

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

# e-mentor

Numer 4 (81) 2019

ISSN 1731-6758



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

# SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

## felieton

4 Jak być uczonym według Michała Hellera – lektura obowiązkowa  
*Maria Zając*

## metody, formy i programy kształcenia

6 Otwarty model publikowania naukowego – przegląd dobrych praktyk  
*Natalia Pamuła-Cieślak*

14 Organizacja systemu edukacji skazanych w Polsce  
*Daria Becker-Pestka*

22 Wzmacnianie potencjału dydaktycznego szkolnictwa wyższego na przykładzie projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu”  
*Karol Korczak, Małgorzata Ziemecka*

## nowoczesna edukacja

31 Tradycyjna czy twórcza – jaka jest polska szkoła?  
*Barbara Kurowska, Kinga Łopot-Dzierwa*

## uczenie się przez całe życie

39 Ważność kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych na podstawie badań  
*Adam Czerwiński*

## trendy w zarządzaniu

47 Praktyczne aspekty stosowania wybranego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych  
*Robert Pawlak*

63 Kluczowa Kompetencja Sprzedażowa a wzrost produktywności handlowców  
*Krzysztof Fiech*

## technologie w biznesie

71 Autoprezentacja zawodowa internautów w portalu społecznościowym LinkedIn.com  
*Aneta Parzoń*

e-mentor

wersja drukowana  
internetowego czasopisma  
[e-mentor.edu.pl](http://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](mailto: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 Zając

sekretarz redakcji:

mgr Katarzyna Majewska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redakcja językowa:

mgr Karolina Pawlaczyk, mgr Joanna Zając

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

Strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

*Pismo punktowane przez Ministerstwo  
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (20 pkt).  
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1000



## Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

Z przyjemnością przekazuję Państwu kolejny, czwarty już w tym roku numer „e-mentora”, mając nadzieję, że zawarte w nim opracowania okażą się interesującą i inspirującą lekturą. A różnorodność tematów jest rzeczywiście duża. Numer rozpoczyna tekst dotyczący otwartego modelu publikowania naukowego. Problematyka ta jest ważna szczególnie w świetle zmian, jakie wprowadziła nowa ustawa o szkolnictwie wyższym. W numerze można także znaleźć kilka opracowań poświęconych polskiej edukacji w różnych jej obszarach. Ilustrują one jej współczesne potrzeby i problemy, szczególnie w zakresie edukacji formalnej.

Tematyką, która stosunkowo często gości na łamach „e-mentora” jest zarządzanie wiedzą w organizacjach. W bieżącym numerze chciałabym Państwu zarekomendować dwa artykuły z tego obszaru. Pierwszy z nich dotyczy kwestii podnoszenia kompetencji i umiejętności handlowców w firmach – jego twórca przedstawia autorską koncepcję *Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej*. W drugim opracowaniu z kolei ukazane są korzyści, jakie wynikają z dzielenia się wiedzą pochodzącą z realizacji projektów. Autor artykułu stara się wykazać jak ważnym, a często niedocenianym, źródłem wiedzy w organizacji może być doświadczenie wyniesione z realizacji projektów – o ile będzie ono przekazywane i udostępniane innym wykonawcom zadań projektowych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że oba wspomniane teksty zostały opracowane przez praktyków, którzy bazują na wiedzy pozyskanej w trakcie realizacji konkretnych zadań biznesowych.

Kolejne dwa artykuły nawiązują do roli technologii internetowych w dzieleniu się informacją i poszerzaniu wiedzy. Pierwszy z nich oparto na wynikach badań pilotażowych, które mają służyć zdefiniowaniu kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych. Drugi ukazuje natomiast, jak współczesne portale społecznościowe, w tym wypadku LinkedIn, są wykorzystywane w celu autoprezentacji zawodowej. Badanie, na którym oparto tezy prezentowane w artykule, również miało charakter pilotażu i objęło stosunkowo niewielką grupę internautów. Mimo to może ono stanowić pewien przyczynek do studiów nad rolą mediów i portali społecznościowych w kształtowaniu ścieżki kariery zawodowej.

Zachęcam do lektury bieżącego numeru, a także do odwiedzania serwisu „e-mentora”, w tym szczególnie kalendarium, w którym informujemy o ciekawych wydarzeniach ze świata edukacji i biznesu. Zapraszam również do nadsyłania tekstów w języku polskim lub angielskim. Trwają już prace nad pierwszymi wydaniem z 2020 roku, a zakres poruszanych tematów zapowiada się bardzo interesująco.

Pragnę także poinformować, że w związku z wymogiem posiadania przez pracowników naukowych uczelni indywidualnego identyfikatora ORCID (Open Researcher and Contributor ID) wprowadzamy w formularzu zgłoszeniowym obowiązek podania numeru ORCID, który będzie później publikowany wraz z notą o autorze.

*Z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia oraz Nowego Roku 2020 już teraz życzę wszystkim Czytelnikom i Sympatykom „e-mentora” radości i pomyslności, a także czasu na wartościową lekturę i odpoczynek.*

Maria Zajac  
Redaktor prowadzący



# Jak być uczonym według Michała Hellera – lektura obowiązkowa

Maria Zając

Właściwie już po kilku pierwszych miesiącach od przejścia w 2016 roku odpowiedzialności za wydawanie „e-mentora” odczułam silną potrzebę podjęcia na tych łamach kwestii bycia uczonym i sposobu uprawiania nauki. Parokrotnie poruszałam ten temat w rozmowach ze znajomymi naukowcami, snuliśmy pewne plany utworzenia może nawet stałej rubryki w czasopiśmie, w której doświadczeni pracownicy nauki dzieliliby się swoimi doświadczeniami dotyczącymi ich warsztatu naukowego, jednak przed wdrożeniem tego pomysłu powstrzymywała mnie obawa, aby nie spłyć problemu albo nie sprowadzić rozważań do czysto technicznych wskazówek. Pomysł zatem powoli dojrzał, a tymczasem trafiłam zupełnie przypadkowo na niezmiernie ciekawą pozycję książkową, której każda strona dostarcza przemyśleń, spostrzeżeń i podpowiedzi, jak uprawiać naukę i jak być uczonym.

Chodzi o zapiski księdza profesora Michała Hellera zebrane i opracowane przez Małgorzatę Szczerbińską-Polak, a wydane w 2017 roku przez Copernicus Center Press z Krakowa (kilka lat wcześniej tę samą publikację wydał też Znak). Tytuł książki – *Jak być uczonym* – mówi właściwie sam za siebie. Książkę profesor Michał Heller – znany i ceniony jako filozof przyrody, fizyk, kosmolog – na kartach tej publikacji daje się poznać jako uczony, który bez zbędnego moralizatorstwa pokazuje, jak uprawianie nauki kształtuje człowieka, jego styl życia, a nawet jego codzienność.

Rozmiary książki, chciałoby się wręcz powiedzieć: książeczki, są niepozorne – kieszonkowy format i niewiele ponad 60 stron tekstu. Estetyka wydania i strona wizualna publikacji pozostają na najwyższym poziomie, nie ma wątpliwości, że starannie je przemyślano. Bardziej istotne jest jednak to, że na tych zaledwie sześćdziesięciu stronach autor zawarł wiele cennych przemyśleń, rad i wskazówek, których lekturę nie tylko warto polecić każdemu, kto świadomie para się pracą naukową lub zamierza się nią zająć, ale śmiem twierdzić, że powinna to być wręcz lektura obowiązkowa, taka do której wraca się wielokrotnie i która zawsze jest pod ręką.

