesariuszami, czy też szerzej – wdrożenia zasad związanych z koncepcją społecznej odpowiedzialności organizacji (dalej CSR). Konieczna stała się, w pierwszej kolejności, identyfikacja interesariuszy sądu, ich hierarchizacja oraz wskazanie obszarów i form możliwej współpracy. Zaistniało zapotrzebowanie na naukowe porady z zakresu zarządzania. Sądy nie miały doświadczenia w identyfikowaniu, mapowaniu interesariuszy i przyporządkowaniu dla poszczególnych rodzajów interesariuszy nieformalnych, pozaproceduralnych form współpracy. Jedną z prób poradzenia sobie z tymi problemami przy zachowaniu najwyższych rygorów naukowych stało się wykorzystanie Action Research. Jest to podejście, które: traktuje wiedzę badacza jako równie ważną jak wiedza aktorów społecznych; ma na celu rozwiązywanie praktycznych problemów organizacyjnych; a także jest neutralne względem podziałów paradygmatycznych na metody ilościowo-jakościowe (celem jest rozwiązanie problemu praktycznego, badacz wykorzystuje te narzędzia, które akurat okażą się przydatne). Przykład Sądu Okręgowego w Gdańsku pokazał, że możliwa jest współpraca praktyków i badaczy w rozwiązaniu konkretnego problemu poprzez wykorzystanie strategii badawczej Action Research (AR). Badaniem objęto horyzont czasowy między czerwcem 2013 roku a marcem 2018 roku, czyli okres prawie 5 lat. Analiza wyników badań pokazuje, że po pierwsze, AR może być wykorzystany w organizacjach publicznych, a po drugie, interwencja w wyniku wykorzystania tej metody badawczej jest skuteczna. W wyniku współpracy praktyków i teoretyków opracowano i wdrożono praktykę zarządzającą „Sąd zaangażowany społecznie”. Udział praktyków

sądowych w jej tworzeniu wygenerował zaufanie do jej praktycznego charakteru wśród innych sądów i zapewnił zapotrzebowanie na jej wdrożenie.

Wprowadzenie

Sądy to organizacje hermetyczne, niechętnie reagujące na zmiany, które dokonują się w ich otoczeniu, komunikujące się ze swoimi interesariuszami niemal wyłącznie za pośrednictwem formalnych środków prawnych. Orientacja sądu do wewnątrz uznawana jest przez tę organizację za wartość samą w sobie, a także za ważny atrybut w walce o niezawisłość i niezależność tak sędziów, jak i sądów. Interesariusze sądu to nie tylko strony prowadzonych z ich udziałem postępowań. Hermetyczność sądu powoduje jednak, że organizacja ta jest postrzegana jako nieprzejrzysta, a w konsekwencji – nie wzbudza zaufania u swoich interesariuszy. Odbiór społeczny sądów jest negatywny, pomimo że sprawność postępowań sądowych jest oceniana pozytywnie w Komunikatach Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady Europy, Banku Centralnego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów (2018). Nie jest to, rzecz jasna, jedyna przyczyna takiego stanu rzeczy. Dodatkowo wskazać można trwającą od wielu lat niezintegrowaną reformę, czasochłonne procedury czy brak zestandaryzowanych procedur zarządczych (Banasik, 2014). Kryzys zaufania nie dotyczy tylko sądów. Jest symptomatyczny dla wszystkich relacji społecznych. Brak zaufania może prowadzić do izolacji instytucji. Sama problematyka zaufania w zarządzaniu nie jest zagadnieniem nowym (Kramer i Tyler, 1996; Lane i Bachmann, 1998). Podobnie jak i próba łączenia zaufania ze społeczną odpowiedzialnością – i analizowania korzyści, jakie przedsiębiorstwa odnoszą w związku z realizacją koncepcji CSR (Park, Lee i Kim, 2014; Pivato, Misani i Tencati, 2008). Koncepcja ta powstała na bazie oraz równoległe do teorii interesariuszy. Podkreśla się w niej, że organizacje na etapie budowania strategii dobrowolnie uwzględniają interesy społeczne i ochro-

* Politechnika Gdańska

** Szkoła Główna Handlowa

nę środowiska, a także relacje z różnymi grupami interesariuszy. Wpływ na powstanie i rozwój koncepcji społecznej odpowiedzialności miały także następujące idee i teorie: teoria etyki biznesu – *business ethics theory*; społeczne zaangażowanie biznesu – *corporate social performance*; koncepcja obywatelskiej postawy przedsiębiorstwa – *corporate citizenship* (Carroll, 1991). Z dotychczasowych badań wynika, że jednym z celów świadomego stosowania CSR jest kształtowanie zaufania – głównie klienckiego. Nie jest to jednak zadanie łatwe (Singh, 2009), bowiem nie każda działalność z zakresu CSR wpływa na zaufanie w takim samym stopniu (Bugdol, 2015). Ponadto stopień zaufania jest zależny od jeszcze innych czynników, takich jak: wielkość firmy; forma organizacyjno-prawna, w której prowadzona jest działalność gospodarcza; branża, w której przedsiębiorca działa; stopień wyjściowego zaufania do przedsiębiorcy. Zasadniczo jednak występuje pozytywna korelacja pomiędzy poprawą zaufania a stosowaniem praktyk społecznie odpowiedzialnych (Stawicka, 2015). Zaufanie, jakie wypracowują organizacje działające etycznie, sprzyja procesom wymiany wiedzy (Trong, 2013). CSR jest więc koncepcją, która może wzmocnić zaufanie do organizacji, ale nie jest w stanie tego zaufania zastąpić (Harrison, 2007). Jak słusznie wskazuje Marek Bugdol, CSR powinna być stosowana przez polskie organizacje ze względu na niski poziom zaufania wśród społeczeństwa. Uznaje się, że CSR sprzyja rozwojowi zaufania (Bugdol, 2015). Aby jednak do tego doszło, organizacja musi zyskać zaufanie interesariuszy wewnętrznych, a następnie, bądź równolegle, interesariuszy zewnętrznych.

W odniesieniu do organizacji komercyjnych społeczna odpowiedzialność jest procesem, w ramach którego przedsiębiorstwa zarządzają swoimi relacjami z różnorodnymi interesariuszami mogącymi wywierać faktyczny wpływ na ich powodzenie w działalności gospodarczej. W przypadku organizacji publicznych, cele działań w zakresie społecznej odpowiedzialności wykraczają poza korzyści instrumentalne. W odpowiedzi na potrzebę szerokiego uczestnictwa w działaniach na rzecz społeczeństwa, organizacje publiczne zaczynają służyć otoczeniu. W realizowaniu zadań istotnych ze społecznego punktu widzenia decydujące dla organizacji publicznych znaczenie ma orientacja na dobro wspólne.

W praktyce funkcjonowania sądu pojawił się problem związany z możliwością nawiązania relacji z jego interesariuszami, czy też szerzej – wdrożenia zasad związanych z koncepcją społecznej odpowiedzialności organizacji. Konieczna stała się w pierwszej kolejności identyfikacja interesariuszy sądu, ich hierarchizacja oraz wskazanie obszarów i form możliwej współpracy. Zaistniało zapotrzebowanie na naukowe porady z zakresu zarządzania. W celu rozwiązania tego problemu badawczego wykorzystano strategię badawczą Action Research. Metodą tą posłużono się z trzech podstawowych względów. Po pierwsze, założono, że podmioty uczestniczące w badaniu i ich wiedza są równie ważne jak sama wiedza badacza. Od podmiotów, z którymi w trakcie badania zostały nawiązane

interakcje, pozyskiwano wiedzę o problemach występujących w organizacji, a związanych z przedmiotem badania. Po drugie, metoda ta ma na celu identyfikację i rozwiązanie konkretnego problemu badanej organizacji. I po trzecie, jest neutralna względem podziałów paradygmatycznych i metod ilościowo-jakościowych (Agar, 1980/1996). Wyraźną zaletą przyjętej metody badawczej jest możliwość odkrywania poprzez praktyczne rozwiązywanie problemów zachodzących w sytuacjach społecznych w celu polepszenia jakości działań podejmowanych w ich obrębie. AR zakłada współpracę badaczy, praktyków i laików (Bums, 1994, s. 293). Proces ten polega na systematycznym zbieraniu danych pochodzących z codziennej praktyki i analizowaniu ich w celu podjęcia decyzji co do przyszłego kształtu tejsze praktyki (Wallace, 1998, s. 4). Stąd też analizując różne podejścia do badań AR, przyjęto dwa zbliżone do siebie jako te, które najlepiej oddają istotę założeń przyświecających rozwiązaniu problemu badawczego realizowanego w obszarze pojedynczego sądu, nastawionego na zmianę w podejściu do działań prospołecznych. Po pierwsze, Uwe Flick zaproponował, aby celem badań w ramach metody AR było doprowadzenie do zmiany w obrębie badanego obszaru i nakłonienie ich uczestników do zainicjowania zmian (Flick, 2010, s. 189; Greenwood, 2012, s. 115). Po drugie, zdaniem Alana Brymana i Emmy Bell AR to podejście, w którym badacz i klient współpracują podczas diagnozowania problemu i opracowywania rozwiązania opartego na diagnozie (Bryman i Bell, 2007, s. 427–428; Sekaran i Bougie, 2013, s. 103; Saunders, Lewis i Thornhill, 2007, s. 591; Eriksson i Kovalainen, 2010; Cooper i Schindler, 2008, s. 699). Nie jest przy tym wykluczone, że badacz pochodzi z samej organizacji (Chrostowski i Jemieliński, 2008, s. 48). Nie musi przez to tracić ostrości widzenia i krytycznego podejścia do badanego problemu, choć w literaturze można spotkać także poglądy odmienne (Kostera, 1996; Czarniawska, 1999). Zapoczątkowanie AR przypisywane jest najczęściej Kurtowi Lewinowi, który utrzymywał, że analizowanie działalności społecznej powinno opierać się na *badaniu ogólnych prawideł i diagnozowaniu konkretnych sytuacji* (Lewin, 1946; Adelman, 1993, s. 7–24). Od lat 40. XX wieku AR używano do opisu wielu procesów wykorzystujących zjawisko interwencji w organizacjach i mających podwójny cel – wyłonienia praktycznych zmian oraz rozwój wiedzy – choć z różnym ich natężeniem, w zależności od przyjętego nurtu badawczego AR (Huxham i Vangen, 2003, s. 383–403). Różnice w praktykowanych nurtach nie wydają się jednak istotne. AR ma bowiem jeden wspólny mianownik – zrozumienie badanej organizacji i sposobu jej zarządzania, a także sformułowanie na tej podstawie wniosków, które mogą dostarczyć informacji bardziej ogólnych – przydatnych innym organizacjom i w innych obszarach (Checkland i Howell, 1998, s. 9–21). Interwencja dokonywana przez badacza jest środkiem do osiągnięcia celu badania. Konceptualizacja doświadczeń tworzy z kolei wynik w postaci teorii (Huxham i Vangen, 2003, 383–403). Dla wykorzystania w opisywanym badaniu metody

AR nie bez znaczenia było i to, że stanowi ona ważne źródło dokumentacji badań i wiedzy na temat działalności społecznej organizacji (Herr i Anderson, 2005). Interwencje tworzą spirale cykli, w ramach których podejmuje się określone aktywności: planowanie działania zmierzające do poprawy istniejących procesów; wdrażanie działania; obserwowanie efektów działania w kontekście, w którym się ono pojawia; wyciągnięcie wniosków na podstawie uzyskanych efektów na potrzeby dalszego planowania i wdrażania kolejnych działań (Kemmis i McTaggart, 1982, s. 7).

Sąd Okręgowy w Gdańsku a Action Research

Podmiot badań, którym był Sąd Okręgowy w Gdańsku, został wyłoniony w trybie doboru celowego: brano pod uwagę, że jest on jednym z największych sądów w Polsce (pracuje w nim 153 sędziów i 3 referendarzy, ponad 300 osób obsługi administracyjnej i 82 asystentów sędziego)¹. Ponadto kierownictwo sądu było zainteresowane zdiagnozowaniem realnych możliwości podejmowania przez ten sąd oraz sądy rejonowe mu podległe działań związanych stricte z zaangażowaniem społecznym. Chodziło o wyselekcjonowanie obszarów możliwej współpracy z interesariuszami zewnętrznymi oraz zdiagnozowanie kosztów i korzyści takiej współpracy. Ponadto o wsparcie sądu w procesie zarządzania zmianą, która miałaby polegać na zwiększeniu jego legitymizacji do działań nie tylko w ramach działalności podstawowej związanej z wymierzaniem sprawiedliwości. Wreszcie – o wyselekcjonowanie tych metod współpracy, które okażą się najbardziej efektywne i będą przynosić korzyści nie tylko sądowi, ale także interesariuszom zewnętrznym.

Jak wspomniano, badaniem objęto okres między czerwcem 2013 roku a marcem 2018 roku, czyli prawie 5 lat. Procedura gromadzenia danych została podporządkowana wymogom triangulacji źródeł i respondentów (Gibbert, Ruigrok i Wicki, 2008, s. 1465–1474). W ramach prowadzonych badań sukcesywnie obserwowano zachodzące wewnątrz organizacji zjawiska. Przeprowadzono szereg wywiadów z kierownictwem sądu, rozmawiano z różnymi grupami interesariuszy, przeprowadzono także badania ilościowe na temat współpracy – i jej jakości – interesariuszy z sądem. W procesie badawczym przeprowadzono także liczne rozmowy z ekspertami zewnętrznymi oraz interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi na temat akceptacji wprowadzonych zmian, ich efektywności i wpływu na postrzeganie organizacji. Jako że badania miały charakter dynamiczny, część ustaleń w trakcie procesu wdrażanej zmiany uległo modyfikacji i zastąpiły je nowe refleksje.

Badania podzielono na dwa odcinki czasowe – etapy – które oceniano osobno: wyciągano wnioski, które

uwzględniano w kolejnym kroku. Na każdym etapie badań wsłuchiwano się w głosy płynące z organizacji, aby można było na bieżąco modyfikować plan wdrażanych działań, z korzyścią dla niej. Głównym celem badania było utrwalenie wprowadzanej zmiany i uświadomienie wszystkim aktorom współpracy realnych korzyści wzmacniających ich wzajemne zaufanie do posiadanych kwalifikacji. Zasadniczo schemat przeprowadzonego badania wyglądał następująco: najpierw zaplanowano zmianę, następnie podjęto działania i obserwowano proces oraz konsekwencje zmian. Pod koniec pierwszego etapu poczyniono refleksje i ustalono konsekwencje wdrożonych działań. Następnie powtórnie zaplanowano działania, które wdrażano i obserwowano konsekwencje ich wprowadzenia. Etap ten także zakończył się wyciągnięciem wniosków i refleksją (Kemmis i McTaggart, 2009, s. 781). Ważnym aspektem badania było również pozyskanie odpowiedzi na pytanie, czy konieczne jest zwiększenie aktywności sądu w działaniach prospołecznych, a jeżeli tak, to w jakich obszarach. W tym celu posłużono się narzędziem w postaci kwestionariusza ankiety, którą skierowano do interesariuszy badanego sądu. Badanie w tym zakresie miało więc charakter ilościowy. Wydaje się, że informacje uzyskane od interesariuszy sądu na temat jakości współpracy oraz obszarów wspólnych działań i wzajemnie odnoszonych korzyści mogą stać się przydatne w kształtowaniu wiedzy o perspektywach i kierunkach zmian koniecznych do prawidłowego budowania przez sądy relacji ze swoimi interesariuszami.