Treści zgrupowano w czterech częściach, nazwanych kolejno: *Ciemność i światło umysłu*, *Uwagi o etyce i metodyce pracy naukowej*, *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej* oraz *Czy filozofia może być sposobem na życie?* Jak zaznacza autor w pierwszej części publikacji „zapiski, które się na nią składają, były sporządzane



przy różnych okazjach i publikowane w rozmaitych miejscach. Łączy je jedno: chęć podzielenia się własnymi doświadczeniami w przeżywaniu wielkiej przygody, jaką jest uprawianie nauki”. Dodaje przy tym, że przemyślenia te adresuje do swoich uczniów i współpracowników, podkreślając świadome użycie słowa uczeń, oznaczającego osobę, która przychodzi do mistrza „ze swoimi problemami”, a mistrz dzieli się z nią „własną pracą i doświadczeniem”. Uczeń to także „ktoś, kto przysparza kłopotów, ale i dużo radości”.

Kolejnym słowem, któremu autor stara się przywrócić dawne i – jak się wydaje – trochę zapomniane znaczenie, jest tytułowy uczony. Zdaniem profesora Hellera, istotnym czynnikiem kształtującym uczonego są jego zdolności. Zaznacza przy tym, że „bycie geniuszem nie jest warunkiem twórczej pracy naukowej... Wystarczą dobre zdolności, ale nie można ich tylko mieć – trzeba je rozwijać”. A do tego potrzebna jest pasja naukowa. Zamiast definiowania, czym jest pasja naukowa, co – jak zaznacza – byłoby bardzo trudne, autor stara się wskazać niektóre jej elementy, poczynając od „zainteresowania przedmiotem i znajdowania przyjemności w badaniu swojego przedmiotu” przez „odwagę bycia trochę innym niż wszyscy ludzie w otoczeniu” aż po „zażyłość z książkami i czasopismami” oraz gotowość do „ślęczenia przy biurku”. To ostatnie jest zresztą pojęciem umownym, bowiem autor podpowiada, że „biurkiem” może być także przedział kolejowy czy inne miejsce, pozornie niesprzyjające twórczej pracy. Wspomniane ślęczenie wiąże się także z ważną cechą, jaką powinna charakteryzować uczonego, czyli systematycznością. Wynikające z niej korzyści autor uzasadnia „prawem narastania”, którego – jak

## Jak być uczonym według Michała Hellera...

deklaruje – jest wielkim zwolennikiem. Działanie tego prawa ilustruje zaś wyliczeniem, iż „codziennie piętnaście minut daje około osiemdziesięciu godzin w roku (wliczając nieuniknione opuszczenia)” czyli „ogromną masę czasu”. Do prawa narastania autor odwołuje się także w kontekście dbałości o rozwój umysłu, którą nazywa codzienną gimnastyką intelektualną, a którą jego zdaniem jest niezbędna dla zachowania jak najdłużej dobrej formy intelektualnej. Wyjaśnia przy tym, że „o ile możliwości, nie powinno to być wyłącznie dążenie obranego kierunku badawczego, rozwijanie własnych pomysłów naukowych, ale również uczenie się czegoś nowego od innych, poszerzanie swojego zaplecza narzędziowego, ćwiczenie się w sztuce rozumienia, nabierania logicznych sprawności i zapamiętywania”. I dodaje przy tym, iż sam ma „nawyk wykorzystywania najlepszych, porannych godzin pracy do mierzenia się z problemami matematycznymi”, deklarując, iż „jak długo będzie to możliwe, postara się nie rezygnować z tych kilkudziesięciu minut spędzonych z ołówkiem w ręku nad stronicami zapisanymi matematycznymi symbolami”.

Najobszerniejszą z czterech części książki poświęcono etyce i metodyce pracy naukowej. Autor, pisząc o znaczeniu etyki w pracy uczonego, wskazuje na ważną rolę ambicji, które:

„mają swoją stronę dobrą i złą: dobrą – bo dostarczają motywacji do pracy; złą – bo mogą być (i nader często bywają) niszczącą siłą. To one zwykle zaciemniają ocenę i zniekształcają twórcze możliwości tego, kto nie potrafił zdobyć się na obiektywność. Obiektywność sprowadza się do właściwej oceny samego siebie. Chłodno i bezstronnie: z odwagą uznania swoich niedostatków, z pokorą dojrzenia swoich uzdolnień i talentów”.

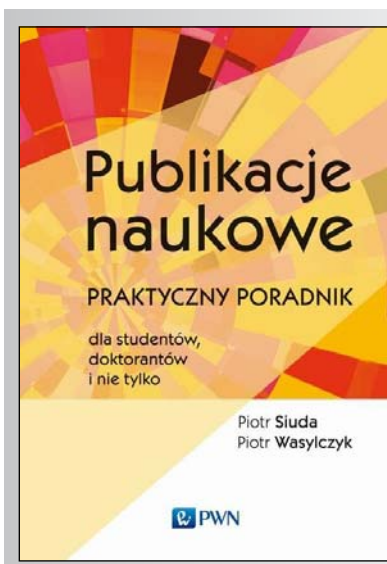
Uzupełnieniem tego wywodu jest zdanie: „Obiektywność w stosunku do siebie jest niezwykle trudną

sztuką i tylko nieliczni potrafią ją praktykować”. W innym miejscu autor stwierdza także: „branie pod uwagę krytycznych opinii (życzliwych lub nieżyczliwych) innych osób, uczenie się na własnych błędach, dobre rozpoznanie granic swoich możliwości – to tylko niektóre elementy samokrytycyzmu. Pielęgnowanie w sobie tych cech winno być usilną troską każdego, kto para się nauką”.

Zdaję sobie sprawę, że ktoś może mi zarzucić, iż ten tekst jest wypełniony cytatami z omawianej książki – nie było to moim zamierzeniem od początku, ale próbując zwrócić uwagę czytelnika na te spostrzeżenia i porady autora, które wydały mi się szczególnie cenne i trafne, doszłam do wniosku, że właściwie musiałabym przepisać całą książkę. Jej cechą charakterystyczną jest bowiem maksymalne wypełnienie każdej strony mądrą treścią. Nie ma w niej zdań pustych, o niczym. To znakomita ilustracja wszystkiego tego, o czym autor pisze – dobrze wykorzystaj czas, wiedzę i talent, ćwicz umysł, poszerzaj horyzonty, pisz o tym, o czym jesteś głęboko przekonany, że jest to sprawdzone i prawdziwe.

Kończąc tę krótką prezentację książki profesora Hellera przytoczę jeszcze jeden cytat, który niech posłuży za zachętę i motywację do doskonalenia się w roli uczonego. W zakończeniu rozdziału o *Etyce i metodyce pracy naukowej* autor stwierdza, iż: „największą rekompensatą za wszystkie trudy i ryzyka wiążące się z pracą naukową są poznawcze przyjemności, jakie jej towarzyszą i są jej owocem”, a następnie dodaje: „wydaje mi się, że najbardziej odczuwalną przyjemnością związaną z uprawianiem nauki nie jest stan posiadania wiedzy, lecz proces jej zdobywania. Przygoda pioniera, odkrywcy... Wysilek i ryzyko... I droga, którą się pokonuje. Ale czy przyjemność byłaby aż tak wielka, gdyby się jednak nie było przekonaniem, że droga ta dokądś prowadzi i że warto tam zmierzać?”.

Wydawca: Copernicus Center Press, Kraków 2017.