Proces badawczy rozpoczął się w połowie 2013 roku po zmianie kierownictwa w Sądzie Okręgowym w Gdańsku. Do tego momentu w organizacji podejmowano szczątkowe inicjatywy w zakresie działań prospołecznych, których skutki oddziaływały w dużej mierze na interesariuszy zewnętrznych. Przykładem takiej inicjatywy był tak zwany Salon Mediatora, czyli spotkania różnych podmiotów skupionych wokół idei mediacji i alternatywnych metod rozwiązywania sporów. W 2013 roku cieszyła się ona umiarkowanym zainteresowaniem i nie było wiadomo, czy przetrwa próbę czasu. Z wywiadu prowadzonego z osobami odpowiedzialnymi za Salon Mediatora wynikało, że potrzeba jego zainicjowania wyszła od interesariuszy zewnętrznych – mediatorów, którzy dostrzegali potrzebę krzewienia wiedzy o technikach mediacji i stworzenia forum dyskusji różnych podmiotów, mających na celu doskonalenie narzędzi wykorzystywanych w alternatywnych metodach rozwiązywania sporów. Nadto chodziło o przekonanie wszystkich stron postępowania sądowego o zasadności inicjowania mediacji jako tańszej, szybszej i bardziej przyjaznej formie kończenia sporów sądowych. Druga z inicjatyw polegała na rozpoczęciu współpracy z jednym z sądów niemieckich. Jej celem była

¹ Dane z 2017 roku, chociaż zarówno we wcześniejszym, jak i w późniejszym czasie liczba zatrudnionych osób w poszczególnych grupach nie ulegała zasadniczym zmianom. Odchylenia w tych grupach mogą dotyczyć 1–3 osób.

wzajemna wymiana doświadczeń pomiędzy sędziami orzekającymi w różnych obszarach merytorycznych, ale także dotycząca sposobów zarządzania sądami. Zapoczątkowany w 2012 roku pomysł nie miał jednak intensywnego charakteru, doszło bowiem do jednokrotnej wymiany sędziów.

Pierwszy etap badania: czerwiec 2013 – październik 2014

Refleksje po pierwszym etapie badań

Pierwszy etap badań był relatywnie krótki, ale niezwykle intensywny zarówno pod względem podejmowanych działań, jak i relacji z interesariuszami. Założono, że w tym etapie nastąpi identyfikacja i hierarchizacja interesariuszy sądu w obszarze działalności sądu: podstawowej i prospołecznej. Na potrzeby organizacji sądowej przyjęto, że interesariusz sądu to podmiot, który z nim współpracuje lub bezpośrednio/pośrednio wpływa na realizację jego celów w każdym obszarze funkcjonowania (Frederick i Davis, 1988, s. 78; Beauchamp i Bowie, 2001, s. 59; Szumniak-Samolej, 2013, s. 25; Yves, 2009, s. 113–135; Roszkowska, 2011, s. 51–53; Gasparski, 2004, s. 406; Freeman, 1984, s. 46; Crane i Matten, 2007, s. 57–58; Clarkson, 1995, s. 92–117; Post, Preston, Sachs, 2002, s. 22–31; Laszlo, 2005, s. 117; Mason i Mitroff, 1981; Wachowiak, 2013, s. 44; Austen i Czakon, 2012, s. 47; Dundee, 2008, s. 346–358; Lawrence i Weber, 2008, s. 11–13; Zadek, Sabapathy, Dossing, Swift, 2003, s. 2; Tapscott i Ticoll, 2003, s. 55). W ujęciu szerokim (menedżerskim) interesariuszami są również podmioty, które pozostają w orbicie wpływów sądu i mogą czerpać korzyści ze wzajemnej współpracy. Ujęcie wąskie (prawne) to obszar wzajemnego oddziaływania w podstawowej działalności sądu, to znaczy wymierzania sprawiedliwości. Od niektórych interesariuszy, w zależności od ich siły oddziaływania, może zależeć kształt funkcjonowania sądu oraz ustawy zakres realizowanych działań. Interesariusz jest także zainteresowany wynikami działalności sądu. Wysuwa wobec niego swoje żądania i posiada faktyczną lub potencjalną siłę ich egzekwowania. Próbowano także ustalić preferencje każdego z interesariuszy w relacji z sądem. W tym etapie przygotowywano również drugi okres badawczy, w którym nastąpiła koncentracja, stabilizacja oraz systematyzacja podejmowanych działań w budowaniu relacji z docelowymi grupami ich odbiorców.

Prawidłowe ułożenie relacji sądu z jego interesariuszami wymagało zdiagnozowania ich wpływu na działalność podstawową oraz na działalność prospołeczną. To zaś pozwoliło na utworzenie hierarchii interesariuszy pod kątem ich istotności. W badaniu przyjęto, że każdy z interesariuszy może wywierać zarówno wpływ pozytywny, jak i negatywny (w skali 5-stopniowej) oraz dokonano próby ustalenia prawdopodobieństwa ich oddziaływania (w skali 0–1). Przyjęto, że suma wartości wpływu oraz iloczyn tego wyniku z wartoś-

cią prawdopodobieństwa oddziaływania pozwolą na określenie wagi danego interesariusza. Określenie rodzaju i siły oddziaływania mogło stanowić podstawę hierarchizacji interesariuszy sądu. Podział ten dotyczy zarówno wpływu interesariuszy na działalność podstawową sądu (tabela 2), jak i działalność prospołeczną (tabela 4). Przypisanie wag wpływu poszczególnym interesariuszom i prawdopodobieństwa ich oddziaływania na funkcjonowanie sądu jest propozycją wynikającą z obserwacji w trakcie prowadzonego badania, rozmów z ekspertami oraz interesariuszami wewnętrznymi. Dotychczas nie prowadzono tego typu analiz dotyczących wymiaru sprawiedliwości, a jest to interesujący obszar badawczy, niewątpliwie wart pogłębionych dociekań naukowych. Prawidłowa diagnoza związana z hierarchizacją interesariuszy może przyczynić się do właściwego kształtowania relacji sądu z otoczeniem, koncentracji na zadaniach ważnych i unikania skutków niewłaściwych wyborów związanych z podejmowanymi inicjatywami. Proces określenia wag dla poszczególnych interesariuszy rozpoczęto od określenia wpływu – pozytywnego i negatywnego – jaki interesariusze mogą wywierać na sąd w działalności podstawowej zgodnie z następującą skalą: 1 – znikomy wpływ; 2 – niewielki wpływ; 3 – średni wpływ; 4 – duży wpływ; 5 – bardzo duży wpływ.

Przy tworzeniu skali wzięto pod uwagę następujące kryteria: siłę (władzę); legitymizację i pilność (natarczywość); charakter relacji; usytuowanie względem sądu. Istotnym atrybutem w przypadku wpływu negatywnego jest pilność (natarczywość). Wpływ negatywny interesariuszy posiadających ten atrybut jest większy niż wpływ nieposiadających go. W przypadku wpływu pozytywnego atrybutem istotnym jest legitymizacja. Dla wzmocnienia wpływu negatywnego czy pozytywnego znaczenie ma fakt, czy interesariusze są z dalszego lub bliższego otoczenia, czy też są interesariuszami wewnętrznymi. W tabelach 1 i 3 zaproponowano skale wpływu pozytywnego i negatywnego w odniesieniu do działalności podstawowej i prospołecznej. W przypadku działalności podstawowej nie zidentyfikowano interesariuszy, których wpływ pozytywny oceniono na 5.

Tabela 2 ukazuje istotność interesariuszy sądu z punktu widzenia jego działalności podstawowej. Jednak ci sami interesariusze będą także odbiorcami i kooperantami innych działań sądu, zwłaszcza w zakresie zaangażowania społecznego. Co oczywiste, jedną z najważniejszych grup interesariuszy mających istotny wpływ na działalność podstawową są orzecznicy. Przypisanie tak dużej wagi prawodawcy czy organom wykonawczym jest jednak związane z obecną dewaluacją prawa w Polsce, jego nieustannymi zmianami, próbą przebudowywania struktury sądownictwa, deprecjacja jego uprawnień oraz kontrolą nad funkcjonowaniem sądu. Co więcej, na czynniki te sądy nie mają jakiegokolwiek wpływu. Faktem jest, że sądy w ramach wymierzania sprawiedliwości są niezależne i niezawisłe. Podlegają jednak bezpośredniemu wpływowi nieustannie zmieniającego się prawa. Ich praca

Tabela 1. Wpływ pozytywny i negatywny – działalność podstawowa – skala

Skala	Wpływ pozytywny – opis	Skala	Wpływ negatywny – opis
1. Znikomy wpływ	– interesariusze niebezpieczni/definitywni – interesariusze z dalszego i bliższego otoczenia	1. Znikomy wpływ	– interesariusze dyskretni z dalszego i bliższego otoczenia
2. Niewielki wpływ	– interesariusze żądający z dalszego i bliższego otoczenia	2. Niewielki wpływ	– interesariusze dominujący z bliższego otoczenia – interesariusze zależni z dalszego otoczenia
3. Średni wpływ	– interesariusze zależni z bliższego otoczenia – interesariusze dyskretni z dalszego i bliższego otoczenia – interesariusze dominujący współtworzący sąd poprzez swoją pracę, wiedzę i kompetencje	3. Średni wpływ	– interesariusze zależni z bliższego otoczenia – interesariusze dominujący współtworzący sąd poprzez swoją pracę, wiedzę i kompetencje
4. Duży wpływ	– interesariusze dominujący z bliższego otoczenia – interesariusze zależni – z dalszego otoczenia	4. Duży wpływ	– interesariusze żądający z dalszego i bliższego otoczenia
5. Bardzo duży wpływ		5. Bardzo duży wpływ	– interesariusze niebezpieczni/definitywni z dalszego i bliższego otoczenia

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Hierarchizacja interesariuszy sądu w ramach działalności podstawowej

Interesariusze	Wpływ pozytywny (w skali od 1 do 5)	Wpływ negatywny (w skali od 1 do 5)	Prawdopodobieństwo oddziaływania (w skali od 0 do 1)	Waga interesariusza
interesanci, w tym strony postępowań sądowych	4	2	0,3	1,8
sędziowie	3	3	0,8	4,8
referendarze	3	3	0,4	2,4
pracownicy administracyjni	3	3	0,5	3,0
prezes	3	2	0,5	2,5
dyrektor	3	3	0,3	1,8
związki zawodowe	4	2	0,2	1,2
media	4	2	0,9	5,4
organy władzy, w tym minister sprawiedliwości	1	5	0,8	4,8
prawodawca	1	5	0,9	5,4
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu węższym (np. prokuratury)	4	2	0,6	3,6
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu szerszym (np. adwokaci, radcowie prawni, syndycy, komornicy)	4	2	0,6	3,6
sądy i trybunały	4	2	0,8	4,8
organizacje pozarządowe	3	3	0,2	1,2
kręgi akademickie i naukowe	3	1	0,2	0,8
społeczność lokalna	3	1	0,2	0,8
społeczeństwo	3	1	0,1	0,4
obywatele	3	1	0,1	0,4

Źródło: opracowanie własne.

zależy od zwiększającego się wpływu rozpoznawanych spraw, działań władzy wykonawczej w zakresie przyznanego budżetu na ich funkcjonowanie oraz limitu etatów. Sąd nie działa bowiem w izolacji od innych instytucji, w tym innych władz. Zwłaszcza władza ustawodawcza i wykonawcza, poprzez nieumiejętne działania lub też działania świadomie prowadzące do destrukcji, może zablokować sprawność organizacyjną sądów w ich sferze podstawowej. Wszystkie te czynniki zdecydowały o przypisaniu omawianym wcześniej interesariuszom zarówno wysokiego czynnika wpływu negatywnego, jak i pozytywnego, oraz prawdopodobieństwa wpływu.

Budowanie relacji podmiotów sfery publicznej z otoczeniem społecznym należy prowadzić wychodząc z założenia, że podstawową rolą organów administracji publicznej (a w tym zakresie wymiar sprawiedliwości nie odbiega od innych instytucji publicznych) jest wykonywanie zadań publicznych. Gdy zaś rzecz dotyczy innych władz publicznych, to celem ich istnienia jest realizowanie przez nie zadań ustrojowych i wyznaczonych prawem materialnym. Wszystko to ocenia się przez pryzmat trójpodziału władzy, jednakże wspólną cechą działań wszystkich władz państwowych określa się jako „misję” (Tabernaacka i Szadok-Bratuń, 2012).

Koncepcja społecznie zaangażowanego sądu nie jest indukowana obowiązującymi przepisami prawa, tym niemniej podnosi standardy funkcjonowania organizacji w tych obszarach, na które oddziałuje lub może oddziaływać (Jakubczyk, Starnawska, 2013). Przesłankami budowania zaangażowania społecznego sądu zasadniczo nie będą te o charakterze ekonomicznym i ekologicznym (choć sąd, jak każda organizacja, działa w otoczeniu środowiska naturalnego i może wywierać na nie zarówno wpływ pozytywny, jak i negatywny). Niewykluczone pozostają również te o charakterze społecznym i organizacyjnym. Stąd też interesariusze sądu zaangażowanego społecznie mogą mieć, w zależności od sfery podejmowanych

działań, większy bądź mniejszy wpływ. Co istotne, wszystkie sfery podejmowanych przez sąd działań mogą się wzajemnie przenikać. Sąd zaangażowany społecznie będzie szerzej otwarty na potrzeby swoich interesariuszy („sąd wsłuchujący się”), a tym samym stanie się wrażliwszy, co może, ale nie musi, przełożyć się na standardy wrażliwości orzeczniczej. Ponadto zwiększenie współpracy pomiędzy różnymi interesariuszami sądu w zakresie przepływu wiedzy, ujednoczenie występujących rozbieżności interpretacyjnych, a także wsłuchiwanie się w potrzeby różnych interesariuszy może zestandaryzować kanony orzecznicze i zwiększyć przewidywalność procedur i orzeczeń. Co prawda jest to świat wyidealizowany, do którego wiedzie długa droga – zmierzająca przede wszystkim do zmiany kultury organizacyjnej poszczególnych podmiotów uczestniczących w procesie orzeczniczym – ale droga możliwa, a nawet konieczna, by rezultatem tego procesu była integracja wszystkich interesariuszy sądu. Należy przy tym zaznaczyć, że nic nie jest dane raz na zawsze i tak też należałoby postrzegać istotność poszczególnych interesariuszy w procesie działań prospołecznych. Po pierwsze, w segmencie tym sąd sam może wybrać podmioty, z którymi chce podjąć działania i to działania najbardziej efektywne z punktu widzenia obranego celu. Po drugie, może zostać zainicjowany proces odwrotny: sąd zostanie „zaszczepiony” prospołecznym działaniem swojego interesariusza, któremu się podda, z obopólnym lub wielostronnym pożytkiem. Interakcje tu występujące mogą być różne i zależne od wielu czynników.

Do interesariuszy sądu zaangażowanego społecznie niewątpliwie zaliczamy społeczność lokalną. Jest to interesariusz zbiorowy, którego uczestnicy należą także do innych grup interesariuszy (np. pracownicy, interesanci, w tym strony postępowań sądowych). Działania sądu na rzecz społeczności lokalnej mają wpływ pośredni także na innych interesariuszy. To decyduje o szczególnym znaczeniu zaangażowania społecznego sądów.

Tabela 3. Wpływ pozytywny i negatywny – działalność prospołeczna – skala

Skala	Wpływ pozytywny – opis	Skala	Wpływ negatywny – opis
1. Znikomy wpływ	– interesariusze niebezpieczni/definitywni	1. Znikomy wpływ	– interesariusze dyskretni z dalszego i bliższego otoczenia
2. Niewielki wpływ	– interesariusze żądający z dalszego i bliższego otoczenia	2. Niewielki wpływ	– interesariusze dominujący z bliższego otoczenia – interesariusze zależni z dalszego otoczenia
3. Średni wpływ	– interesariusze dominujący z bliższego otoczenia – interesariusze dyskretni z dalszego otoczenia	3. Średni wpływ	– interesariusze zależni z bliższego otoczenia – interesariusze dominujący współtworzący sąd poprzez swoją pracę, wiedzę i kompetencje – interesariusze niebezpieczni/definitywni bliższego otoczenia
4. Duży wpływ	– interesariusze zależni z bliższego otoczenia – interesariusze dyskretni z bliższego otoczenia	4. Duży wpływ	– interesariusze żądający z dalszego i bliższego otoczenia
5. Bardzo duży wpływ	– interesariusze dominujący współtworzący sąd poprzez swoją pracę, wiedzę i kompetencje – interesariusze zależni – z dalszego otoczenia	5. Bardzo duży wpływ	– interesariusze niebezpieczni/definitywni z dalszego otoczenia

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 4 przedstawiono hierarchizację interesariuszy sądu zaangażowanego społecznie. Podobnie jak wcześniej, każdemu przypisano skalę jego interakcji z sądem (oddzielnie wpływ pozytywny i negatywny) i skonfrontowano z prawdopodobieństwem oddziaływania. Celem tego zabiegu jest wyłonienie kluczowych interesariuszy sądu zaangażowanego społecznie. I w tym przypadku przypisane wag wpływu poszczególnym interesariuszom i prawdopodobieństwa ich oddziaływania na funkcjonowanie sądu w obszarze zaangażowania społecznego jest propozycją wynikającą z obserwacji i dyskusji z ekspertami.