## POLECAMY

**Piotr Siuda, Piotr Wasylczyk. *Publikacje naukowe. Praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko***

Najistotniejszą cechą tej książki jest jej zdecydowanie praktyczny charakter. Chociaż pozycja ta dotyczy publikowania naukowego, to sama napisana jest językiem prostym, przejrzystym i konkretnym. Autorzy przeprowadzają czytelnika przez wszystkie fazy procesu publikacyjnego: od pomysłu na artykuł i określenia jego celu po promocję rezultatów tej pracy. Do większości tematów dodano także proste ćwiczenia, które mają pomóc zmierzyć się z kolejnymi etapami przygotowania publikacji. Pozycja może być przydatna nie tylko dla początkujących naukowców.

Wydawca: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2018.

Więcej informacji na stronie:

<https://ksiegarnia.pwn.pl/Publikacje-naukowe.-Praktyczny-poradnik-dla-studentow-doktorantow-i-nie-tylko,757141597.p.html>



## Otwarty model publikowania naukowego – przegląd dobrych praktyk

Natalia Pamuła-Cieślak\*

*W artykule skupiono się na analizie witryn internetowych czasopism naukowych zamieszczonych w trzech największych polskich uniwersyteckich platformach wydawniczych. Analiza miała na celu sprawdzenie, czy czasopisma umieszczone na tych platformach spełniają wybrane kryteria z listy dobrych praktyk publikowania naukowego, szczególnie w modelu otwartym, który jest obecnie promowany jako właściwy do upowszechniania wyników badań naukowych. W tej części artykułu zamieszczono podsumowanie badań własnych oraz wskazówki dotyczące stosowania dobrych praktyk i konsekwencji ich niestosowania. W drugiej części tekstu skupiono się na wskazaniu powodów usunięcia czasopism z bazy Directory of Open Access Journals w latach 2014–2019. Zauważono podobieństwa pomiędzy wynikami badań własnych a przyczynami usuwania czasopism z jednej z międzynarodowych baz. Zamieszczono rekomendacje służące rewizji zawartości witryn internetowych polskich czasopism naukowych, co ma szczególne znaczenie w obliczu nowej polityki projekta i umiędzynarodowienia stosowanej przez MNiSW.*

Na mocy wprowadzonej w 2018 r. ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa, 2018) zaszły znaczące zmiany w polskim modelu komunikacji naukowej. Celem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (dalej: MNiSW) było wpłynięcie na podniesienie jakości prowadzonych badań, zmniejszenie zjawiska tzw. punktozy oraz umiędzynarodowienie polskiej nauki (MNiSW, 2019). Jednym z narzędzi służących realizacji tego zadania jest nowa polityka dotycząca punktacji przyznawanej publikacjom naukowym, w tym także czasopismom. 31 lipca 2019 r. w Biuletynie Informacji Publicznej MNiSW opublikowano nowy Wykaz czasopism i recenzowanych materiałów z konferencji (Komunikat..., 2019). Ujęto w nim 30 676 pozycji, w tym 29 037 czasopism naukowych. Deklarowaną cechą nowej listy czasopism ma być umieszczenie na niej periodyków o wysokich standardach publikacyjnych. Dodatkową wartością nowo wprowadzonych regulacji jest wsparcie finansowe na poprawę jakości i umiędzynarodowienie czasopism – zapowiada to ustawa oraz komunikat na witrynie internetowej

MNiSW. Rodzi się pytanie – czy nowo powstały model komunikacji naukowej przekłada się na otwarty dostęp do treści publikowanych w czasopismach? Nie ma na nie wpływu bezpośredniego – czasopismo ujęte w wykazie oraz w rekomendowanych przez MNiSW bazach (Scopus, Web of Science, ERIH Plus) nie musi być publikowane w modelu otwartym. Jednakże wydawca periodyku objętego programem „Wsparcie dla czasopism naukowych” zobowiązany jest: „upowszechniać w internecie publikacje naukowe opublikowane w czasopiśmie naukowym w okresie realizacji projektu, w trybie otwartego dostępu, w sposób bezpłatny i bez technicznych ograniczeń” (Ustawa, 2018, s. 104).

Wcześniej niż ustawa dokument MNiSW, w którym znalazły się zapisy dotyczące wsparcia otwartego dostępu do publikacji naukowych, zatytułowany *Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych w Polsce* opublikowano już w 2015 r. (Kierunki..., 2015). Definiuje on kluczowe pojęcia związane z otwartością, prezentuje cele działania, zawiera zapisy na temat szeregu wskazań dla podmiotów finansujących badania naukowe.

Wymieniając dokumenty dotyczące otwartości, warto też wspomnieć Plan S zawierający 10 wytycznych prootwartościowych przygotowanych przez międzynarodowe gremium cOAlition S, powołane 4 września 2018 r. (Science Europe, b.d.). Należą do niego organizacje finansujące badania i rozwój nauki – z ramienia Polski sygnatariuszem dokumentu zostało Narodowe Centrum Nauki. Plan S ma za zadanie wdrożenie standardów – polityk otwartości i strategii publikacyjnych w celu zachowania spójności i transparentności. Otwarty dostęp do publikacji może wkrótce stać się standardem wydawniczym wymaganym nie tylko od beneficjentów grantów europejskich, ale także tych przyznawanych przez NCN.

Międzynarodowe i krajowe działania promujące otwartość są faktem. Wymagania otwartości publikacyjnej w programie Horyzont 2020, Plan S, regulacje ustawowe, dokumenty rozwojowe oraz programy wsparcia mają stymulować rozwój otwartego pub-

\* Uniwersytet Mikołaja Kopernika

likowania, co naturalnie wpływa także na przyjmowanie strategii publikacyjnych przez wydawców czasopism. Można przy tym stwierdzić, że w Polsce nie brakuje czasopism wydawanych w modelu *open access* – w międzynarodowej i największej bazie otwartych czasopism naukowych Directory of Open Access Journals (dalej: DOAJ) we wrześniu 2019 r. odnotowano 604 tytuły, w których jako kraj wydania zadeklarowano Polskę<sup>1</sup> (w tym kilka z nich ma status niekontynuowanych). Warto dodać, że do bazy napływają zgłoszenia nowych tytułów z Polski. Wiele czasopism o charakterze otwartym jeszcze do niej nie zgłoszono, ankiety aplikacyjne odrzucono lub też zaindeksowane uprzednio tytuły usunięto – powody takiego stanu rzeczy zostaną szerzej omówione w dalszej części tekstu.

### Cel i metodologia badań

Autorka za cel badawczy postawiła sobie sprawdzenie gotowości czasopism polskich do spełnienia wysokiej jakości standardów publikowania naukowego, zwłaszcza w obszarze otwartości. Należy tu dodać, że badania miały charakter pilotażu i uzyskany obraz z pewnością nie jest pełny – jego stworzenie wymagałoby dalszych pogłębionych badań. Przedstawione poniżej rezultaty są jedynie przyczynkiem do szerzej zakrojonej analizy, lecz w opinii autorki mogą wstępnie pokazać sytuację i stanowić czynnik stymulujący rozwój dobrych praktyk w tym względzie.

W pierwszej części swojej analizy autorka do prześledzenia z autopsji elementów stron internetowych czasopism naukowych z wybranych uniwersyteckich platform publikacyjnych wykorzystała jeden z międzynarodowych zestawów dobrych praktyk publikowania naukowego. Celem takiej analizy było stwierdzenie czy i w jakim stopniu polskie czasopisma naukowe, ze szczególnym uwzględnieniem czasopism otwartych, spełniają te wysokie wymagania i czy wytyczne te mają odbicie w konstruowaniu stron internetowych polskich periodyków naukowych. Badano to, dokonując sprawdzenia obecności i kompletności opisanych w wytycznych informacji na witrynach internetowych czasopism.