Przypisanie wag poszczególnym interesariuszom sądu po pierwszym etapie badań zostało poprzedzone dyskusją w gronie kierownictwa sądu, ekspertów zewnętrznych, ale także samych interesariuszy (Banasik, 2016a). Ich dotychczasowy, niewielki wpływ na działania prospołeczne sądu skłaniał do przypisania im stosunkowo niskich wskaźników w każdej kategorii decydującej o wadze poszczególnego interesariusza. Przykładowo, do

połowy 2013 roku sąd sporadycznie podejmował inicjatywy w obszarze edukacji prawnej i raczej były one inicjowane oddolnie przez szkoły. Nie miały charakteru systematycznego i najczęściej kontakt uczniów z sądem miał charakter jednorazowy, nastawiony na pokazanie organizacji oraz tego, czym się ona zajmuje; nie była to zatem szersza edukacja o charakterze prewencyjnym. Podobnie inni interesariusze – potencjalnie z możliwościami zainicjowania działań prospołecznych we współpracy z sądem, ale wobec biernej postawy sądu również nieprzyjmujący aktywnej postawy. Pomimo ograniczonych działań prospołecznych przed rozpoczęciem badań, ale także w pierwszej ich fazie, w przypisanych czynnikach wpływu i oddziaływania uwzględniono jednak potencjał organizacyjny tkwiący w interesariuszach, ale przede wszystkim – samą możliwość wywierania wpływu, pozytywnego i negatywnego, na działania i sposób postrzegania sądu. W ramach wyodrębnionych obszarów potencjalnej współpracy sądu z interesariuszami oraz wyznaczonych kierunków działań planowanych w drugim okresie badawczym

Tabela 4. Hierarchizacja interesariuszy sądu w ramach działalności prospołecznej

Interesariusze	Wpływ pozytywny (w skali od 1 do 5)	Wpływ negatywny (w skali od 1 do 5)	Prawdopodobieństwo oddziaływania (w skali od 0 do 1)	Waga interesariusza
interesanci	3	2	0,3	1,5
sędziowie	5	3	0,5	4,0
referendarze	5	3	0,4	3,2
pracownicy administracyjni	5	3	0,5	4
prezes	5	3	0,8	6,4
dyrektor	5	3	0,6	4,8
związki zawodowe	1	2	0,3	0,6
organy władzy, w tym minister sprawiedliwości	1	5	0,5	3
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu węższym (np. prokuratury)	3	2	0,5	2,5
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu szerszym (np. adwokaci, radcowie prawni, syndycy, komornicy)	3	2	0,4	2
media	3	2	0,7	3,5
sądy	3	2	0,2	1
organizacje pozarządowe	4	3	0,2	1,4
mediatorzy	3	2	0,5	2,5
kręgi akademickie i naukowe	4	1	0,2	1
szkoły – kuratorium oświaty	4	2	0,4	2,4
społeczność lokalna	5	3	0,3	2,4
obywatele	3	1	0,3	1,2

Źródło: opracowanie własne.

uznano, że istotną rolę mogą odgrywać naturalni sojusznicy sądu, z którymi sąd ten współpracuje w ramach działalności podstawowej. Niewątpliwie zaliczymy do nich sądy rejonowe danego okręgu, podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości – i to zarówno w węższym, jak i szerszym ujęciu, a także kręgi akademickie, szkoły czy media. Istotnym sygnatariuszem prospołecznych działań sądu będą również bez wątpienia sami sędziowie, asystenci sędziego i kadra administracyjna. Bez ich udziału większość działań nie miałaby ani takiego zasięgu, ani merytorycznego wsparcia, ani wreszcie akceptacji środowiska. Dość wysoki wskaźnik wagi interesariusza we wstępnej fazie przypisano organom wykonawczym, w tym Ministerstwu Sprawiedliwości. Wynika to z ich dużego potencjalnego wpływu na działalność organizacyjną sądu. Niemal każde działanie sądu nie mogłoby zostać zrealizowane bez wsparcia finansowego kontrolowanego finalnie przez Ministerstwo Sprawiedliwości. Każde (lub prawie każde) działanie mogłoby zostać odgórnie narzucone lub wstrzymane. Część działań sądu zaangażowanego społecznie wymagałaby co prawda ujęcia w jednolite ramy organizacyjne, warto jednak zauważyć, że do głównych zadań sędziów (sądu) należy wymierzanie sprawiedliwości, a odgórna ingerencja w konieczność realizowania określonych działań mogłaby przynieść więcej strat niż korzyści. Z tabeli 4 wynika wyraźnie, że kluczowymi postaciami sądu zaangażowanego społecznie są prezes i dyrektor sądu. Bez ich wsparcia, inicjatywy i zaplecza merytorycznego z jednej strony, oraz akceptacji finansowej z drugiej, nie odbyłoby się żadne działanie firmowane przez sąd. Ich pozycja ustrojowa, ale także przekonanie o wartościach płynących z określonych działań, odgrywają zasadniczą rolę dla sądu zaangażowanego społecznie.

Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono, że sądy prowadzą działania społecznie odpowiedzialne w trzech następujących obszarach:

Obszar 1 – Działalność dobroczynna.

Obszar 2 – Działalność informacyjna (aktywność medialna, organizacja wydarzeń popularyzatorskich: kształtowanie świadomości prawnej).

Obszar 3 – Działalność edukacyjna (integracja i aktywizacja podmiotów współtworzących wymiar sprawiedliwości, współpraca ze szkołami w zakresie organizacji praktyk w sądzie, edukacja prawna młodzieży, nieodpłatne porady prawne udzielane przez studentów prawa na terenie sądu itd.).

Działania sądu w zakresie społecznej odpowiedzialności, zidentyfikowane przez doradców w trakcie badania, dały podstawę do opracowania w ramach współpracy praktyków sądowych i doradców-badaczy dobrej praktyki nazwanej „Sąd zaangażowany społecznie”. W jej ramach zaproponowano poziomy zaangażowania społecznego sądu. Opracowano narzędzia wdrożenia praktyki (Banasik, 2017).

Drugi etap badań: październik 2014 – październik 2018

Refleksja po drugim etapie badań

Wyniki i podsumowanie drugiego etapu badań skłoniły do przewartościowania wpływu i oddziaływania poszczególnych interesariuszy na działania prospołeczne sądu (tabela 5). Nie czyniono tego w odniesieniu do działalności podstawowej, nie był to bowiem przedmiot prowadzonych dociekań naukowych. Z drugiej strony, zbadanie wpływu podejmowanych działań prospołecznych na „korzyść orzeczniczą” wymagałoby znacznie dłuższego horyzontu czasowego i szerszej perspektywy naukowej, wykraczającej poza ramy niniejszego opracowania.

Podejmowane przez Sąd Okręgowy w Gdańsku działania prospołeczne w latach 2015–2016 wyraźnie pokazały, że inicjatywa oraz akceptacja tych działań zarówno przez prezesa, jak i dyrektora skłaniają do przypisania tym podmiotom relatywnie wysokich mierników i ostatecznej wagi istotności. W porównaniu z poprzednim etapem wzrosła jednak pozycja takich interesariuszy jak szkoły, kręgi akademickie czy partnerzy szeroko rozumianej przestrzeni wymiaru sprawiedliwości. Ich aktywność na rzecz krzewienia kultury prawnej (w ramach różnych działań), wymiany poglądów czy integracji środowiska jest na tyle wysoka, że w relacji z sądem stali się oni istotnymi interesariuszami. Co więcej, działania podejmowane z nimi można uznać za trwałe i oczekiwane zarówno przez sąd, jak i ich samych. Wzrosła także pozycja mediatorów skupionych wokół Salonu Mediatorów prowadzonego przez Sąd Okręgowy w Gdańsku. Ich zaangażowanie nastawione na propagowanie idei mediacji oraz inicjowane działania były na tyle istotne, że stali się stałym elementem działań podejmowanych przez sąd w ramach inicjatywy sądu zaangażowanego społecznie. W działania te w istotny sposób włączone zostały sądy rejonowe okręgu gdańskiego. Przez cały okres prowadzonego badania nie zauważono, aby interesariusze, z którymi sąd podejmuje działania permanentne, chcieli wywierać bądź wywierali negatywny wpływ na wizerunek sądu. Nie można jednak wykluczyć takiej możliwości. Prawdziwe okazało się przytoczone wcześniej twierdzenie, że kontaktów sądu z interesariuszami nie można rozpatrywać wyłącznie jako dostosowywania się do oczekiwań otoczenia, ale należy brać pod uwagę także swoistą wymianę energii w rezultacie powstającej synergii kooperacyjnej. Każdy z interesariuszy, z którymi sąd współpracuje, zabiega o te kontakty, dzieli się pomysłami, dyskutuje nad podejmowanymi inicjatywami i czuwa nad sprawną, efektywną ich realizacją. Nastąpiła też istotna zmiana jakościowa. Za część realizowanych działań odpowiedzialni są interesariusze, a sąd, który w początkowej fazie badań kontrolował każdą fazę inicjatyw, w wielu przypadkach stał się obecnie uczestnikiem, bądź jedynie współorganizatorem tych działań, powierzając ich koordynację innym interesariuszom. Podejmowana współpraca jest jednak *ciągłym rezultatem wymiany*

Tabela 5. Hierarchizacja interesariuszy sądu w ramach działalności prospołecznej po drugim etapie badań

Interesariusze	Wpływ pozytywny (w skali od 1 do 5)	Wpływ negatywny (w skali od 1 do 5)	Prawdopodobieństwo oddziaływania (w skali od 0 do 1)	Waga interesariusza
interesanci	1	4	0,3	1,5
sędziowie	4	3	0,7	4,9
referendarze	2	1	0,3	0,9
pracownicy administracyjni	4	3	0,5	3,5
prezes	5	5	0,8	8
dyrektor	4	4	0,6	4,8
związki zawodowe	2	5	0,3	2,1
organy władzy, w tym minister sprawiedliwości	5	5	0,3	3
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu węższym (np. prokuratury)	4	4	0,3	2,4
podmioty przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w ujęciu szerszym (np. adwokaci, radcowie prawni, syndycy, komornicy)	4	4	0,6	4,8
media	3	4	0,6	4,2
sądy	4	2	0,4	2,4
organizacje pozarządowe	4	2	0,3	1,8
mediatorzy	4	3	0,6	4,2
kręgi akademickie i naukowe	5	1	0,5	3,0
szkoły – kuratorium oświaty	4	3	0,6	4,2
społeczność lokalna	3	3	0,3	1,8
obywatele	2	3	0,3	1,5

Źródło: opracowanie własne.

informacji i komunikatów, poprzez który stworzona sieć kształtuje więzi z interesariuszami, wspierając realizację jej celów i przyczyniając się do tworzenia wartości publicznej/społecznej (Frąckiewicz-Wronka, 2012).

Dyskusja na temat uzyskanych rezultatów. Wartość użytkowa wyników badań

Badania nad działaniami prospołecznymi podejmowanymi przez Sąd Okręgowy w Gdańsku metodą AR przyniosły bogaty materiał empiryczny, którego synteza i odniesienie do propozycji teoretycznych pozwalają rozwinąć istniejący stan wiedzy o samej organizacji jaką jest sąd, jej potencjale organizacyjnym, możliwościach współdziałania z interesariuszami zewnętrznymi czy też mapowania interesariuszy i ich wpływu na funkcjonowanie sądu.

Nadanie interesariuszom wag może być wykorzystywane do analizy konkretnej strategii, celów, projektów sądu oraz określenia, jakie konsekwencje dla ich realizacji mogą mieć działania poszczególnych grup interesu. Uwzględnienie oczekiwań wszystkich

interesariuszy w takim samym stopniu jest oczywiście niemożliwe, hierarchizacja pomaga wskazać, wpływ których interesariuszy może mieć kluczowe znaczenie dla jednostki w konkretnym momencie. W biznesie silne relacje przedsiębiorstw z ich interesariuszami stanowią zasób, który kreuje wartość firmy. Podobnie powinno być w przypadku sądów. Już w 1937 roku G.H. Preinleich wskazał na znaczenie powiązań i układów danego przedsiębiorstwa jako jeden z czynników wpływających na jego wartość (Marcinkowska, 2006, s. 197). Innymi słowy, uznanie potrzeb interesariuszy za nieistotne może okazać się kosztownym podejściem.

Współpraca z interesariuszami istotnie wykazała, że w obszarze zaangażowania społecznego sądu zaspokajane są potrzeby interesariuszy, a niektórzy z nich w trakcie podejmowanych działań w sposób świadomy stali się ważniejsi od pozostałych, co zresztą wynika z natury samej organizacji tworzonej przez ludzi o określonych intencjach i potrzebach (Banasik, 2016b). Niezależnie jednak od tego, działania były podejmowane wielowymiarowo, a ich zasięg miał

szerokie spektrum oddziaływania. Wydaje się, że poprzez nieustanną kreację podejmowanych działań sąd stał się źródłem nowych wartości, o które zabiegają lub mogą zabiegać jego interesariusze. Wiedza, sprawność organizacyjna w zakresie podejmowanych działań prospołecznych i skłonność do refleksji w budowaniu partnerstwa, synergii kooperacyjnej stały się ważnymi elementami wyznaczającymi przyjętą linię działania. Momentu rozpoczęcia działań prospołecznych nie poprzedził pojedynczy bodziec czy inicjatywa indywidualna. Respondenci wskazywali na narastanie wspólnego rozumienia potrzeby podejmowania takich działań, ale zarazem wyzwań stojących przed organizacjami publicznymi, w tym sądem, w zakresie ich odpowiedzialności społecznej. W początkowej fazie chodziło jednak o prawidłowe zdefiniowanie obszarów możliwej współpracy. Warto podkreślić – co być może nie występuje tak silnie w innych organizacjach – fakt istnienia wieloletniej historii więzi społecznych pomiędzy poszczególnymi przedstawicielami korporacji prawniczych jako organizacji tworzących sieć międzyorganizacyjną. Wiąż ta nierzadko sięga studiów, aplikacji prawniczych lub została zbudowana na tych samych wartościach środowiskowych. Podstaw tych więzi nie można jednak postrzegać negatywnie. Wręcz przeciwnie, dla tworzenia wspólnej, wyraźnej wizji zmierzającej do budowania współczesnego, nowoczesnego wymiaru sprawiedliwości istotna jest tożsamość celów i identyfikacja z podejmowanymi działaniami. Nie bez znaczenia jest także budowanie wzajemnego zaufania opartego na reputacji decydentów oraz legitymizacji zawodowej (Banasik, 2016b, s. 15–30).

Przykład Sądu Okręgowego w Gdańsku unaocnił, że w zarządzaniu tą organizacją musi nastąpić zerwanie z dotychczasowym tradycyjnym pojmowaniem roli sądu wyłącznie jako organizacji orzeczniczej.

Podsumowanie

W wyniku realizacji strategii badawczej Action Research, w Sądzie Okręgowym w Gdańsku została wdrożona i dostosowana do potrzeb sądu koncepcja społecznej odpowiedzialności organizacji. W wyniku wymiany wiedzy pomiędzy teoretykami z zakresu zarządzania a praktykami sądu została opracowana dobra praktyka zarządcza „Sąd zaangażowany społecznie”. Wybór strategii badawczej AR zapewnił przyjęcie przez praktyków sądowych teorii wypracowanej we współpracy praktycznej. Wdrożenie praktyki wymagało identyfikacji, mapowania interesariuszy sądu oraz określenia możliwych obszarów i form współpracy z interesariuszami. Brak doświadczenia sądu w powyższym zakresie spowodował zapotrzebowanie na naukowe porady z zakresu zarządzania. Badanie metodą AR zapewniło konkretne, znaczące rezultaty związane ze zmianą podejścia organizacji do nowego obszaru działań, który stał się dla tej organizacji istotny, choć musi być testowany w toku dalszych działań i współpracy z interesariuszami. Na podstawie analizy materiału

empirycznego zgromadzonego podczas badań okazało się, że wprowadzone zmiany przyniosły istotny efekt, wyrażający się w zintensyfikowanej współpracy różnych interesariuszy, dostrzeżeniu prowadzonych działań przez inne organizacje sądowe i związaną z tym chęcią z ich strony replikowania niektórych inicjatyw (Salon Mediatora, system współpracy na rzecz edukacji prawnej). Rezultaty badań spotkały się z zainteresowaniem innych sądów. Jak wynika z analizy rezultatów badań, dobra praktyka „Sąd zaangażowany społecznie” została wdrożona w 34 innych sądach. Do podstawowych zalet wybranej strategii badawczej należały: możliwość wypracowania, za sprawą kooperacji praktyków i teoretyków, założeń teoretycznych dla praktyków oraz identyfikacja i opisanie działań sądu w zakresie społecznej odpowiedzialności, a także intensywne uczenie się tak po stronie pracowników sądowych, jak i doradców. Do wad wybranej strategii badawczej należały: jej czasochłonność oraz konieczność zapewnienia zaangażowania w strategii badawczej AR ze strony kierownictwa sądu. To, jakie działania zostaną podjęte, i czy w ogóle, w głównej mierze zależy będzie od otwartości kierownictwa sądu na pomysły i nowe cele (Banasik i Morawska, 2015, s. 29–48).

Bibliografia

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. Opublikowane online 14.08.2006 r. przez Taylor & Francis Online. DOI: 10.1080/0965079930010102.
- Agar, M.H. (1980/1996). *The Professional Stranger*, New York: Academic Press.
- Austen, A., Czakon, W. (2012). Znaczenie interesariuszy dla zarządzania organizacjami publicznymi. W: A. Frączkiewicz-Wronka (red.). *Wykorzystanie analizy interesariuszy w zarządzaniu organizacją zdrowotną*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Banasik P. (2014). Kadra zarządzająca a zaufanie do wymiaru sprawiedliwości. *Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie*, 4(33), 26–35.
- Banasik, P., Morawska S. (2015). Responsible Court in the Global World – Managerism or Managerialism. *Oeconomia Copernicana*, 6, 29–48.
- Banasik, P. (2016a). Interesariusze sądu zaangażowanego społecznie. *e-mentor*, 2(64), 22–33. DOI: 10.15219/em64.1236
- Banasik, P. (2016b). Zaangażowany społecznie sąd. *Zarządzanie i Finanse*, 14(3/1), 257–280.
- Banasik, P. (2017). *Sąd zaangażowany społecznie – pożądaný kierunek zmian*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Beauchamp, T.L., Bowie, N.E. (2001). *Ethical Theory and Business*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bryman, A., Bell, E. (2007). *Business research Methods*, 2nd ed., New York: Oxford University Press.
- Bugdól, M. (2015). Problem zaufania w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu. W: T. Borys, T. Brzozowski, S. Zaremba-Warnke (red.). *Zrównoważony rozwój organizacji – aspekty społeczne*, seria *Prace*

Naukowe, 378. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

Bums, R.B. (1994). *Introduction to research methods*. Melbourne: Longman Cheshire.

Carroll A.B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders – balancing economic, legal and social responsibilities. *Business Horizons*, 34(4), 39–48.

Checkland, P., Holwell, S. (1998). Action Research: Its Nature and Validity, *Systemic Practice and Action Research*, 11(1), 9–21.

Chrostowski, A., Jemielniak, D. (2008). Action Research w teorii organizacji i zarządzania. *Organizacja i Kierowanie*, 1(131), 41–56. DOI: 10.5281/zenodo.54810.

Clarkson, M.B.E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20(1), 92–117.

Cooper, D.R., Schindler, P.S. (2008). *Business Research Methods*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

Crane, A., Matten, D. (2007). *Business Ethics. Managing Corporate Citizenship and sustainability in the Age of Globalization*. New York: Oxford University Press.

Czarniawska, B. (1999). *Writing Management*. Oxford: Oxford University Press.

Dundee, T.W. (2008). Stakeholder theory. Managing corporate social responsibility in a multiple actor context. W: A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon, D.S. Siegel (red.). *Corporate Social Responsibility* (s. 346–358). New York: Oxford University Press.

Eriksson, P., Kovalainen, A. (2010). *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage.

Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Frączkiewicz-Wronka, A. (2012). *Wykorzystanie analizy interesariuszy w zarządzaniu organizacją zdrowotną*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Frederick, W.C., Davis, K., Post, J.E. (1998). *Business and Society. Corporate Strategy, Public Policy, Ethics*. New York-Toronto: McGraw-Hill Publishing Company.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic management. A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.

Gasparski, W. (2004). *Wykłady z etyki biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP im. Leona Koźmińskiego.

Gibbert, M., Ruigrok, W., Wicki, B. (2008). What Passes as a Rigorous Case Study? *Strategic Management Journal*, 29, 1465–1474.

Greenwood, D.J. (2012). Action research, czyli o badaniu w działaniu. W: D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe. Podejścia i teoria*, tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Harrison, A. (2007). Northern Rock sealed its fate by betraying consumers trust, *Marketing Week*, Pobrane z: <https://www.marketingweek.com/2007/09/26/northern-rock-sealed-its-fate-by-betraying-consumers-trust/>

Herr, K., Anderson, G.L. (2005). *Guide for Students and Faculty*. California: Sage Publications.

Huxham, Ch., Vangen, S. (2003). Researching organizational practice through action research: case studies and design choices. *Organizational Research Methods*, 6(3), 383–403. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1094428103254454>.

Jakubczyk, K., Starnawska, M. (2013). Społeczna odpowiedzialność – analiza porównawcza na podstawie statutów trzech uczelni trójmiejskich. W: A. Mikulska (red.). *Zarządzanie nowoczesnym przedsiębiorstwem – wybrane aspekty*. Gdańsk: Politechnika Gdańska.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S., McTaggart, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*, tom I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Komunikat z 28 maja 2018 r. Parlamentu Europejskiego, Rady Europy, Banku Centralnego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela, Unijna Tablica wyników wymiaru sprawiedliwości. Narzędzie wspierania skutecznego wymiaru sprawiedliwości i wzrostu gospodarczego. Pobrane z: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/PL/COM-2018-364-F1-PL-MAIN-PART-1.PDF>

Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.

Kramer R.M., Tyler T.R. (1996). *Trust in Organizations*. New York: Oxford University Press.

Lane, Ch., Bachmann, R. (1998). *Trust Within and Between Organizations*. New York: Oxford University Press.

Laszlo, Ch. (2005). *The Sustainable Company. How to Create Lasting Value through Social and Environmental Performance*. Washington – Cavelo – London: Island Press.

Lawrence, A.T., Weber, J. (2008). *Business and Society. Stakeholders, Ethics, Public Policy*. New York: McGraw-Hill Irwin.

Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. W: G.W. Lewin (red.). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.

Marcinkowska, M. (2006). Niematerialne źródła wartości przedsiębiorstwa. W: B. Dobiegała-Korona, A. Herman (red.). *Współczesne źródła wartości przedsiębiorstwa*. Warszawa: Difin.

Mason, R.O., Mitroff, I.I. (1981). *Challenging Strategic Planning Assumptions Theory. Cases and Techniques*. New York: Wiley.

Park, J., Lee, H., Kim, Ch. (2014). Corporate social responsibilities, consumer trust and corporate reputation: South Korean consumer perspectives. *Journal of Business Research*, 67(3), 295–302.

Pivato, S., Misani, N., Tencati, A. (2008). The impact of corporate social responsibility on consumer trust; the case of organic food. *Business Ethics: A European Review*, 17(1), 3–12.

Post, J.E., Preston, L.E., Sachs, S. (2002). *Redefining the Corporation. Stakeholder Management and Organizational Wealth*. Stanford: Stanford University Press.

Roszkowska, P. (2011). *Rewolucja w raportowaniu biznesowym. Interesariusze, konkurencyjność, społeczna odpowiedzialność*. Warszawa: Difin.

Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*, Harlow: Pearson Education Ltd.

Sekaran, U., Bougie, R. (2013). *Research Methods for Business. A Skill-Building Approach*. Chichester: Wiley.

Singh, N. (2009). Corporate Social Responsibility: The Mahindra Way. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44(3), 410–417.

Stawicka, E. (2015). Korzyści ekonomiczne i społeczne wynikające z wdrażania zasad CSR na przykładzie polskich przedsiębiorców. W: M. Boguszewicz-Kreft (red.), *Przedsiębiorstwa i ich interesariusze. Relacje Marketingowe i CSR*. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Tom 42. Warszawa: CeDeWu.

Szumniak-Samolej, J. (2013). *Odpowiedzialny biznes w gospodarce sieciowej*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.

Tabernacka, M., Szadok-Bratuń, A. (2012). *Public Relations w sferze publicznej – wizerunek i komunikacja*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Tapscott, D., Ticoll, D. (2003). *The naked Corporation*. New York: Free Press.

Trong, T.L. (2013). Underneath organizational health and knowledge sharing. *Journal of Organizational Change Management*, 26(1), 139–168. DOI: <https://doi.org/10.1108/09534811311307950>

Wachowiak, P. (2013). *Wrażliwość społeczna przedsiębiorstwa. Analiza i pomiar*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wallace, M. (1998). *Action research of Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yves, F. (2009). The Stakeholder Model Refined. *Journal of Business Ethics*, 84(1), 113–135.

Zadek, S., Sabapathy, J., Dossing, H., Swift, T. (2003). *Responsible Competitiveness. Corporate Responsibility Clusters in Action*. Copenhagen: The Copenhagen Centre & AccountAbility.

Action Research – preparing the judiciary for change by learning – cooperation of researchers and practitioners

Action Research (AR) is not only the research method or strategy but also the efficient tool supporting knowledge development and the introduction of changes in the organization. The aim of using AR is to induce changes in a given area or to convince the participants to initiate such changes, in a way that the researcher and the subject expert collaborate to diagnose the problem and find the solution to it. The cooperation of researchers, practitioners, and laymen is the primary assumption while applying the AR approach. The goal of such cooperation is to collect data derived from everyday practice systematically, to analyze these data and decide as for the future shape of that practice. The research presented in this paper has been carried out in a public organization, namely the District Court in Gdansk. It referred to the extrajudicial and pro-social activities of that Court. Such research aimed to bring the answer to the question of whether the courts as public organizations can undertake pro-social activities, and if yes – what should be the area of such actions. The research was carried out between June 2013 and March 2018, i.e., for almost five years.

The research methods included: observations of the internal changes in the organization, interviews with the court management, conversations with different groups of stakeholders as well as a quantitative study of their opinions about the quality of the cooperation with that court. The analysis of the results confirms that firstly it is possible to apply the Action Research approach in public organizations, and secondly, that intervention resulting from the use of this research method is effective. It is worth to stress that the pro-social actions initiated by the research are continued despite the change in management of the court and some political changes as well. One may say that those actions became a part of the organizational routine.

The results achieved through that research supplement knowledge on the possibility of carrying out the pro-social actions by the public organizations, in particular by courts. They fall within the scope of the strategic management discipline and the public administration sub-discipline.

Keywords: Action Research, courts social responsibility, pro-societal activities, judicial decisions

Przemysław Banasik jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych, profesorem nadzwyczajnym w Politechnice Gdańskiej, sędzią sądu apelacyjnego. Realizował wiele grantów i badań statutowych. Posiada wiedzę o zasadach funkcjonowania sądów w obszarze podstawowym (orzecznym) oraz doświadczenie w zarządzaniu sądem uzyskane podczas sprawowania funkcji prezesa – najpierw Sądu Rejonowego w Wejherowie, a potem Sądu Okręgowego w Gdańsku. Jest również autorem dobrej praktyki „Sąd zaangażowany społecznie”, wdrażanej w 60 sądach powszechnych; uczestniczył w międzynarodowym projekcie „Edukacja w dziedzinie zarządzania czasem i kosztami postępowań sądowych – case management”.

Sylwia Morawska jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych, profesorem nadzwyczajnym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, prokuratorem. Uczestniczka grantów i badań statutowych; kierownik dwóch projektów o wartości łącznej 60 mln zł, w tym jednego międzynarodowego z PO KL „Dobre rządzenie”; w ramach projektu „Edukacja w dziedzinie zarządzania czasem i kosztami postępowań sądowych – case management”, uczestnik opracowania i wdrażania dobrej praktyki „Sąd zaangażowany społecznie” w 60 sądach powszechnych.



Narracja jako sposób wyjaśniania organizacyjnej rzeczywistości oraz metoda wywierania wpływu

Paweł Ziemiański*

Niniejszy artykuł ma na celu analizę roli i znaczenia narracji w funkcjonowaniu członków organizacji. W wyniku przeglądu literatury podjęto również próbę przeanalizowania mechanizmów decydujących o tym, że odpowiednio wykorzystane i skonstruowane narracje mogą służyć jako narzędzie pozwalające wywierać wpływ. Następnie na podstawie tej analizy zaproponowano wskazówki dotyczące tworzenia i przedstawiania narracji czy historii organizacyjnej (dla celów artykułu pojęcia te używane będą zamiennie) w sposób zwiększający prawdopodobieństwo skutecznego wywarcia wpływu na odbiorców. W artykule przyjęto podejście oparte na dowodach (evidence based approach), które wiąże się z przekonaniem, że wiedzę teoretyczną i wyniki badań empirycznych można wykorzystać jako podstawę praktycznych działań.

Wprowadzenie

Narracje postrzegane są przez badaczy jako nieodłączny element wyjaśniania przez ludzi otaczającej ich rzeczywistości oraz własnych działań (Trzebiński, 2001; Eshraghi i Taffler, 2015). W związku ze swoją uniwersalnością narracje były dotychczas badane w różnych kontekstach: terapeutycznym, w ramach którego analizowano, w jaki sposób są wykorzystywane do interpretowania i nadawania sensu trudnym wydarzeniom (Riessman i Speedy, 2007); sposobu tworzenia indywidualnej i społecznej tożsamości (Ricoeur, 1991); funkcjonowania ludzi w organizacji (Gabriel, 2000; Rhodes i Brown, 2005; Czarniawska, 2011). Narracje są konstruowane, przekazywane i odbierane w procesie komunikacji. Stanowią także narzędzie wpływu, które ma istotny potencjał oddziaływania. W literaturze opisano ich znaczenie w takich obszarach jak na przykład: działania marketingowe (Pulizzi, 2012), zbieranie środków na uruchomienie przedsięwzięcia biznesowego (Allison, Davis, Webb i Short, 2017) czy też realizacja zadań edukacyjnych (Schrum, Dalbec, Boyce i Collini, 2017).

Uniwersalna struktura narracji i znaczenie narracji w organizacjach

Zdaniem Jerzego Trzebińskiego (2001) typowe narracje charakteryzują się uniwersalną strukturą: *narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają, bądź nie, przezwyciężone* (Trzebiński, 2001, s. 14). O uniwersalności struktury świadczy fakt, że tak skonstruowane historie uważa się za bardziej interesujące i są lepiej zapamiętywane przez ludzi już na wczesnych etapach życia. Narracja, zgodnie z jej psychologicznym ujęciem, służy zarówno budowaniu indywidualnej tożsamości, jak i organizowaniu i porządkowaniu wiedzy o świecie (Dryll, 2004). Nie jest to jedyny sposób rozumienia tego pojęcia, natomiast właśnie tak postrzegane narracje stanowią tematykę niniejszego artykułu.

Ludzie posługują się narracjami w celu nadania sensu i lepszego zrozumienia także tego elementu rzeczywistości, jakim jest funkcjonowanie w roli członków organizacji. Funkcjonowanie to staje się coraz bardziej złożone, ponieważ granice pomiędzy zadaniami i rolami poszczególnych członków i działów organizacji są trudne do zdefiniowania; występuje konieczność szybkiego podejmowania decyzji, dla których trudno szukać precedensów, a elastyczność w działaniu jest wymuszona dynamicznie zmieniającą się sytuacją, która może rodzić poczucie chaosu i braku kontroli. W związku z tym prawdopodobnie będzie się zwiększać znaczenie działań, których celem stanie się poszukiwanie i wyjaśnianie sensu w sposobie działania organizacji. Jednym z takich narzędzi mogą być narracje, które powinny pozwalać opisać złożoność najczęściej występujących w organizacji wyzwań i radzić sobie z nimi (Tsoukas i Hatch, 2001).