Listą wytycznych użytą do badań są zasady przejrzystości i najlepsze praktyki publikowania naukowego (*Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing*, 2018) przygotowane przez The Committee on Publication Ethics (COPE), DOAJ, the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) i the World Association of Medical Editors (WAME). Organizacje te przyjęły, że wypracowane w dokumencie zasady stanowią podstawowe kryteria członkostwa w trzech z nich (DOAJ, COPE i OASPA) oraz część podstawowych kryteriów członkostwa w WAME. Ponadto deklarują, że każdy z sygnatariuszy ma własne dodatkowe kryteria, których używa do oceny zgłoszeń (*Principles...*, 2018). Na liście znalazły się wskazówki dotyczące do-

brych praktyk w zakresie elementów witryny internetowej, omówiono kwestie prawidłowego nadawania i stosowania tytułów periodyków, praw autorskich i sposobów licencjonowania treści publikacji, zasady etyczne i postępowanie wobec nieuczciwych praktyk publikacyjnych, sposoby dostępu do pełnych tekstów oraz ich prawidłową archiwizację. Z szesnastu wytycznych opublikowanych na liście wybrano osiem – te, które dotyczyły elementów znajdujących się na witrynach internetowych. Są nimi następujące zasady:

- czasopismo posiada wyraźnie uwidocznione cele i zakres publikowania (Aims & Scopes) – K1;
- zasady recenzowania naukowego zostały jasno opisane na witrynie czasopisma – K2;
- informacje o organie zarządzającym (rada redakcyjna lub podobne gremium) czasopismem, w tym dane osobowe, zostały podane na witrynie czasopisma – K3;
- informacje na temat właściciela czasopisma zostały umieszczona na witrynie – K4;
- pełne nazwiska i afiliacje członków redakcji, informacja o siedzibie redakcji wraz z pełnymi danymi adresowymi zostały podane na stronie czasopisma – K5;
- zasady przekazywania/zachowywania praw autorskich i licencjonowania treści artykułów zostały sprecyzowane jasno we wskazówkach dla autorów – K6;
- w miejscu łatwym do odnalezienia na witrynie została umieszczona informacja o pobieranych od autorów opłatach za publikację i proces redakcyjny (jeśli czasopismo nie pobiera opłat, także powinno umieścić informację o tym) – K7;
- zasady etyki wydawniczej zostały opublikowane na witrynie czasopisma – K8.

Pozostałe wytyczne, nieuwzględnione przez autorkę, dotyczyły sposobu formułowania tytułu czasopisma, harmonogramu publikowania poszczególnych numerów, trybu dostępu do treści czasopisma, polityki archiwizowania cyfrowego, źródeł finansowania periodyku, w tym reklam i marketingu bezpośredniego.

Autorka zdecydowała się prześledzić czasopisma umieszczone na platformach publikacyjnych prowadzonych w ramach wydawnictw uniwersyteckich, choć nie są to jedyne platformy, na których takie czasopisma funkcjonują (można tu przywołać choćby platformy prywatnych wydawców czasopism naukowych). Nie jest to także jedyny sposób na otwarty dostęp do czasopism – czasopisma otwarte funkcjonują często w domenach własnych, pod egidą gremiów naukowych (towarzystwa, instytucje), czy jako pliki w bibliotekach cyfrowych i repozytoriach instytucjonalnych.

Badania z autopsji prowadzone były w okresie od czerwca 2018 r. do marca 2019 r. W tym czasie swoje

<sup>1</sup> Stan na dzień 1 września 2019 r.

platformy wydawnicze posiadało 8 uniwersytetów nadzorowanych przez MNiSW. Były to:

- Akademska Platforma Czasopism (dalej: APCZ) – Wydawnictwo Naukowe UMK: 80 czasopism w badanym okresie;
- Portal Czasopism Naukowych (dalej: PCN) – Wydawnictwo UJ: 69 czasopism;
- PRESSto. Platforma Otwartych Czasopism Naukowych wydawanych na UAM w Poznaniu – Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu – 62 czasopisma;
- Platforma Czasopism UŁ – wspólny projekt UŁ, Wydawnictwa UŁ, Biblioteki UŁ i Centrum Informatyki UŁ: 59 czasopism;
- Platforma czasopism Uniwersytetu Szczecińskiego – Wydawnictwo Naukowe USz: 36 czasopism;
- Platforma e-czasopism naukowych na UMCS: 34 czasopisma;
- Czasopisma Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie – Wydawnictwo Naukowe UKSW: 21 czasopism;
- Uniwersytecka Platforma Czasopism – Wydawnictwo UJK: 18 czasopism.

Ze względu na dużą ilość materiału autorka zdecydowała się na wybór trzech platform posiadających największą liczbę udostępnianych tytułów. Przeanalizowano zatem Akademska Platformę Czasopism (<https://apcz.umk.pl>), Portal Czasopism Naukowych ([www.ejournals.eu](http://www.ejournals.eu)) i PRESSto (<https://pressto.amu.edu.pl/>) – łącznie 211 tytułów czasopism pochodzących od różnych wydawców. Na platformie APCZ

znajdują się w przeważającej liczbie czasopisma wydawane przez Wydawnictwo Naukowe UMK, ale także przez Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Instytut Historii PAN, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze i inne. Wśród czasopism umieszczonych na platformie PCN dominują te wydawane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, a ponadto czasopisma Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i inne. PRESSto to platforma w całości przeznaczona dla otwartych czasopism naukowych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

### Wyniki badań własnych

Autorka za cel badawczy postawiła sobie sprawdzenie gotowości do spełnienia wysokiej jakości standardów publikacyjnych przez czasopisma naukowe z wybranych, największych platform uniwersyteckich w Polsce. Łącznie przejrzano 211 stron czasopism zamieszczonych na platformach. Z badania wykluczono strony nieaktywne i puste. Dotyczyło to trzech czasopism na platformie PRESSto, dlatego ostatecznie badaniem objęto 208 tytułów. Wyniki liczbowe z podziałem na platformy i poszczególne kryteria zaprezentowano w tabeli 1, tabeli 2 i tabeli 3.

Cechami wspólnymi czasopism na wszystkich trzech przebadanych platformach są: uporządkowanie informacji o członkach redakcji i danych kontaktowych tego gremium, o wydawcy oraz celach i zakresie publikowanych tekstów. Dodatkowo należy zauważyć, że

**Tabela 1. Wyniki uzyskane dla czasopism z platformy APCZ**

Oznaczenie symbolu badanego kryterium	Liczba czasopism spełniających kryterium	Uwagi	Liczba czasopism niespełniających kryterium – brak informacji na witrynie
K1	72	Trudne do znalezienia na witrynie – 1	8
K2	65	Trudne do znalezienia na witrynie – 2	15
K3	66	W przypadku 17 czasopism nieujednolicone nazewnictwo lub kilka różnych nazw stosowanych w obrębie jednego tytułu.	14
K4	80	–	–
K5	80	Informacja rozproszona na witrynie – 7	–
K6	56	W przypadku 43 czasopism informacja jest kompletna, ale rozproszona po witrynie, nieintuicyjnie zamieszczona, trudna do odnalezienia; w przypadku 13 czasopism zamieszczono wyłącznie informacje o prawie autorskim, bez informacji o licencji na treść.	24
K7	22	Zauważalny brak standardu, informacje umieszczone w różnych miejscach na stronie, bardzo różnie opisane, w niektórych przypadkach użyte zapisy są nieoczywiste.	58
K8	44	W przypadku 24 czasopism zapisy są rozproszone, nieintuicyjne do odnalezienia na stronie. 21 czasopism nie ma żadnych zapisów o etyce publikacyjnej, jedynie link do serwisu antyplagiatowego ze strony głównej czasopisma.	36

Źródło: opracowanie własne.



## Otwarty model publikowania naukowego...

**Tabela 2. Wyniki uzyskane dla czasopism z platformy PCN**

Oznaczenie symbolu kryterium	Liczba czasopism spełniających kryterium	Uwagi	Liczba czasopism niespełniających kryterium – brak informacji na witrynie
K1	68	–	1
K2	67	–	2
K3	67	W przypadku 3 czasopism nieujednolicone nazewnictwo lub stosowanie kilku różnych nazw w obrębie jednego tytułu.	2
K4	67	–	2
K5 – Informacje o redakcji	67	–	2
K5 – Dane kontaktowe redakcji	68	–	1
K6	57	W przypadku 46 czasopism zamieszczono tylko dokumenty będące wzorami umów pomiędzy wydawcą i autorami utworu; w przypadku 7 czasopism opisano kwestie praw autorskich i licencjonowania treści utworów w różnych formach i miejscach na witrynie; w przypadku 3 czasopism zamieszczono wzory umów i opisano dodatkowo warunki licencjonowania treści, zaś w przypadku jednego tytułu do zamieszczonych wzorów dodano opis regulacji prawnoautorskich obowiązujących w czasopismach.	12
K7	6	Zauważalny brak standardu, informacje umieszczone w różnych miejscach na stronie, bardzo różnie opisane, w niektórych przypadkach użyte zapisy są nieoczywiste.	63
K8	63	W przypadku 3 czasopism zapisy są rozproszone, nieintuicyjne do odnalezienia na stronie.	6

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3. Wyniki uzyskane dla czasopism z platformy PRESSto**

Oznaczenie symbolu kryterium	Liczba czasopism spełniających kryterium	Uwagi	Liczba czasopism niespełniających kryterium – brak informacji na witrynie
K1	59	Trudne do znalezienia na witrynie – 5	–
K2	59	–	–
K3	47	W przypadku 15 czasopism nieujednolicone nazewnictwo lub kilka różnych nazw stosowanych w obrębie jednego tytułu.	12
K4	59	–	–
K5	59	–	–
K6	26	W przypadku 2 czasopism informacja jest kompletna, ale rozproszona po witrynie, nieintuicyjnie zamieszczona, trudna do odnalezienia.	33
K7	16	Zauważalny brak standardu, informacje umieszczone w różnych miejscach na stronie, bardzo różnie opisane, w niektórych przypadkach użyte zapisy są nieoczywiste.	43
K8	54	W 4 przypadkach zapisy są rozproszone, nieintuicyjne do odnalezienia na stronie.	5

Źródło: opracowanie własne.

czasopisma na platformie PRESSto mają jednolicie sformułowane i kompletne zapisy dotyczące etyki publikacyjnej, zaś część czasopism na platformie APCZ w ogóle nie zamieszcza takich adnotacji, ograniczając kwestie etyczne do zastosowania odsyłacza prowadzącego do serwisu antyplagiatowego. Autorka zdecydowała, że nie jest to przykład dobrej praktyki i podsumowując, uznała to za brak stosownych zapisów. Podobnym przypadkiem, potraktowanym jednak w zestawieniu w odmienny sposób, są zapisy dotyczące praw autorskich i licencji na treści stosowane przez czasopisma zamieszczone na platformie PCN. Zastosowano tu w wielu przypadkach pewien schemat, polegający na zamieszczeniu wzoru umów wydawniczych zawierających stosowne zapisy. W podsumowaniu zaliczono je do tytułów spełniających wymagane kryteria. Warto jednak zauważyć, że jest to raczej opcja minimum, a za dobrą praktykę należałoby uznać zamieszczenie pełnej informacji bezpośrednio na witrynie czasopisma – z uwzględnieniem języka formalnego, ale niekoniecznie prawniczego, w którym wyraża się zapisy umów wydawniczych. W przypadku czasopism ukazujących się w otwartym dostępie ma to szczególne znaczenie, gdyż informacje o licencjach treści stosowanych przez periodyk są istotne przede wszystkim z punktu widzenia odbiorców, a nie tylko twórców artykułów.

W przypadku kryterium siódmego, które dotyczy informacji o opłatach pobieranych od autora za przygotowanie i/lub opublikowanie tekstu, tylko nieliczne czasopisma zdecydowały się na umieszczenie takiego zapisu. Dotyczy to szczególnie tych, których model biznesowy zakłada ich pobieranie. Nie jest jednak powszechną praktyką podawanie, że opłaty nie są stosowane. Jeśli taka informacja pojawia się na stronie, to jest sformułowana indywidualnie przez daną redakcję lub wydawcę – brak tu ujednoczonych, standaryzowanych zapisów. Także miejsce takiego komunikatu na witrynie nie jest ustandaryzowane i często wygląda na przypadkowe. Należy dodać, że wszystkie czasopisma, które taką informację zdecydowały się zamieścić, są indeksowane w DOAJ. Może

to być przesłanką, że zapis pojawił się ze względu na aplikowanie czasopisma o indeksację w tej bazie. Kierując się bowiem wytycznymi z zasad przejrzystości i najlepszych praktyk publikowania naukowego (*Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing*), DOAJ wymaga takiej wzmianki zamieszczonej na witrynie aplikującego periodyku.

Ostatnim krokiem autorki było zestawienie wartości liczbowych i procentowych wszystkich czasopism spełniających i niespełniających poszczególne kryteria niezależnie od platformy wydawniczej, na której periodyk funkcjonuje. Zestawienie to umieszczono w tabeli 4.

Z danych zamieszczonych w tabeli 4 wynika, że ponad 90% badanych czasopism spełnia kryteria K1, K2, K4 i K5. Wysoki procent badanych tytułów (%) spełnia także kryterium 3. Dotyczy ono informacji o organie zarządzającym czasopismem – takich gremiach jak rady naukowe czy redakcyjne. Zaskakuje, że niektóre periodyki nie zdecydowały się na zamieszczenie takich danych. Warto także dodać, że wyraźnie brakuje standardów nazewnictwa gremiów odpowiedzialnych za jakość czasopisma naukowego w języku polskim, a redakcje mają bardzo zróżnicowane poglądy na to, gdzie w strukturze witryny taka informacja powinna się znaleźć. Stosowane nazewnictwo dla takiego organu to: rada naukowa, rada programowa, rada redakcyjna, komitet naukowy, komitet redakcyjny, czy w przypadku czasopism, które zdecydowały się na witrynę w całości anglojęzyczną: *advisory board*, *editorial board*.

Kryterium, którego spełnienie przez badane czasopisma było niewysokie, jest zapis dotyczący etyki wydawniczej. Jak już wspomniano, szczególnie niski wskaźnik osiągnęły czasopisma na platformie APCZ, zaś niemal wzorcowy – czasopisma na platformie PRESSto. Pogłębiona analiza wyników wskazuje jednak, że i tu do pełni dobrych praktyk jeszcze daleko. Zamieszczona informacja na temat stosowanych przez redakcje zasad postępowania w przypadkach wątpliwości bądź wykrycia nieuczciwych praktyk często jest zdawkowa. Niewiele czasopism deklaruje stosowanie

**Tabela 4. Wyniki uzyskane dla wszystkich badanych czasopism**

Oznaczenie symbolu kryterium	Liczba czasopism spełniających kryterium	Procent czasopism spełniających kryterium	Liczba czasopism niespełniających kryterium	Procent czasopism niespełniających kryterium
K1	199	95,7%	9	4,3%
K2	191	91,8%	17	8,2%
K3	180	86,5%	28	13,5%
K4	206	99%	2	1%
K5 – Informacje o redakcji	206	99%	2	1%
K5 – Informacje kontaktowe	207	99,5%	1	0,5%
K6	139	66,8%	69	33,2%
K7	44	21,1%	164	78,9%
K8	161	77,4%	47	22,6%

Źródło: opracowanie własne.

standardów COPE w tej materii, znaczna część milczy o szczegółach procedury.