Już w latach 80. XX wieku Martin i współpracownicy (1983), w wyniku analizy narracji zebranych w różnych organizacjach, doszli do wniosku, że ich treść dotyczy kilku powtarzających się aspektów. Oznacza to, że pomimo przekonania członków organizacji o unikalności

* Politechnika Gdańska

Narracja jako sposób wyjaśniania...

opowiadanych przez nich historii, można przyjąć, że są one – przynajmniej do pewnego stopnia – powtarzalne, jeśli chodzi o tematy przewodnie. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że ze względu na specyfikę funkcjonowania ludzi w organizacji, pewne kwestie stają się istotniejsze od innych, dzięki czemu narracje, które ich dotyczą, są szczególnie wyrażane i to właśnie one są powtarzane i zostają zapamiętane. Część narracji staje się elementem indywidualnej lub zbiorowej pamięci i tożsamości, część zaś zostaje od-

rzucana i zapomniana. Historię organizacyjną można zdefiniować jako szczegółową narrację dotyczącą działań managerów, interakcji pomiędzy pracownikami lub innych wydarzeń wewnątrz lub na zewnątrz organizacji, które są komunikowane w organizacji (Swap i in., 2015).

Wspomniani już Martin i współpracownicy (1983) wyróżnili siedem różnych historii, których tematyka powtarza się w różnych organizacjach. Co ciekawe, każda z nich występuje w dwóch wersjach – pozy-

Tabela 1. Tematy narracji organizacyjnych wraz z typowymi elementami ich treści zidentyfikowane przez Martina i współpracowników

Temat narracji organizacyjnej	Typowe elementy zawarte w treści narracji
Czy osoba z najwyższego kierownictwa jest zwyczajnym człowiekiem?	<ul style="list-style-type: none"> Bohaterem narracji jest osoba o wysokiej pozycji w organizacji (często ktoś z najwyższego kierownictwa lub założyciel firmy). Bohater narracji ma możliwość zachowania się w sposób, który podkreśla jego wysoki status lub też zmniejsza dystans w stosunku do innych osób. W pozytywnej wersji historii organizacyjnej osoba ta zachowuje się w sposób niwelujący różnice, w negatywnej zaś wywyższa się nad innych pracowników.
Czy zwykły pracownik może dojść do wysokiego stanowiska?	<ul style="list-style-type: none"> Treść narracji dotyczy dopasowania umiejętności pracownika do jego pozycji w organizacji. W pozytywnej wersji narracji osoba o wysokich kompetencjach (na przykład wynikających z własnych działań nakierowanych na rozwój lub z doświadczenia i znajomości organizacji), ale niskim statusie formalnym, obejmuje wysokie stanowisko, na którym może wykorzystać swoje kompetencje. W negatywnej wersji historii pracownik o niskim formalnym statusie nie zostaje doceniony, a stanowisko obejmuje osoba dobrana według kryteriów innych niż posiadane kompetencje.
Czy zostaną zwolniony?	<ul style="list-style-type: none"> W tego typu narracjach bohaterami są osoby narażone na ryzyko zwolnienia z pracy (na przykład z powodu sytuacji gospodarczej) oraz osoby podejmujące decyzje o ewentualnym zwolnieniu. W pozytywnej wersji historii decydenci chronią pracowników organizacji na przykład poprzez redukcję czasu pracy czy tymczasowe przeniesienie na inne stanowiska. W wersji negatywnej dochodzi do zwolnień, do tego często informacja o nich przekazywana jest w sposób, który sprawia, że pracownikom jeszcze trudniej jest poradzić sobie z tą sytuacją.
Jak przełożony zareaguje na popełniony błąd?	<ul style="list-style-type: none"> Ten rodzaj narracji ma dwóch bohaterów: pracownika, który popełnia błąd, oraz przełożonego, który dowiaduje się o pomyłce. W pozytywnej wersji historii błąd zostaje wybaczony, często też pojawia się element pewnej nauki, lekcji dla pracownika lub nawet wzmocnienia więzi między podwładnym a przełożonym. W wersji negatywnej przełożony nie wybacza błędowi, a wobec pracownika wyciągane są surowe konsekwencje (natychmiast lub po pewnym czasie).
Jak organizacja poradzi sobie z przeszkodami?	<ul style="list-style-type: none"> Ten rodzaj narracji jest najczęstszy i dotyczy różnego rodzaju przeszkód stojących na drodze do realizacji celów organizacji. W pozytywnej wersji narracji pracownicy są zaangażowani w poradzenie sobie z napotkaną przeszkodą, wykazują się pomysłowością i wytrwałością, które nierzadko wykraczają poza ich obowiązki i finalnie osiągają sukces. W historii o wydzwieku negatywnym pracownicy nie wykazują się niczym szczególnym w swoich próbach działania, a przeszkoda albo nie zostaje pokonana, albo jej pokonanie nie przynosi długofalowych czy szczególnie pozytywnych rezultatów.
Jak reaguje się w organizacji na łamanie obowiązujących zasad?	<ul style="list-style-type: none"> Bohaterami narracji są pracownik wysokiego szczebla oraz pracownik młody (lub stojący nisko w firmowej hierarchii). Pracownik wysokiego szczebla łamie pewną formalną zasadę obowiązującą w firmie, a szeregowy pracownik zwraca na to uwagę. W pozytywnej wersji działanie szeregowego pracownika zostaje pochwalone, nierzadko też pokazane jako wzór. W wersji negatywnej podwładny spotyka się z krytyczną reakcją osoby wyżej postawionej w hierarchii organizacji.
Czy organizacja pomoże mi w czasie relokacji?	<ul style="list-style-type: none"> Bohaterami tego typu narracji są osoby, które przenoszą się do innego oddziału firmy (w tym samym kraju lub poza granicami). W pozytywnej wersji zarówno oni, jak i członkowie ich rodzin otrzymują wsparcie od organizacji pomagające poradzić sobie ze stresującą sytuacją zmiany. W wersji negatywnej pracownik i jego rodzina są zdani wyłącznie na siebie i muszą mierzyć się z dużymi trudnościami związanymi z relokacją.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Martin i in. (1983).

tywnej, w której wydarzenie stanowiące treść narracji wskazuje na to, że organizację i panujące w niej zasady (często nieformalne) należy oceniać przychylnie, oraz w wersji negatywnej pokazującej organizację w bardzo niekorzystnym świetle. Tematy narracji zidentyfikowane przez badaczy zaprezentowane zostały w tabeli 1. Pokróćce omówiono także ich treść i główne elementy, co pozwala wskazać istotne wątki tematyczne, których wyjaśnienie upraszcza skomplikowaną rzeczywistość organizacyjną. Dzięki narracji członkowie organizacji mogą zbudować przekonanie o przewidywalności (oraz, w pewnym stopniu, kontrolowalności) otaczającego ich świata. Występowanie narracji na każdy z wyróżnionych tematów w dwóch wersjach (pozytywnej i negatywnej) może być także interpretowane jako przejaw dualności, która na bardziej ogólnym poziomie będzie elementem nierozzerwalnie związanym z opowiadaniem historii (Dailey i Browning, 2013).

Pomimo upływu lat od publikacji tekstu Martina i współpracowników, a także pomimo faktu, że badania autorów prowadzone były w innym niż polski kontekście kulturowym, zidentyfikowane przez nich tematy wydają się dość uniwersalne. Świadczą o tym między innymi współczesne badania, które pokazują, jak mogą one zostać wykorzystane w praktyce organizacyjnej (Grant, 2008). Niekoniecznie muszą w pełni wyjaśniać rzeczywistość każdej organizacji, niezależnie od kontekstu kulturowego oraz branży. Ich zbiór stanowi jednak interesujące, a także praktyczne zestawienie zawierające elementy, które często są istotne dla członków organizacji.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że poza wspomnianym wyjaśnianiem rzeczywistości i budowaniem przekonania o możliwości jej kontrolowania, opisane w tabeli 1 rodzaje narracji mogą pełnić jeszcze jedną niezwykle istotną funkcję. Historie te kończą się bowiem pewnym morałem – lekcją, która jest wypowiedziana wprost lub wynika z ich treści. Można zatem stwierdzić, że mają one także znaczenie preskryptywne, gdyż podpowiadają, czy dane zachowanie w określonej organizacji (na przykład zwrócenie uwagi na łamanie ustalonych zasad) spotka się z nagrodą (na przykład pochwałą), czy z karą (na przykład zemstą przełożonych). Narracje organizacyjne mogą w związku z tym stanowić bezpośrednią przyczynę występowania określonych zachowań wśród pracowników. Jeśli spojrzysz się na nie przez pryzmat założeń nauk o komunikacji (Craig, 1999), można stwierdzić, że budują one rzeczywistość organizacyjną oraz pokazują, w jaki sposób bezpiecznie się w niej poruszać. W związku z taką ich funkcją narracje wydają się także potencjalnie bardzo skutecznym narzędziem wpływu w organizacji (Denning, 2011). Nie oznacza to jednak, że każda historia będzie równie skuteczna. Jak już wspomniano, dotyczy to jedynie pewnej ich części, którą z różnych względów ludzie wybiorą. W dalszej części artykułu opisane zostaną aspekty i mechanizmy skuteczności narracji, a także zaproponowane wskazówki dotyczące elementów narracji, które warto uwzględnić, chcąc wykorzystywać historie w praktyce organizacyjnej.

Tak widzianą rolę narracji w firmie można analizować w kontekście dyskursu organizacyjnego opierającego się na ogólnie przyjętych w organizacji założeniach, które nie są podważane, stanowią podstawę do analizowania rzeczywistości w organizacji i niekoniecznie muszą być uświadamiane (Gabryś, 2014). Narracje mogą być źródłem takich właśnie założeń.

Wybrane aspekty skuteczności narracji

Dyskusję o aspektach skuteczności narracji warto rozpocząć od przywołania poglądów Waltera Fishera (Fisher, 1985; Fisher, 1994). Autor ten, analizując wpływ narracji na ludzi, przeciwstawił sobie dwa paradygmaty powiązane z postrzeganiem świata: paradygmat racjonalny oraz paradygmat narracyjny. W myśl założeń pierwszego z nich ludzie kierują się racjonalnym myśleniem, a ich decyzje oparte są na logice oraz trafności i sile argumentów, z jakimi się spotykają. Rozumienie świata natomiast jest możliwe dzięki postrzeganiu go jako rządzonego zbiorem logicznych związków dających się odkryć w wyniku wnioskowania. Paradygmat narracyjny, który został przeciwstawiony racjonalnemu, zakłada natomiast, że ludzie kierują się wnioskami z zasłyszanych historii, a ich decyzje oparte są na rozumowaniu powiązanym z postrzeganą spójnością oraz prawdziwością opowieści. Duże znaczenie ma także możliwość odniesienia ich do osobistego doświadczenia jednostki. Rozumienie świata zgodnie z założeniami paradygmatu narracyjnego ma odbywać się poprzez postrzeganie go jako zbioru historii, z których wybiera się te wiarygodne. To one decydują o przekonaniach i działaniach człowieka.

Kluczowym elementem w paradygmacie narracyjnym jest właśnie kwestia wyboru narracji. Nie wszystkie historie są bowiem równie dobre i wiarygodne dla ludzi. Część z nich zostaje odrzucona i/lub zapomniana. Możliwe jest natomiast określenie kryteriów, które decydują o ich większej lub mniejszej wiarygodności i, co za tym idzie, skuteczności. Fisher wyróżnia dwa istotne kryteria decydujące o tym, czy dana narracja wpłynie na przekonania i działania jednostki – są to koherencja oraz wierność. Pierwsza z nich dotyczy wewnętrznej spójności narracji i sposobu jej organizacji, druga natomiast tego, jak bardzo prawdziwa wydaje się historia, czyli stopnia jej powiązania z postrzeganą rzeczywistością. Najistotniejsze aspekty koherencji oraz wierności zostały przedstawione w tabeli 2.

Przed zaproponowaniem sposobów wykorzystania tych aspektów podczas konstruowania historii organizacyjnej, przedstawiona zostanie heurystyka dostępności, która stanowi jeszcze inny mechanizm decydujący o skuteczności narracji (lub jej braku). Opisywana jest jako strategia umysłowa służąca ludziom do oceny prawdopodobieństwa oraz częstotliwości danych zdarzeń lub zjawisk (MacLeod i Campbell, 1992). Heurystyka dostępności opiera się na łatwości, z jaką można przywołać daną informację. Wydarzenia i fakty, które są wyraziste, a dzięki temu łatwe do wyobrażenia, stają się subiektywnie bardziej prawdopodobne,

Tabela 2. Aspekty spójności oraz wierności narracji

Aspekty decydujące o spójności narracji	Aspekty decydujące o wierności narracji
<ul style="list-style-type: none"> • Aspekt strukturalny spójności powiązany z płynnością narracji, czyli na przykład tym, czy poszczególne elementy historii są ze sobą sensownie powiązane. • Aspekt materialny spójności powiązany ze stopniem, w jakim narracja wiąże się z narracjami podobnymi tematycznie. • Aspekt charakterologiczny powiązany ze stopniem, w jakim zachowanie bohaterów narracji jest spójne z tym, co o nich wiadomo (z narracji lub z innych informacji dostępnych odbiorcom). 	<ul style="list-style-type: none"> • Stopień, w jakim historia opowiada o realnych wydarzeniach i nie omija istotnych faktów. • Stopień, w jakim treść narracji jest adekwatna do sytuacji, w jakiej znajduje się odbiorca lub decyzji, jaką ma podjąć. • Rodzaj wartości przekazanych w narracji (w sposób otwarty lub niebezpośredni) oraz stopień, w jakim wiążą się one z tym, jak warto działać w rzeczywistości (dotyczy to także możliwych skutków kierowania się tymi wartościami).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Fisher (1984).

a także wiarygodniejsze. Heurystyka dostępności została przeanalizowana i zbadana w wielu różnych kontekstach. Ze względu na to, że historie są uniwersalnym sposobem wyjaśniania świata, nierzadko zapamiętuje się je lepiej niż inne rodzaje informacji (na przykład dane liczbowe), można je łatwiej przywołać i w związku z tym potrafią silniej wpływać na oceny i decyzje ludzi. Zwrócono na przykład uwagę na znaczenie heurystyki dostępności przy wykorzystaniu narracji dla uświadamiania poziomu ryzyka różnych zdarzeń (Keller, Siegrist, Gutscher, 2006). Istotne jest podkreślenie, że nie wszystkie narracje będą w równym stopniu korzystały z efektów działania heurystyki dostępności. W większym stopniu stanie się tak w przypadku historii zawierających elementy powiązane z emocjami, a także osobistym doświadczeniem odbiorców i nadawcy. Dowodów na znaczenie tych elementów dla skuteczności narracji dostarczyło na przykład badanie dotyczące determinant sukcesu akcji crowdfundingowych prowadzonych przez przedsiębiorców (Allison i in., 2017).

Zaprezentowane w tabeli 2 aspekty spójności i wierności narracji, a także znajomość sposobu oddziaływania heurystyki dostępności mogą zostać wykorzystane do zaprezentowania zbioru charakterystyk, jakimi powinna cechować się dobrze przygotowana narracja. Można ją wykorzystać w praktyce organizacyjnej do przekazania wiedzy, na przykład dotyczącej panujących w organizacji zasad oraz jako narzędzie wywierania wpływu. Wskazówki, jak przygotować skuteczną narrację mogą wydać się dość zdroworozsądkowe, jednak kierowanie się nimi wcale nie jest oczywiste oraz niekoniecznie łatwe w praktyce.

Wskazówki dotyczące przygotowania skutecznej narracji:

1. Narracja powinna opowiadać o rzeczywistej sytuacji z przeszłości. Najlepiej, jeśli autor historii był w nią bezpośrednio zaangażowany (na przykład był jej bohaterem).
2. Bohater narracji powinien mieć wyraźnie określone intencje, które chce zrealizować. Jego działania oraz działania innych osób mają prowadzić do jasnego rozstrzygnięcia (osiągnięcia sukcesu lub nie).