Nieco ponad 60% czasopism poddanych analizie wypełniło kryterium szóste, dotyczące informacji o prawach autorskich oraz zasadach licencjonowania treści. Tu także można stwierdzić brak ujednolicenia miejsca zamieszczenia takiej informacji na witrynie oraz jej pełnego i zrozumiałego opisanie. Jeśli można mówić o jakiegokolwiek standaryzacji w tym obszarze, to raczej w ramach poszczególnych platform, a nie rozwiązań wspólnych, czytelnych dla wszystkich użytkowników. Na platformie APCZ należy tej informacji poszukiwać zwykle w dziale Polityka Open Access, na PCN w dziale Umowy i formularze, a na platformie PRESSto pozostawiono to w gestii redakcji, co spowodowało, że ponad 50% czasopism z tej platformy nie zamieszcza tej informacji wcale, a pozostałe robią to według własnego uznania, co w przypadku zastosowanej procedury badawczej z autopsji kazało autorce pieczołowicie przeglądać każdy fragment witryny internetowej w poszukiwaniu takiej wzmianki. Trudno nazwać to dobrymi praktykami publikacyjnymi.

Podobnie jak indywidualnie dla każdej z platform, kryterium spełnione w niewielkim procencie to informacja na temat pobierania lub niepobierania opłat od autorów. Wnioski w tej materii nie odbiegają znacząco od opisanych wcześniej i można tu rekomendować wydawcom i redakcjom zwrócenie uwagi na konieczność umieszczenia takiego zapisu na witrynie. Należałoby też wypracować być może wspólną formę takiej notatki i miejsce dla niej.

Należy tu zauważyć, że przebadano jedynie 8 na 16 wszystkich wytycznych dobrego publikowania naukowego, a wśród analizowanych witryn dobre praktyki stosowane są jedynie w połowie z nich. W przypadku bardzo ważnych dla czasopism otwartych informacji o licencjach na treść czy modelu biznesowym przyjętym przez czasopismo, wytyczne nie zostały należycie wypełnione.

### **Analiza przyczyn usuwania czasopism z DOAJ – dodatkowe rozważania o kompletności informacji na witrynach czasopism naukowych**

Przeanalizowane powyżej kryteria są uniwersalne dla wszystkich czasopism naukowych. Aby wskazać dobre praktyki dla czasopism funkcjonujących w modelu otwartym, warto przyjrzeć się zestawowi wytycznych kryterium minimum indeksowania w DOAJ. Analizy takiej dokonano już na gruncie polskiej literatury naukowej (Pamuła-Cieślak, 2017, s. 7–8). Aby ten obraz uzupełnić, autorka dokonała analizy dokumentu o czasopismach, które w bazie

DOAJ były rejestrowane, ale następnie zostały z niej usunięte (*A list of journals removed from DOAJ from 1st January 2014*, b.d.). Są to wszystkie czasopisma usunięte z DOAJ od 2014<sup>2</sup> do 2019 roku. Liczba przeanalizowanych rekordów wyniosła 3322<sup>3</sup>. Nie są to jedynie czasopisma polskie, ale autorce udało się na liście zidentyfikować usunięte czasopisma polskie, mimo że kryterium wyszukiwawczym nie mogło być w tym przypadku miejsce wydania publikacji. Autorka uznała, że poznanie niewłaściwych praktyk ma znaczenie dla zastosowania dobrych, niezależnie od miejsca wydania czasopisma naukowego usuniętego z DOAJ. W nagłówku dokumentu redakcja DOAJ wymienia powody, dla których czasopismo może być usunięte z bazy serwisu. Może to nastąpić, jeśli:

- czasopismo zrezygnowało z otwartego modelu publikowania treści;
- czasopismo jest nieaktywne wydawniczo (nie opublikowało żadnego numeru w ostatnim roku kalendarzowym);
- czasopismo nie opublikowało wystarczającej liczby artykułów naukowych w bieżącym roku kalendarzowym – minimum publikacyjne wynosi 5 artykułów naukowych w ciągu roku);
- zaprzestano publikacji czasopisma;
- strona internetowa czasopisma nie działa;
- wydawca czasopisma podejrzewany jest o stosowanie nieuczciwych praktyk publikacyjnych;
- czasopismo nie stosuje zasad zapisanych w dokumencie przyjętym przez COPE, DOAJ, OASPA i WAME (*Principles...*, 2018).

Autorka dokonała przeglądu i uporządkowania danych zamieszczonych w dokumencie – rezultaty analizy znajdują się w tabeli 5.

Dokonując analizy danych zebranych w tabeli 5 można dostrzec, że najczęstszym powodem usuwania rekordu czasopisma z indeksu DOAJ jest nieprzestrzeganie dobrych praktyk publikacyjnych. Zestawienie tego wyniku z wcześniejszymi analizami informacji zawartych na stronach internetowych badanych czasopism nie nastraja optymizmem i powinno być impulsem do poprawy istniejącego stanu rzeczy.

W wykazie czasopism odrzuconych procentowo duży udział mają te, które stosują nieuczciwe praktyki wydawnicze. Część takich podejrzeń może wynikać z błędnych, niekompletnych i przestarzałych informacji zamieszczanych na witrynach czasopism. Przy próbie weryfikacji i natknięciu się na sprzeczne dane, redakcja DOAJ karze tytuł usunięciem z bazy, gdyż to na redakcji i wydawcy spoczywa obowiązek zachowania właściwej przejrzystości informacji, które docierają do środowiska naukowego. O tym, jak ważna jest strona internetowa czasopisma otwartego świadczy też fakt, że 7,5% usuniętych z DOAJ czasopism to te, których strona nie działa,

<sup>2</sup> Wówczas zastosowano w tej bazie nową procedurę aplikacji i reapiacji. Zmiany były na tyle istotne, że od roku 2014 twórcy bazy bardzo pilnują kwestii jakości otwartości i właściwych praktyk publikacyjnych indeksowanych czasopism.

<sup>3</sup> Stan na dzień 1 września 2019 r.

**Tabela 5. Zestawienie powodów usunięcia czasopism z DOAJ w latach 2014–2019**

Powód usunięcia czasopisma z DOAJ	Szczegółowe uwagi	Liczba ogółem	Wartość procentowa
Czasopismo zrezygnowało z otwartego modelu publikowania treści	–	109	3,3%
Czasopismo jest nieaktywne wydawniczo	281 czasopism zostało wskazanych jako nieaktywne, a jedno opublikowało wyłącznie recenzje książek	282	8,5%
Czasopismo nie opublikowało wystarczającej liczby artykułów naukowych w bieżącym roku kalendarzowym	–	43	1,3%
Zaprzestano publikacji czasopisma	Wyróżniono tu następujące powody: zaprzestano publikacji (357); czasopismo przeszło offline (1); strona zamknięta przez wydawcę (1), istnieje tylko wersja drukowana (1)	360	10,8%
Strona internetowa czasopisma nie działa	Wyróżniono tu następujące powody: zainfekowana witryna (5); strona w budowie, niestabilna (2); strona nie istnieje (243)	250	7,5%
Wydawca czasopisma podejrzewany jest o stosowanie nieuczciwych praktyk publikacyjnych	Jedno z czasopism używało fałszywego wskaźnika Impact Factor	726	21,8%
Czasopismo nie stosuje zasad zapisanych w dokumencie przyjętym przez COPE, DOAJ, OASPA i WAME	Wyróżniono tu następujące powody: wydawca nie złożył replikacji na czas (1); ogólnie nie przestrzega dobrych praktyk (1418); stosuje zasadę odroczonego dostępu do artykułów (1); nie udostępnia informacji kontaktowych (1); niepoprawny i niezarejestrowany ISSN (9); brak informacji o licencjonowaniu i prawach autorskich (41); brak informacji o otwartym statusie publikowania czasopisma (13); brak kontaktu z wydawcą i redakcją (6); brak informacji o składzie i siedzibie redakcji (3); brak licencji na treści i informacji o otwartym statusie czasopisma (44); nie jest czasopismem naukowym (1); nie uznaje definicji otwartego dostępu przyjętego przez BOAI (1); numer ISSN przekazany innej redakcji (1); wymaga rejestracji użytkownika i logowania przy próbie dostępu do tekstów (7); brak licencji na treści i nieadekwatny sposób recenzowania tekstów (4)	1547	46,7%
Inne	Usunięto na prośbę wydawcy (1); nie podano powodu (1)	2	0,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *A list of journals removed from DOAJ from 1st January 2014* (b.d.). Pobrane 1 września 2019 z: <https://tinyurl.com/y6xz8qbx>

bądź nie działa właściwie. Warto zatem dbać o stabilność prowadzonej witryny, a także informowanie gremiów, w których czasopismo jest indeksowane, o jej ewentualnych przenosinach do nowej domeny czy na platformę wydawniczą.

### Podsumowanie

Dokonując przeglądu witryn internetowych czasopism istniejących na uniwersyteckich platformach wydawniczych w Polsce autorka zakładała, że ramy platformy wydawniczej tworzą profesjonalne miejsce do zamieszczania informacji wymaganych od czasopism naukowych w warunkach nowoczesnej komunikacji naukowej. Nie wystarczy bowiem publikować wartościowe treści, należy je jeszcze odpowiednio prezentować, by nie powstały wątpliwości co do stosowania właściwych praktyk publikacyjnych. Założenia te potwierdziły się jedynie połowicznie. Pogłębione

badania mogłyby dać odpowiedź, czy czasopisma otwarte istniejące poza ekosystemami platform wydawniczych radzą sobie lepiej czy gorzej na tym polu. Zestawienie wniosków z badań własnych z podsumowaniem dotyczącym uchybień informacyjnych, które są przyczyną usuwania czasopism z bazy DOAJ, powinno skłonić ich redakcje do zmian, uzupełnień lub nowego spojrzenia na witryny wydawanych czasopism. Jest to niezbędne w przypadku wszystkich periodyków chcących odnaleźć się w nowej rzeczywistości, jaką stworzyła ustawa o szkolnictwie wyższym. Można przypuszczać, że gremia recenzentkie czasopism na potrzeby MNIŚW podczas tworzenia wykazu czasopism punktowanych także sprawdzają i oceniają przejrzystość procesu publikacyjnego periodyków naukowych, a informacje na ten temat czerpią ze stron internetowych poszczególnych tytułów. Warto dodać, że DOAJ również sprawdza przestrzeganie wysokich standardów publikacyjnych, edytorskich, dokładając

do nich kryteria otwartości. Jest to ważne dla tych redakcji i wydawców, którzy funkcjonując w modelu otwartym, chcą dbać o stałą najwyższą jakość publikacyjną. Autorka starała się wskazać te obszary wityryn, na których kompletność informacyjną warto zwrócić szczególną uwagę w przypadku aplikacji do baz, a także w przypadku wniosków konkursowych czy grantowych, niezależnie od tego, czy czasopismo zdecydowało się na publikowanie w modelu otwartym, czy też nie. Druga część tekstu może być zaś wskazówką przede wszystkim dla redakcji czasopism otwartych, które z informacji związanych z tym modelem publikowania są szczególnie istotne dla międzynarodowych gremiów promujących otwartość w nauce.

### Bibliografia

*A list of journals removed from DOAJ from 1st January 2014* (b.d.). Pobrane 2 września 2019 z <https://tinyurl.com/y6xz8qbx>

*Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych w Polsce*. (b.d.). Pobrane 2 września 2019 z [https://www.gov.pl/documents/1068557/1069061/20180413\\_Kierunki\\_rozwoju\\_OD\\_wersja\\_ostateczna.pdf/fc65e84c-8de0-3163-d1a4-e13a49fe1071](https://www.gov.pl/documents/1068557/1069061/20180413_Kierunki_rozwoju_OD_wersja_ostateczna.pdf/fc65e84c-8de0-3163-d1a4-e13a49fe1071)

*Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 31 lipca 2019 r. w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych wraz z przypisaną liczbą punktów*. (2019). Pobrane z [http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019\\_07/45cd-1d7ab5f3b7d9d1b9268821d6ba17.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_07/45cd-1d7ab5f3b7d9d1b9268821d6ba17.pdf)

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019). *Koniec z punktozą. Nowy wykaz czasopism już jest!* Pobrane z <https://www.gov.pl/web/nauka/koniec-z-punktoza-nowy-wykaz-czasopism-juz-jest>

Pamuła-Cieślak, N. (2017). Polskie czasopisma otwarte w Directory of Open Access Journals – aplikowanie, indeksowanie i dobre praktyki. W: I. Sójkowska i L. Derfert-Wolf (red.) *Bibliograficzne bazy danych: perspektywy i problemy rozwoju: III Konferencja Naukowa Konsorcjum BazTech: Kraków 26–27 czerwca 2017 r.* (s. 1–11). Nałęczów: Stowarzyszenie EBIB. Pobrane z [http://open.ebib.pl/ojs/index.php/Mat\\_konf/article/view/605/741](http://open.ebib.pl/ojs/index.php/Mat_konf/article/view/605/741)

*Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing*. (2018). Pobrane z <https://doaj.org/bestpractice>

Science Europe. (b.d.) *What is Plan S?* Pobrane 2 września 2019 z <https://www.scienceurope.org/our-priorities/open-access>

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

### Open model of scholarly publishing – an overview of good practices

*The article contains the results of research into scholarly journals whose websites are located on the three largest Polish university publishing platforms. These include the following: Academic Platform of Journals, Platform of Scholarly Journals and PRESSto – Platform of Open Scholarly Journals. All the websites for the scholarly journals published on these platforms were analyzed in terms of whether they comply with 8 out of 16 good scholarly publishing practices, as recommended by international scholarly bodies (COPE, DOAJ, OASPA and WAME). The conclusions of the study were presented: the surveyed journals scored well in terms of compliance with the examined criteria only in the case of four of them. These results were compared with a summary of factors that influenced the removal of the journals from the DOAJ database in 2014–2019. On this basis, recommendations were made regarding the proper content and functioning of the websites of open scientific journals.*

**Keywords:** scientific journal, good practices, scientific communication, scholarly publishing, publishing platforms

**Natalia Pamuła-Cieślak** jest doktorą nauk humanistycznych, adiunktą w Instytucie Badań Informacji i Komunikacji UMK w Toruniu. Jest także redaktorką polskiego zespołu recenzentckiego Directory of Open Access Journals. Naukowo pasjonuje się wysokojakościowym wyszukiwaniem w internecie, internetem ukrytym (ang. *deep web*), otwartością nauki i edukacją informacyjną\*. ORCID: 0000-0002-0686-726

\* Forma gramatyczna została zachowana na życzenie Autorki.