3. Poszczególne zdarzenia opisywane w narracji powinny być ze sobą w logiczny sposób powiązane. Wskazówka ta oznacza także, że z opowieści warto usunąć elementy, które mogą rozpraszać i odciągać uwagę od głównego tematu (na przykład wątki poboczne).
4. Warto, aby w narracji pojawił się element wywołujący emocje, na przykład opis uczuć doświadczanych przez bohatera w związku z wydarzeniami, jakie miały miejsce, czy też zwrot akcji.
5. Istotne jest zwrócenie przez nadawcę uwagi na to, jak jest postrzegany przez odbiorców narracji. Jeśli opisuje działania własne, nie mogą być one niezgodne z jego wizerunkiem.
6. Narracja powinna być adekwatna do sytuacji, w jakiej znajdują się jej odbiorcy, a także do decyzji, jakie będą podejmować. Historie dotyczące sytuacji trudno wyobrażalnej dla odbiorców (na przykład takiej, której nie doświadczą na obecnym etapie kariery zawodowej) mogą okazać się mało skuteczne.
7. Narracja w sposób jasny dla słuchacza ma wiązać się z wartościami, których należy przestrzegać. Powinna dotyczyć sytuacji, w której kierowanie się nimi przynosi pozytywne efekty, zaś postępowanie wbrew nim skutkuje negatywnymi konsekwencjami.
8. Z narracji powinno wynikać określone przesłanie. W przypadku, gdy przekaz może być wieloznaczny, warto przekazać go odbiorcom wprost.

Niniejsze wskazówki można traktować jako pewnego rodzaju listę kontrolną podczas tworzenia narracji. Nie stanowi ona niezawodnego przepisu na sukces, niemniej jednak kierowanie się nią może zwiększyć szansę na skuteczność komunikacji. Co więcej, w komunikacji tej nadawca zwraca uwagę także na aspekt etyczny, w związku z przekazywanymi w narracji wartościami i ich odniesieniem do rzeczywistości odbiorców. Kwestia ta może mieć szczególne znaczenie, jeśli weźmie się pod uwagę rosnący poziom sceptycyzmu pracowników wobec czystości intencji wykazywanych przez ludzi kierujących organizacjami (Grant, 2008).

Wydaje się, że czynnikiem odpowiedzialnym za fakt, iż stosowanie narracji może przyczynić się do bardziej etycznej komunikacji, jest właśnie jej autentyczność i zgodność z rzeczywistością; wybierając narrację, ludzie oceniają je pod kątem wspomnianej wierności nierozłącznie powiązanej z wartościami. Fisher (1984) wyróżnił pytania – odpowiedź na nie ma decydować o tym, czy narracja zostanie oceniona jako cechująca się wysokim poziomem wierności, i tym samym uznana za zawierającą rady, którymi powinno się kierować w życiu. Jedno z nich dotyczy tego, czy wartości występujące w historii są podstawą idealnego ludzkiego postępowania. Z drugiej strony można sobie wyobrazić (a także przywołać) przykłady sytuacji, w których narracje służą do manipulowania innymi. Stanowią bowiem narzędzie, które może być wykorzystane na wiele sposobów. Celem niniejszego artykułu jest jednak ukazanie, jak dzięki nim zwiększyć poziom autentyczności i usprawnić komunikację. Narracje mogą zastąpić lub ubogacić pewne często stosowane pojęcia ogólne (na przykład „zaangażowanie”, „dobra komunikacja” czy „proaktywność”), które są bardzo różnie rozumiane przez poszczególnych członków organizacji, lub ukonkretnić ich znaczenie, pokazując je w kontekście ważnym dla odbiorców.

Podsumowanie

Warto raz jeszcze przywołać wspomniane rozróżnienie na paradygmat racjonalny i paradygmat narracyjny. Fisher uważał, że założenia tego drugiego podejścia pozwalają postrzegać proces komunikacji jako bardziej demokratyczny czy egalitarny. Posługiwanie się logiką narracyjną jest bowiem dostępne dla większej liczby osób niż posługiwanie się założeniami logiki formalnej. Podobne podejście wykazują autorzy propagujący wykorzystanie narracji w praktyce (Denning, 2011; Smith, 2012). W artykule opisano znaczenie narracji dla wyjaśnienia rzeczywistości organizacyjnej, wskazano częste tematy narracji stosowanych w organizacjach, a także pokazano aspekty decydujące o ich skuteczności. Analiza tych zjawisk doprowadziła do utworzenia zbioru wskazówek, które mogą posłużyć osobom chcącym wykorzystać narracje w praktyce. Zamialem autora artykułu było przyjęcie podejścia opartego na dowodach (*evidence based approach*), w ramach którego wiedzę teoretyczną i wyniki badań przekuwa się w praktyczne wnioski i wskazówki. Obecna wiedza na temat narracji i czynników wpływających na ich skuteczność ma szansę przyczynić się do poprawy jakości komunikacji w organizacjach. Z narracji korzystać mogą różni członkowie organizacji – nie tylko managerowie chcący wpłynąć na podwładnych, ale pracownicy każdego szczebla – ze względu na wspomnianą dostępność czy demokratyczność tej formy komunikacji. Narracje potrafią na przykład skutecznie przekazywać wiedzę (Sole i Wilson, 1999) i wartości, jakimi ludzie powinni kierować się w swoich działaniach, tak aby organizacje stawały się miejscami, w których ich członkowie wykazują autentyczne zaangażowanie. Świadomie

tworzone i komunikowane narracje mogą stanowić element początkowy, który następnie powinien być wzmacniany odpowiednimi, spójnymi z nimi decyzjami i działaniami.

Bibliografia

- Allison, T.H., Davis, B.C., Webb, J.W., Short, J.C. (2017). Persuasion in crowdfunding: An elaboration likelihood model of crowdfunding performance. *Journal of Business Venturing*, 32(6), 707–725. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2017.09.002>
- Craig, R.T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
- Czarniawska, B. (2011). Narrating organization studies. *Narrative Inquiry*, 21(2), 337–344. <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.12cza>
- Dailey, S.L., Browning, L. (2013). Retelling stories in organizations: Understanding the functions of narrative repetition. *Academy of Management Review*, 39(1), 22–43. <https://doi.org/10.5465/amr.2011.0329>
- Denning, S. (2011). *The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Dryll, E. (2004). Homo narrans – wprowadzenie, W: E. Dryll, A. Cierpka (red.). *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: IP PAN.
- Eshraghi, A., Taffler, R. (2015). Heroes and victims: Fund manager sensemaking, self-legitimation and storytelling. *Accounting and Business Research*, 45(6–7), 691–714. <https://doi.org/10.1080/00014788.2015.1081556>
- Fisher, W.R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>
- Fisher, W.R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communication Monographs*, 52(4), 347–367. <https://doi.org/10.1080/03637758509376117>
- Fisher, W.R. (1994). Narrative rationality and the logic of scientific discourse. *Argumentation*, 8(1), 21–32. <https://doi.org/10.1007/BF00710701>
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in Organizations: Facts, Fictions, and Fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabryś, B.J. (2014). Terapeuta czy kontroler, czyli dominujący dyskurs w organizacji i przykład jego analizy, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 340, 266–274. <https://doi.org/10.15611/pn.2014.340.24>
- Grant, A.M. (2008). The Significance of Task Significance: Job Performance Effects, Relational Mechanisms, and Boundary Conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 108–124. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.108>
- Keller, C., Siegrist, M., Gutscher, H. (2006). The role of the affect and availability heuristics in risk communication. *Risk Analysis*, 26(3), 631–639. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2006.00773.x>
- MacLeod, C., Campbell, L. (1992). Memory Accessibility and Probability Judgments: An Experimental Evaluation of the Availability Heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 890–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.890>
- Martin, J., Feldman, M.S., Hatch, M.J., Sitkin, S.B. (1983). The Uniqueness Paradox in Organizational Stories.

Administrative Science Quarterly, 28(3), 438–453. <https://doi.org/10.2307/2392251>

Pulizzi, J. (2012). The rise of storytelling as the new marketing. *Publishing Research Quarterly*, 28(2), 116–123. <https://doi.org/10.1007/s12109-012-9264-5>

Rhodes, C., Brown, A.D. (2005). Narrative, organizations and research. *International Journal of Management Reviews*, 7(3), 167–188. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2005.00112.x>

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73–81.

Riessman, C., Speedy, J. (2007). Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions: A Critical Review. W: D. Clandinin (red.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 426–456). California: Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>

Schrum, K., Dalbec, B., Boyce, M., Collini, S. (2017). Digital storytelling: Communicating academic research beyond the academy. *Innovations in Teaching & Learning Conference Proceedings*, 9(1). <https://doi.org/10.13021/G8ITLCP.9.2017.1807>

Smith, P. (2012). *Lead with a story: a guide to crafting business narratives that captivate, convince, and inspire*. New York: American Management Association.

Sole, D., Wilson, D.G. (1999). Storytelling in Organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations. *Training and Development*, 53(3), 1–12.

Swap, W., Leonard, D., Shields, M., Abrams, L. (2015). Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 95–114. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045668>

Trzebiński, J. (2001). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 17–42). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tsoukas, H., Hatch, M.J. (2001). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations*, 54(8), 979–1013. <https://doi.org/10.1177/0018726701548001>

Narrations as a means of explaining the organizational reality and as the influence method

Contemporary organizations face a difficult challenge related to the necessity of maintaining the motivation of employees who need to deal with high uncertainty and adapt to constant changes in their environment. Researchers who focus on the functioning of people in organizations highlight that increasingly often efforts of managers who attempt to influence employees are perceived by the latter with considerable skepticism and are seen as a potential manipulation. The article proposes that one of the means that can allow for more effective and at the same time more ethical communication in the organization (not only between managers and subordinates) are narratives. The article presents them as a natural form of explaining reality by humans and as a method of influencing. In addition, the mechanisms responsible for the effectiveness of the narrative are analyzed in the manuscript and, on their basis, important criteria that should be met by an effective narration are proposed.

Keywords: communication in the organization, narrations, efficiency

Paweł Ziemiański jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie psychologii, adiunktem w Katedrze Przedsiębiorczości na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Jego zainteresowania badawcze dotyczą zachowań ludzi w organizacji, efektów sprawowania władzy, a także psychologicznych aspektów przedsiębiorczości.

POLECAMY



Robin Dunbar, *Ilu przyjaciół potrzebuje człowiek? Liczba Dunbara i inne wybrki ewolucji*

W tej książce każdy znajdzie coś dla siebie. Robin Dunbar, wybitny antropolog, zabiera nas w podróż w świat ewolucji, naukowych odkryć i psychologii. Wyjaśni m.in. dlaczego monogamiście potrzebny jest większy mózg, dlaczego warto kupić nowy garnitur na rozmowę o pracę, jak interpretować ogłoszenia matrymonialne, ryzyko igrania z mechanizmami ewolucji oraz ile maksymalnie przyjaciół możemy zdobyć w ciągu całego życia. To prowokacyjna i pobudzająca wyobraźnię lektura, obowiązkowa dla wszystkich, którzy chcą zrozumieć, dlaczego ludzie zachowują się tak, jak się zachowują – i co to znaczy „być człowiekiem”.

Wydawca: Copernicus Center PRESS, Kraków, 2019. Więcej informacji na stronie: https://www.ccpres.pl/produkt/llu_przyjaciol_potrzebuje_czlowiek__Liczba_Dunbara_i_inne_wybrki_ewolucji_512



Interlocking directorates z perspektywy teorii uzależnienia zasobowego

Marlena
Grabowska*



Iwona
Otola*

Celem opracowania jest identyfikacja instytucjonalnego podejścia do interlocking directorates z perspektywy teorii uzależnienia zasobowego. Problematyka ta została rozpatrzona w kontekście powiązań pomiędzy spółkami akcyjnymi za pośrednictwem członków rad nadzorczych. Pojęcie interlocking directorates oznacza sytuację, w której dana osoba zasiada w organach zarządczo-kontrolnych co najmniej dwóch różnych spółek. Podjęcie tego tematu determinowała przesłanka wynikająca z istoty teorii uzależnienia zasobowego (ang. resource dependency theory) przyjmującej założenie, że skuteczną i dającą podstawy do budowania przewagi konkurencyjnej metodą radzenia sobie z niepewnością jest pozyskiwanie i rozwój w przedsiębiorstwie unikatowych zasobów i umiejętności. Mając na uwadze, że jednym z ważniejszych zasobów organizacji są kompetencje i umiejętności kadry menedżerskiej, istotne staje się formowanie organów zarządczych i kontrolnych w sposób pozwalający na przykład na wykorzystanie wiedzy eksperckiej z różnych dziedzin czy też możliwość budowy dobrych relacji z interesariuszami. Badania empiryczne miały charakter pilotażowy i zostały przeprowadzone wśród członków zarządu i rad nadzorczych spółek akcyjnych. W badaniu ankietowym pytano respondentów o ich opinię na temat utylitarne wymiaru łączenia funkcji nadzorczych i zarządczych w kilku spółkach. Wyniki badań potwierdziły istotne znaczenie zjawiska interlocking directorates jako czynnika wspierającego budowę wiarygodności spółki, prowadzenie monitoringu jej otoczenia oraz uzyskanie zwiększonego dostępu do zasobów.

Organy zarządczo-kontrolne w aspekcie teorii uzależnienia zasobowego

Role, jakie pełnią organy statutowe spółek są złożone i niejednorodne. Autorem jednej z najbardziej popularnych koncepcji wyjaśnienia roli rady dyrektorów jest Humphry Hung. Wskazuje on na teorie, które w różny sposób ujmują zasadnicze funkcje tego organu spółki. Według tego podejścia koncepcją wyjaśniającą relacje organizacji z otoczeniem jest teoria uzależnienia zasobowego (Hung, 1998, s. 104–105). Do czołowych przedstawicieli tego nurtu należy zali-

czyć Jeffreya Pfeffera i Geralda R. Salancika. Badacze ci wskazywali na współzależności występujące między organizacjami a otoczeniem, które skutkowały pojawieniem się niepewności i ryzyka wpływającego na efekty działalności. Zgodnie z założeniami omawianej teorii, źródła zasobów potrzebnych do pełnienia funkcji produkcyjnych pochodzą z otoczenia, stąd działania strategiczne przedsiębiorstw powinny być ukierunkowane na kontrolowanie wymaganych zasobów (Hillman, Withers i Collins, 2009; Davis i Cobb, 2010; Narayana, 2012). Zdaniem Pfeffera i Salancika (2003), żadna organizacja nie jest całkowicie niezależna ani w całości nie kontroluje warunków swojego istnienia, stąd potrzeba wchodzenia w interakcje z otoczeniem celem pozyskania niezbędnych zasobów. Kluczowe znaczenie w tej sytuacji ma kontekst organizacji, czyli sposób, w jaki dostosowuje się ona i radzi sobie z otoczeniem. Cytowani autorzy zaproponowali pięć rozwiązań, które przedsiębiorstwa mogą stosować, aby zminimalizować niepożądane efekty jego wpływu. Do zarządzania zależnościami stosowane powinny być fuzje i przejęcia, wspólne przedsięwzięcia oraz inne relacje międzyorganizacyjne, rady dyrektorów, korporacyjna działalność polityczna, a także sukcesja wykonawcza. Wśród wymienionych wyżej rozwiązań strategicznych do radzenia sobie z niepewnością otoczenia rada dyrektorów przynosi cztery korzyści dla przedsiębiorstwa (Pfeffer i Salancik, 1978):

- informacje w formie porad i konsultacji;
- dostęp do kanałów informacji pomiędzy przedsiębiorstwem a otoczeniem;
- preferencyjny dostęp do zasobów;
- legitymacja w zakresie reputacji przedsiębiorstwa.

Jan Jeżak wskazuje, że kluczowym zasobem jest kapitał ludzki, a w szczególności jego dwa komponenty: kompetencje i umiejętności kierownicze. Oznacza to, że poprzez odpowiednie skompletowanie zarządu i rady spółki dana jednostka może pozyskać ważne zasoby i umiejętności w postaci wiedzy eksperckiej z różnych dziedzin i różnych sektorów gospodarki, możliwość budowy dobrych relacji z najważniejszymi

* Politechnika Częstochowska

grupami interesów, mocniejszą legitymizację swoich działań czy też pomoc podczas podejmowania decyzji ważnych dla przyszłości danej spółki (Jeżak, 2010, s. 151). Agata Adamska, Czesław Mesjasz i Piotr Urbanek podkreślają w tym kontekście, że przetrwanie i rozwój danego podmiotu zależy od jego zdolności do tworzenia powiązań z krytycznymi źródłami zewnętrznych zasobów pełniących rolę ochronną i zabezpieczającą przed środowiskowymi fluktuacjami. Tym samym można wskazać, że organizacje są od siebie uzależnione ze względu na dostęp do zasobów (Adamska i in., 2016, s. 35). Powstaje zatem skłonność do alokacji zasobów, korzystnej dla połączonych podmiotów. Organy statutowe należy traktować jako ogniwo łączące organizację z otoczeniem, a tym samym stanowiące kanał pomocny w wymianie informacji, co może przyczynić się do osiągnięcia efektywnościowych celów przedsiębiorstwa (Rudolf, Janusz, Stos i Urbanek, 2002, s. 35).

Z punktu widzenia teorii uzależnienia zasobowego, organy nadzorujące spółkę prowadzą działania doradcze wynikające z możliwości wykorzystania wiedzy i doświadczeń, które zostały zdobyte poprzez angażowanie się w działalność innych podmiotów. W tym ujęciu funkcje zarządu i rady nadzorczej zostają wzmocnione poprzez łączenie pomiędzy różnymi spółkami zasobów niematerialnych, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy eksperckiej z wielu dziedzin oraz budowanie odpowiednich relacji z różnymi grupami interesów (Grabowska, 2016, s. 29). Teoria uzależnienia zasobowego zakłada, że członkowie organów zarządczo-kontrolnych powinni być lokowani w innych tego typu organach, ponieważ daje to możliwość dotarcia do szeroko pojętych zasobów tych podmiotów. Można zatem wskazać, że zawieranie relacji z innymi spółkami wynika z potrzeby dostępu do zasobów kontrolowanych przez te organizacje.

Istota i znaczenie pojęcia *interlocking directorates*

W literaturze przedmiotu zjawisko *interlocking directorates* jest interpretowane jako sytuacja, w której dana osoba zasiada jednocześnie w organach korporacyjnych co najmniej dwóch przedsiębiorstw (Useem, 1984, s. 38; Mizruchi, 1996, s. 271). Joanna Szalacha-Jarmużek podkreśla, iż w ten sposób tworzone jest połączenie pomiędzy spółkami, które nie należy do standardowych ram współpracy gospodarczej, ma postać nieformalnej instytucji, to znaczy nie jest wyrazem oficjalnej współpracy, jaka ma miejsce pomiędzy przedsiębiorstwami (Szalacha-Jarmużek, 2012, s. 53). W efekcie osoba posiadająca uprawnienia zarządcze lub/i kontrolne w jednej spółce, posiada takie same uprawnienia w innym podmiocie. Mając na uwadze dwupoziomowy model *corporate governance*, połączenia pomiędzy spółkami mogą prowadzić do sytuacji, w której dana osoba zasiada jednocześnie: co najmniej w dwóch zarządach, co najmniej w dwóch radach nadzorczych lub w zarządzie i radzie nadzorczej dwóch różnych spółek. Zauważa się, że *interlocking*

directorates przekłada się na powstanie kooperacyjnej sieci organów statutowych, odzwierciedlającej połączenia pomiędzy organami różnych przedsiębiorstw (Sankowska i Siudak, 2015, s. 121).

Połączone w ten sposób podmioty mogą funkcjonować w jednej grupie kapitałowej, ale mogą też stanowić zupełnie odrębne jednostki. W ten sposób członkowie zarządów i rad nadzorczych stają się swoistymi punktami kontaktowymi pomiędzy daną spółką a jej bliższym lub dalszym otoczeniem. Igor Postuła zauważa, że poprzez *interlocking* powiązane organizacje mają szeroki dostęp do informacji na rynku, a to sprzyja efektywniejszej i korzystniejszej alokacji zasobów (Postuła, 2013, s. 50). Można zatem przyjąć, że jest to zjawisko mające istotne znaczenie w ładzie korporacyjnym. Konsekwencje jego występowania są odczuwalne w powiązanych podmiotach, ale dotyczą także bezpośrednio osób zaangażowanych w tworzenie sieci *interlocking directorates*. Tym samym zasadnym staje się uchwycenie zarówno powodów, jak i skutków wzajemnych powiązań zarządów i rad nadzorczych.

Istotną przesłanką rozwoju tego zjawiska jest redukcja kosztów transakcyjnych dotyczących pozyskiwania zasobów (na przykład związanych z poszukiwaniem i przetwarzaniem informacji). Koszty te zostają obniżone wskutek redukcji niepewności uzyskanej w wyniku budowy sieci powiązań pomiędzy przedsiębiorstwami. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że zasadnicza funkcja *interlocking directorates* – pomoc w redukcji niepewności otoczenia – jest realizowana w wyniku lepszego dostępu do zasobów informacyjnych, uzyskiwanego dzięki stworzonej swoistej sieci komunikacyjnej, przez którą mogą być one przesyłane pomiędzy przedsiębiorstwami (Sankowska i Siudak, 2015, s. 121). W ten sposób budowane są relacje międzyorganizacyjne dające możliwość przeprowadzenia tzw. *scanningu* otoczenia, a dzięki temu pozyskania przydatnych i cennych informacji, które mogą zostać wykorzystane do oceny własnej sytuacji lub planowania przyszłych działań. Tym samym stworzenie powiązań pomiędzy zarządami i radami nadzorczymi różnych spółek jest zjawiskiem wykorzystującym organizacyjne pomosty z otoczeniem. Celem utworzenia tych połączeń może być dostarczenie potencjalnych zasobów, wykorzystanie pojawiających się okazji rynkowych czy też ochrona spółki przed zagrożeniem płynącym z zewnątrz (Siudak, 2016, s. 626).

Wskazuje się, że dzięki wspólnym członkom organów zarządczo-kontrolnych podmioty uzyskują lepsze narzędzia do koordynacji horyzontalnej i wertykalnej swoich działań. Pogląd taki był już reprezentowany w opracowaniach należących do wczesnego nurtu badań nad tym zagadnieniem. F. David Schoorman, Max H. Bazerman i Robert S. Atkin zauważyli, że dzięki powiązaniom przedsiębiorstwa mogą uzyskać korzyści zmniejszające niepewność środowiskową (Schoorman i in., 1981, s. 243). Wiązą się one z koordynacją poziomą łączącą konkurentów, koordynacją pionową łączącą daną organizację z dostawcami lub odbiorcami produktów, uzyskaniem zasobów wiedzy eksperckiej,

a także możliwością poprawy wizerunku i umocnienia reputacji w otoczeniu biznesowym. Cytowani autorzy podkreślali, że ograniczenie niepewności poprzez wzajemne powiązanie podmiotów może być strategią zwiększającą korzyści ekonomiczne dla spółki i jej akcjonariuszy.

Zauważa się, że dostęp do unikalnych informacji i doświadczeń korporacyjnych jest uznawany tym samym za zasadniczą zaletę powiązanych organów statutowych spółek, ponieważ osoby mające takie powiązania mogą wykorzystać swoje doświadczenie do wpływania na decyzje podejmowane podczas posiedzeń zarządu i rad nadzorczych (Yang i Cai, 2011, s. 88). Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych przez Szalachę-Jarmużek wskazują, że wiedza i kontakty wnoszone do przedsiębiorstwa dzięki usieciowieniu organów statutowych spółek istotnie wzmacniają potencjał informacyjny. Może on dotyczyć możliwości uzyskania dodatkowych środków na realizację potrzeb spółki, wiązać się z pomocą w unikaniu potencjalnych zagrożeń czy też odnosić się do ułatwienia prowadzonych negocjacji. Ponadto do istotnych pozytywnych aspektów tego zjawiska w grupie kapitałowej można zaliczyć koordynację działań organizacyjnych oraz kontrolnych, a także możliwość ujednolicenia formuły przyjętej strategii (Szalacha-Jarmużek, 2015, s. 108).

Kolejną przesłanką rozwoju zjawiska *interlocking directorates* są indywidualne korzyści, jakie czerpią z niego członkowie powiązanych spółek. Stając się łącznikami pomiędzy różnymi podmiotami, uzyskują oni dostęp do wiedzy oraz zasobów, które mogą przynieść im profity o wymiarze kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Jedną z korzyści z zasiadania w wielu organach zarządczo-kontrolnych jest realizacja własnych ambicji, a także możliwość wzmocnienia władzy i prestiżu danej osoby. Zasiadanie w organach nadzorczo-kontrolnych różnych spółek stanowi okazję do budowania indywidualnej kariery danej osoby, która jest postrzegana jako ktoś doświadczony i posiadający duży zasób wiedzy, co może z kolei przekładać się na jej korzyści finansowe. Taka koncepcja konwersji kapitałów ma swoją ugruntowaną pozycję w literaturze przedmiotu i odpowiada pojęciu kapitału symbolicznego. Zgodnie z podejściem Pierre'a Bourdieua, idea kapitału symbolicznego wynika z mechanizmu przechodzenia wartości jednego typu podkapitału w wartości innych podkapitałów (szczególnie kapitału społecznego i kulturowego w kapitał ekonomiczny) (Bourdieu, 1986, s. 241–258).

Formowanie się sieci powiązań pomiędzy organami zarządczo-kontrolnymi spółek przyczynia się także do tworzenia elit biznesu i prowadzi do wzrostu spójności środowiska biznesowego. *Interlocking directorates* może wzmocnić ten proces konsolidacji. Długotrwała współpraca z daną osobą w różnych przedsięwzięciach ułatwia budowę wzajemnych relacji, a także kooperację w przyszłości w ramach krzyżowania się zarządów i rad nadzorczych (Szalacha-Jarmużek, 2015, s. 114). Chętniej współpracuje się z osobami znanymi i w pewnym stopniu wcześniej sprawdzonymi zarów-

no w środowisku biznesowym, jak i pozabiznesowym (wspólne studia, zainteresowania). Tym samym można wskazać, że znaczącą przesłanką budowy powiązań tego typu jest baza wspólnych doświadczeń. Niemniej jednak perspektywa formowania się elit biznesu poprzez zaciskanie się zawieranych więzi prowadzi do zamykania się sieci współpracy, a przez to tworzenia zamkniętych kręgów i grup biznesowych.

Należy podkreślić, że *interlocking directorates* jest zjawiskiem złożonym. Można go rozpatrywać z punktu widzenia korzyści dla podmiotów zaangażowanych w sieć wzajemnych powiązań, ale również niesie za sobą ryzyko powstania konfliktu interesów. Złączeniem stanowisk w różnych organach statutowych spółek wiąże się problematyczna kwestia presji czasu. Osoby funkcjonujące w wielu zarządach i radach nadzorczych z uwagi na indywidualne ograniczenia nie mogą poświęcić wystarczająco dużo czasu na dogłębną analizę zagadnień stanowiących przedmiot dyskusji na obradach tych organów. Oznacza to w gruncie rzeczy brak profesjonalnego podejścia do problemów każdej spółki, a tym samym niewykorzystanie w pełni swojej wiedzy i doświadczeń. Anna Sankowska i Dariusz Siudak podkreślają w tym kontekście, że zatrudnienie kolejnego członka organu statutowego, który zasiada już w innym takim organie, może nie być optymalną strategią w sensie rachunku kosztów i korzyści. Każde przyjęte przez daną osobę dodatkowe stanowisko konkuruje z jej czasem wolnym w warunkach ograniczonych zasobów czasowych (Sankowska i Siudak, 2015, s. 122). Tym samym koszt zatrudnienia osób zasiadających już w innych zarządach i radach nadzorczych może być niewspółmiernie wysoki do uzyskanych dzięki temu korzyści. Natomiast Maria Aluchna podkreśla, iż osoby zasiadające w organach statutowych powinny legitymować się odpowiednim wykształceniem, doświadczeniem zawodowym, a także prezentować określoną postawę etyczną. Autorka ta wskazuje również na kluczowe znaczenie posiadania przez nie odpowiedniej ilości czasu niezbędnego do pełnienia funkcji zarządczo-kontrolnych (Aluchna, 2014, s. 37).

Inny problem stanowi fakt, że członkowie zarządów i rad nadzorczych mają dostęp do szeregu informacji o istotnym, strategicznym wymiarze dla przedsiębiorstwa. W tego typu współpracy biznesowej dużego znaczenia nabierają wzajemne zaufanie i lojalność członków krzyżujących się zarządów i rad nadzorczych wobec każdej ze spółek. Znaczącym problemem jest możliwość przedkładania indywidualnych korzyści nad dobro przedsiębiorstwa kosztem strat organizacyjnych. Wiąże się to z zagadnieniem dyskrecji i zachowania w tajemnicy informacji otrzymanych na posiedzeniach organów statutowych, i to nie tylko w ujęciu bieżącym, ale również perspektywicznym. Tym samym należy wskazać, że ta swoista omnipotencja może nieść pokusę nadużycia władzy w wyniku przedkładania prywatnego interesu nad interes organizacji i lojalność wobec niej.

Mając na uwadze niniejsze rozważania, można wskazać, że *interlocking directorates* wiąże się z kwestią

Interlocking directorates z perspektywy teorii uzależnienia...

wysokich standardów moralnych. Niejednokrotnie tak zwane skandale korporacyjne pokazywały, że jednostki dla realizacji swoich partykularnych celów mogą wykorzystać powierzone im przez spółkę zasoby (np. przypadek Enronu). Należy podkreślić, że w klasycznym, wzorcowym założeniu zjawisko to ma charakter swoistej społecznej gry zespołowej, w której dobro i korzyści jednostki generują pozytywne efekty dla wszystkich powiązanych spółek. Niemniej jednak z uwagi na fakt, że członkowie powiązanych organów statutowych z zasiadania w wielu zarządach i radach nadzorczych czerpią osobiste korzyści w postaci wzmocnienia ich kapitału symbolicznego, może to doprowadzić do przeważenia interesów personalnych nad interesami organizacji jako całości. Tym samym – skutkować kreowaniem indywidualnych obszarów korzyści oraz inicjowaniem powiązań, które są mniej racjonalne z punktu widzenia pożytków organizacyjnych.

Badanie empiryczne

W teorii uzależnienia zasobowego uwypuklony jest pozytywny wymiar powiązań międzyorganizacyjnych. Rozpatrywany w niniejszym opracowaniu problem badawczy dotyczył postrzegania zjawiska *interlocking directorates* analizowanego z punktu widzenia instytucjonalnej perspektywy powiązanych podmiotów. W tym kontekście badano zagadnienia związane z teorią uzależnienia zasobowego odnoszące się do takich kwestii, jak zwiększenie dostępu do zasobów, monitoring otoczenia oraz budowa wiarygodności. Ponadto zwrócono uwagę na negatywny aspekt teorii uzależnienia zasobowego, polegający na destrukcyjnym wpływie *interlocking directorates* na funkcjonowanie powiązanych podmiotów. Istotna jest zatem odpowiedź na pytanie, czy członkowie organów statutowych spółek dostrzegają korzyści płynące z *interlocking directorates*. Prowadzone badania odnosiły się jedynie do perspektywy przedsiębiorstwa, tym samym nie uwzględniono w nim aspektów dotyczących indywidualnych korzyści członków powiązanych zarządów i rad nadzorczych, a także nie zbadano perspektywy wzrostu spójności środowiska biznesowego.

Diagnoza zjawiska *interlocking directorates* została przeprowadzona w postaci pilotażowego badania ankietowego wśród 17 członków zarządu i rad nadzorczych na temat ich opinii dotyczącej utylitarne-

wymiaru łączenia funkcji nadzorczych i zarządczych w kilku spółkach. Próba badawcza została dobrana w sposób losowy, a odpowiedzi na pytania uszeregowano w 7-stopniowej skali Likerta, stąd wybór ograniczał się tylko do jednej odpowiedzi.

Opisując próbę badawczą można wskazać, że w większości respondenci pochodzili z podmiotów zatrudniających nie więcej niż 250 pracowników (12 przypadków). Liczba członków rady nadzorczej w zdecydowanej większości przypadków nie przekraczała pięciu (w pięciu spółkach były to trzyosobowe rady, w trzech spółkach – czteroosobowe, a w czterech spółkach – pięcioosobowe). Respondenci reprezentowali spółki, które nie cechowały się rozbudowanymi zarządami. W dziesięciu spółkach wskazano, że zarząd liczy dwie osoby, a w pięciu spółkach – trzy osoby. W badanych podmiotach zjawisko *interlockingu* jest dość powszechną praktyką, w której biorą udział zarówno członkowie rad nadzorczych, jak i członkowie zarządu. W zdecydowanej większości przypadków członkowie obydwu statutowych organów zasiadają w zarządzie lub radzie nadzorczej innych spółek. Ponadto można wskazać, że do *interlockingu* dochodzi przede wszystkim w spółkach z różnych branż.

Badania nad opinią o członkach rady nadzorczej zasiadających w organach statutowych innych spółek zostały przeprowadzone na podstawie kwestionariusza ankietowego. Pytania w nim zawarte wymagały odpowiedzi uszeregowanej według skali Likerta od 1 do 7, gdzie 1 oznaczało „całkowicie się nie zgadzam”, 2 – „nie zgadzam się”, 3 – „trochę się nie zgadzam”, 4 – „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, 5 – „trochę się zgadzam”, 6 – „zgadzam się”, a 7 – „całkowicie się zgadzam”. Respondentom postawiono 20 pytań. Należy podkreślić, że w głównej mierze dotyczyły one ustosunkowania się do korzyści płynących z *interlockingu*. Jedynie cztery zagadnienia dotyczyły negatywnych aspektów tego zjawiska. Ponadto w pytaniach ankietowych wskazano na trzy główne grupy korzyści, które dotyczą: zwiększenia dostępu do zasobów, monitoringu otoczenia oraz budowy wiarygodności. W tabelach 1–4 przedstawiono opinię o członkach rad nadzorczych zasiadających w zarządzie lub radzie nadzorczej więcej niż jednej spółki, w podziale na poszczególne grupy pytań wraz z liczbą wskazanych odpowiedzi w danym punkcie skali, wyrażających ustosunkowanie się do danych aspektów *interlockingu*.

Tabela 1. *Interlocking directorates* a zwiększenie dostępu do zasobów

Członkowie rady nadzorczej zasiadający w zarządzie lub radzie nadzorczej innych spółek	Liczba wskazanych odpowiedzi w danym punkcie skali						
	7	6	5	4	3	2	1
Przyczyniają się do zwiększenia zasobów spółki poprzez dostęp do zasobów zewnętrznych	2	7	3	2	2	1	0
Sprzyjają wykorzystaniu pojawiających się okazji rynkowych	1	4	5	6	1	0	0
Sprzyjają kreowaniu wartości przedsiębiorstwa	1	5	6	1	3	1	0
Sprzyjają budowaniu przewagi konkurencyjnej*	1	3	6	1	2	3	0

*w tym przypadku uzyskano odpowiedzi jedynie od 16 respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że ankietowani przychyliłi się do opinii o *interlockingu* jako źródle dostępu do zasobów zewnętrznych. W dużej mierze wskazano, że powiązania pomiędzy organami statutowymi spółek sprzyjają kreowaniu wartości przedsiębiorstwa, a także budowaniu przewagi konkurencyjnej. Dość sceptycznie wyrażono się natomiast o możliwości wykorzystania dzięki temu pojawiających się okazji rynkowych.

Odnosząc się do różnych aspektów monitoringu otoczenia w wyniku usieciowienia zarządów i rad nadzorczych, należy stwierdzić, że respondenci postrzegają *interlocking directorates* jako swego rodzaju

pomost organizacyjny pomiędzy spółką a jej środowiskiem zewnętrznym. W większości przypadków zjawisko to jest postrzegane jako dobra możliwość koordynacji działań międzyorganizacyjnych i narzędzie wykrywania zagrożeń płynących z otoczenia. Ankietowani uznali również, że przyczynia się do redukcji niepewności w otoczeniu, lepszego przepływu i wymiany informacji rynkowej oraz lepszej kontroli otoczenia zewnętrznego. Ciekawą kwestię stanowi brak jednoznacznego ustosunkowania się do aspektu podtrzymywania relacji z innymi podmiotami oraz posiadania możliwości oddziaływania spółki na środowisko zewnętrzne.

Tabela 2. *Interlocking directorates* a monitoring otoczenia

Członkowie rady nadzorczej zasiadający w zarządzie lub radzie nadzorczej innych spółek	Liczba wskazanych odpowiedzi w danym punkcie skali						
	7	6	5	4	3	2	1
Stanowią pomost organizacyjny pomiędzy spółką a otoczeniem	0	4	9	2	0	1	1
Sprzyjają koordynacji działań międzyorganizacyjnych	1	5	6	3	0	2	0
Przyczyniają się do redukcji niepewności w otoczeniu	2	2	5	3	3	2	0
Przyczyniają się do lepszego przepływu i wymiany informacji rynkowej*	4	5	5	2	0	0	0
Przyczyniają się do lepszej kontroli otoczenia zewnętrznego	2	4	4	3	4	0	0
Sprzyjają podtrzymaniu relacji z innymi podmiotami	3	3	3	6	1	1	0
Sprzyjają wykrywaniu zagrożeń płynących z otoczenia	3	8	3	2	1	0	0
Sprzyjają oddziaływaniu mojej spółki na otoczenie*	1	2	2	6	3	1	1

*w tym przypadku uzyskano odpowiedzi jedynie od 16 respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Tabela 3. *Interlocking directorates* a budowa wiarygodności

Członkowie rady nadzorczej zasiadający w zarządzie lub radzie nadzorczej innych spółek	Liczba wskazanych odpowiedzi w danym punkcie skali						
	7	6	5	4	3	2	1
Są postrzegani jako eksperci	3	7	5	1	1	0	0
Wpływają na zwiększenie kapitału relacyjnego*	3	2	2	5	2	1	1
Zwiększają prestiż spółki	2	5	0	5	3	1	0
Są zasobem pożądanym przez spółkę	2	6	3	2	3	0	0

*w tym przypadku uzyskano odpowiedzi jedynie od 16 respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Tabela 4. *Interlocking directorates* – negatywne aspekty zjawiska

Członkowie rady nadzorczej zasiadający w zarządzie lub radzie nadzorczej innych spółek	Liczba wskazanych odpowiedzi w danym punkcie skali						
	7	6	5	4	3	2	1
Nie dzielą się zdobytym doświadczeniem	0	1	3	5	0	5	3
Poświęcają mało czasu spółce	0	1	3	3	2	4	2
Nie wyróżniają się na tle członków niezasiadających w innych radach nadzorczych lub zarządach spółek	1	1	4	4	1	4	1
Sprzyjają skanowaniu strategii innych organizacji*	2	4	0	3	6	1	0

*w tym przypadku uzyskano odpowiedzi jedynie od 16 respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Interlocking directorates z perspektywy teorii uzależnienia...

Oceniając proces budowy wiarygodności spółki w wyniku zastosowania *interlocking directorates* można zaobserwować dość wyraźny pogląd, który wskazuje, że osoby zasiadające w zarządzie lub radzie nadzorczej więcej niż jednej spółki są postrzegane jako eksperci stanowiący pożądany zasób. Natomiast brak jednolitych odpowiedzi ankietowanych dotyczących wpływu tych osób na zwiększenie kapitału relacyjnego i prestiżu spółki.

Dane zawarte w tabeli 4 wskazują na negatywne aspekty *interlocking directorates*. Analizując to ujęcie można zaobserwować, że respondenci nie wskazują jednoznacznie na ujemne skutki, jakie może nieść za sobą to zjawisko. Dość duża grupa badanych uważa, że członkowie powiązanych organów statutowych chętnie dzielą się zdobytym doświadczeniem. Wśród respondentów brak jest natomiast jednoznacznej opinii dotyczącej wyróżniania się tych osób na tle członków niezasiadających w innych radach nadzorczych lub zarządach. W większości ankietowani nie zgadzają się ze zdaniem, że członkowie powiązanych organów statutowych poświęcają mało czasu spółce czy też sprzyjają skanowaniu strategii innych organizacji.

Podsumowanie

Podsumowując, można wskazać, że ankietowani w zdecydowanej większości dobrze lub bardzo dobrze oceniają zjawisko *interlockingu*. Należy jednak podkreślić, że przeprowadzone badanie miało charakter pilotażowy, a więc nie można na jego podstawie formułować ogólnych wniosków. Pozwoliło ono jednak na wyznaczenie dalszych kierunków prac badawczych i przyczyniło się do opracowania ich założeń. Ponadto wywiady ankietowe z przedstawicielami zarządów i rad nadzorczych pozwoliły odnieść się do wybranych aspektów teorii zasobowej realizowanej w perspektywie ładu korporacyjnego. Niemniej jednak przy analizie otrzymanych odpowiedzi trzeba uwzględnić tak zwany wpływ ankietowski, który może wynikać z chęci zaprezentowania się ankietowanych jako profesjonalistów kierujących się altruizmem i działających zgodnie z wszelkimi zasadami i dobrymi praktykami. Można także wskazać, że zjawisko *interlocking directorates* jest złożonym zagadnieniem wymagającym szerszych i pogłębionych badań, które uwzględniałyby pozostałe przesłanki tworzenia sieci powiązań pomiędzy organami statutowymi spółek, to jest destrukcyjnych relacji *interlocking directorates*, indywidualnej perspektywy osób zaangażowanych w tę sieć powiązań oraz perspektywy tworzenia elit sieci biznesu.

Bibliografia

- Adamska, A., Mesjasz, C., Urbanek, P. (2016). *Teorie ładu korporacyjnego. Władanie i kontrola w złożonym świecie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Aluchna, M. (2014). Nadzór właścicielski. W: M. Jarośniński, S. Winch (red.), *Zarządzanie podmiotami leczniczymi*

przekształcanymi w spółki prawa handlowego (s. 29–42), Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood Press.

Davis, G.F., Cobb, J.A. (2010). *Resource dependence theory: Past and future*. W: F. Dobbin, C.B. Schoonhoven (red.), *Stanford's organization theory renaissance, 1970–2000* (s. 21–42). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Grabowska, M. (2016). *Sytuacyjne konteksty ładu korporacyjnego przedsiębiorstw*. Częstochowa: Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.

Hillman, A.J., Withers, M.C., Collins, B.J. (2009). Resource dependence theory: A review. *Journal of Management*, 35(6), 1404–1427.

Hung, H. (1998). A typology of the theories of the roles of governing boards. *Scholarly Research and Theory Papers*, 6(2), 101–111.

Jeżak, J. (2010). *Ład korporacyjny. Doświadczenia światowe oraz kierunki rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Mizruchi, M.S. (1996). What Do Interlocks Do? An Analysis, Critique, and Assessment of Research on Interlocking Directorates. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 271–298.

Narayana, B.V.L. (2012). Resource Dependency Theory: Renaissance and Extensions – A Conceptual Basis. *SSRN Electronic Journal*, 3, 1–18. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/256013874_Resource_Dependency_Theory_Renaissance_and_Extensions_-_A_Conceptual_Basis

Pfeffer, J., Salancik, G.R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford: Stanford University Press.

Postuła, I. (2013). *Nadzór korporacyjny w spółkach Skarbu Państwa*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.

Rudolf, S., Janusz, T., Stos, D., Urbanek, P. (2002). *Efektywny nadzór korporacyjny*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Sankowska, A., Siudak, D. (2015). Miary analizy sieciowej w ocenie strategii interlockingu – powiązania rad dyrektorów. *Nauki o Finansach* 1(22), 120–135.

Schoorman, F.D., Bazerman, M.H., Atkin, R.S. (1981). Interlocking Directorates: A Strategy for Reducing Environmental Uncertainty. *The Academy of Management Review*, 6, 243–251.

Siudak, D. (2016). Segregacja i spójność w sieci powiązań rad dyrektorów (interlocking directorates). *Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, 1(79), 617–627.

Szalacha-Jarmużek, J. (2012). Interlocking directorates jako instytucja nieformalna zwiększająca efektywność działań korporacyjnych. *Prakseologia*, 152, 51–68.

Szalacha-Jarmużek, J. (2015). Indywidualne korzyści, organizacyjne straty? Lojalność a zjawisko krzyżowania się zarządów i rad nadzorczych w perspektywie praktyków biznesu. *Prakseologia*, 157(1), 95–119.

Useem, M. (1984). *The Inner Circle: Large Corporations and the Rise of Business Political Activity in the U.S. and U.K.* New York – Oxford: Oxford University Press.

Yang, Y., Cai, N. (2011). Interlocking Directorate and Firm's Diversification Strategy: Perspective of Strategy Learning. W: *Innovative Computing and Information* (s. 87–94). Wuhan: Minli Dai. Pobrane z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-23998-4_14

Interlocking directorates from the perspective of the resource dependency theory

The purpose of this paper is to identify the institutional approach to interlocking directorates from the perspective of resource dependency theory. This problem is being considered in the context of connections among joint stock companies through the members of their supervisory boards. The term interlocking directorates refers to a situation, where a given person holds a position in the management and control bodies of at least two different companies. The reason for undertaking this subject was one of the assumptions of the resource dependency theory, which states that an effective method of dealing with uncertainty and establishing the base for building a competitive advantage is the acquisition and development of unique resources and skills in the enterprise. An empirical pilot study on the phenomenon of interlocking directorates was carried out among members of the management board and supervisory boards of joint-stock companies. It aimed at examining the issues related to the resource dependency theory such as increasing access to resources, monitoring the environment and building credibility. Another aspect of the resource dependency theory covered by the study was the destructive influence of interlocking directorates on the functioning of connected companies. Research results confirmed the importance of interlocking directorates as a factor that supports building the company's credibility, monitoring its surroundings and gaining increased access to resources.

Keywords: resource dependency theory, interlocking directorates, board of directors, supervisory board, joint stock companies

Marlena Grabowska jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Pracuje w Instytucie Finansów, Bankowości i Rachunkowości na Wydziale Zarządzania Politechniki Częstochowskiej. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się głównie wokół tematyki ładu korporacyjnego oraz modeli biznesu. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego.

Iwona Otoła jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Pracuje w Instytucie Finansów, Bankowości i Rachunkowości na Wydziale Zarządzania Politechniki Częstochowskiej. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki zarządzania strategicznego ze szczególnym uwzględnieniem teorii zasobowej, a także kapitału relacyjnego i ładu korporacyjnego.

POLECAMY



Konferencja Security PWNing 2019, 14–15.11.2019, Warszawa

Bezpieczeństwo IT jest trudnym, a jednocześnie fascynującym zagadnieniem. Nieustannie powstają nowe zagrożenia dla aplikacji,

systemów i sieci komputerowych. Równolegle tworzone są coraz lepsze i skuteczniejsze zabezpieczenia. Specjaliści IT i hackerzy posiadają imponujący zestaw narzędzi, technik i rozwiązań – od współczesnych metod tworzenia bezpiecznego oprogramowania, mitygacji wbudowanych w kompilatory i systemy, czy coraz częstsze wykorzystania sandboxów/WAFów/IDSów/IPSów, aż do coraz powszechniejszej wiedzy o słabych stronach zabezpieczeń i nowatorskich technik wyszukiwania błędów w oprogramowaniu prowadzących do niekończącej się fali 0-dayów.

Security PWNing Conference jest wydarzeniem, podczas którego:

- koncentrujemy się na technicznych aspektach bezpieczeństwa informatycznego,
- swoją wiedzę i doświadczeniami dzielą się najlepsi eksperci z Polski i z Europy,
- solidną dawkę wiedzy łączymy z czasem na dyskusje i rozmowy z prelegentami,
- zapewniamy element rywalizacji poprzez udział w zawodach CTF,
- na koniec zapraszamy na after party, które będzie znakomitą okazją zarówno do relaksu, jak i nawiązania nowych kontaktów!

Więcej informacji na temat konferencji na stronie: https://www.institutpwn.pl/konferencja/pwning/?utm_source=email&utm_medium=button&utm_campaign=1032_0419_security_konf_20190416

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2016 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 OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_ autora.php

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przekazanie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



SGH

Szkoła Główna
Handlowa
w Warszawie



Rozwijaj kompetencje z SGH

- Prawie 150 studiów podyplomowych
- 3 programy MBA

Zobacz **katalog online**, wybierz najlepszą opcję dla siebie i zgłoś się. Rekrutacja trwa!

www.sgh.waw.pl/katalog-podyplomowe-mba