## POLECAMY



Directory of Open Access Journals

Baza DOAJ została utworzona w 2003 roku w Szwecji przez grupę naukowców z Uniwersytetu w Lund. Służy indeksowaniu czasopism i zapewnieniu dostępu do ich zawartości, jeżeli publikują recenzowane artykuły naukowe na zasadach Open Access. Ze statystyk opublikowanych w styczniu 2020 roku na stronie głównej DOAJ wynika, że zarejestrowano w niej 14 261 czasopism ze 131 krajów. Zaindeksowano łącznie 4 610 565 artykułów. Więcej informacji na ten temat na stronie: <https://doaj.org>



## Organizacja systemu edukacji skazanych w Polsce

Daria Becker-Pestka\*

*Podniesienie poziomu wykształcenia skazanych i umożliwienie im zdobycia kwalifikacji pełni istotną rolę w przygotowaniu ich do życia na wolności. Zgodnie z polskim ustawodawstwem wszyscy osadzeni przebywający w zakładach karnych i aresztach śledczych mają prawo do nauki. Edukacja skazanych, a zwłaszcza przygotowanie ich do podjęcia zawodowej aktywności po zakończeniu odbywania kary, jest jednym z zasadniczych elementów oddziaływań penitencjarnych.*

### Wprowadzenie

Sytuacja na polskim rynku pracy wymaga posiadania wykształcenia i nieustannego uzupełniania wiedzy. W niekorzystnym położeniu znajdują się zarówno osoby mające braki w zakresie formalnego wykształcenia, jak i mające deficyty w obszarze przygotowania zawodowego. Te czynniki sprzyjają wykluczeniu z rynku pracy. W specyficznej sytuacji są osoby przebywające w zakładach karnych, ponieważ w ich przypadku nieposiadanie wykształcenia może doprowadzić do powrotu do przestępstwa. Tymczasem z danych Służby Więziennej wynika, że ostatniego dnia 2018 roku w zakładach karnych i aresztach śledczych w Polsce przebywało aż 74 896 skazanych (Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej [MS, CZSW], 2019, s. 1). Są to osoby narażone na ekskluzję, zagrożone powrotem do popełnienia czynów karalnych i potencjalni klienci pomocy społecznej.

Warto przy tym pamiętać, że wejście w konflikt z prawem i wynikające z tego konsekwencje wiążą się z wykluczeniem z funkcjonowania w rodzinie, utrudniają realizację zobowiązań finansowych, tworzenie więzi społecznych. Czas spędzony w warunkach więziennej izolacji wpływa niekorzystnie na relacje z rynkiem pracy i środowiskiem potencjalnych pracodawców.

### Formy edukacji dostępne dla skazanych

Osoby przebywające w warunkach izolacji mają możliwość zdobywania wiedzy i podnoszenia swoich

kwalifikacji na zróżnicowanym poziomie i w różnych obszarach. Skazani mogą się uczyć w szkole podstawowej, średniej, zdać maturę, a nawet – po uzyskaniu zgody władz jednostki – kontynuować naukę na poziomie wyższym. Osadzeni mogą również zdobyć zawód, przekwalifikować się czy nabyć nowe umiejętności na specjalistycznych kursach. Uzyskane w ich ramach kwalifikacje wpisują się w aktualne potrzeby rynku pracy. Dzięki kształceniu skazanym łatwiej jest po opuszczeniu zakładu karnego znaleźć zatrudnienie. Edukacja pozwala również podnieść samoocenę i samostereowność, wymusza samodyscyplinę. Jednocześnie stwarza możliwość poszerzenia wiedzy, powrotu do społeczeństwa i na otwarty rynek pracy. Dla wielu osadzonych pobyt w więzieniu może być okazją do uzupełnienia braków w wykształceniu, podniesienia bądź zmiany kwalifikacji, określenia swoich słabych i mocnych stron.

Kształcenie osadzonych jest bardzo korzystne, ma pozytywne skutki nie tylko dla nich samych, ale także dla ogółu. Edukacja może stanowić ważny czynnik readaptacji społecznej. Z uwagi na społeczną wartość ważne jest to, żeby wzrastało dążenie skazanych do podnoszenia kwalifikacji. Wielu osadzonych nie chce się uczyć, co ma swoje źródło w ich dotychczasowych niepowodzeniach szkolnych. Istotnym czynnikiem hamującym zdobywanie wiedzy przez więźniów jest ich wstyd związany z deficytami w zakresie szkolnej wiedzy, brakiem zainteresowań czy wiary we własny potencjał.

Celem opracowania jest pokazanie, jak funkcjonuje system edukacji skazanych w Polsce i jakimi formami kształcenia objęci są osadzeni. Zastosowano metodę analizy treści. Informacje zostały zaczerpnięte z takich dokumentów i opracowań jak regulacje prawne, dane statystyczne, materiały Służby Więziennej oraz wybrane publikacje specjalistyczne. Ze względu na społeczną wartość edukacji osadzonych oraz ograniczone ramy opracowania przedstawiony materiał może być wstępnym elementem bardziej pogłębionej analizy.

\* Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

## Podstawy prawne organizacji systemu edukacji skazanych w Polsce

Działania w zakresie edukacji wynikają z obowiązujących w Polsce przepisów prawnych. Należy wśród nich wymienić Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Ustawa, 1991) oraz Ustawę z dnia 6 czerwca 1997 roku Kodeks karny wykonawczy (Ustawa, 1997).

Artykuł 67 tej drugiej ustawy stanowi, że: „W oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaganiu wypełniania przez nich obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, zwłaszcza sprzyjającą zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne”. Bezpośrednio do nauczania odnosi się artykuł 130 wspomnianej ustawy. W myśl przepisów: „w zakładach karnych prowadzi się nauczanie obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum, a także umożliwia się nauczanie w zakresie ponadpodstawowym (ponadgimnazjalnym) i na kursach zawodowych”. Pierwszeństwo w dostępie do nauczania mają skazani, którzy po odbyciu kary nie będą mogli wykonywać wyuczonego zawodu, więźniowie bez wyuczonego zawodu, a także ci, którzy nie ukończyli 21. roku życia. Osoby nieposiadające wystarczających środków materialnych otrzymują nieodpłatnie podręczniki i pomoce naukowe. Istnieje również możliwość kształcenia się poza terenem zakładu karnego, o ile jego dyrektor wyrazi na to zgodę. W szczególnych przypadkach zakład karny może ponieść koszty związane z nauką skazanego (Ustawa, 1997).

Istotnym aktem prawnym jest też Ustawa o systemie oświaty, ponieważ szkoły przy zakładach karnych i aresztach śledczych działają zgodnie z zawartymi w niej zapisami. Ustawa reguluje kwestie prawne związane z systemem oświaty w Polsce. Określa między innymi rodzaje szkół, zasady oceniania i promowania uczniów, wykaz i zakres kompetencji dyrektorów szkół i placówek, rad pedagogicznych, zasady finansowania oświaty i wiele innych kwestii. W świetle ustawy oświata stanowi dobro całego społeczeństwa a szkoła zapewnia każdemu uczniowi optymalne warunki do rozwoju, przygotowuje do realizacji obowiązków rodzinnych, zawodowych, obywatelskich (Ustawa, 1991).

Placówki działające przy zakładach karnych i aresztach śledczych są szkołami publicznymi, realizują takie same podstawy programowe i programy nauczania jak szkoły funkcjonujące w warunkach wolnościowych. Pracujący w nich nauczyciele podlegają tym samym regulacjom i wymogom co pedagodzy zatrudnieni w szkołach zewnętrznych.

Wyposażenie przywieziennych placówek edukacyjnych jest dostosowane do wymagań do prowadzenia i realizacji procesu dydaktycznego. Uzyskiwane przez absolwentów rezultaty potwierdzone przez egzaminy zewnętrzne wskazują na ogromny wysi-

łek skazanych i nauczycieli. Nauczanie odbywa się w specyficznych warunkach pozbawienia wolności i swobód.

Wszystkie osoby przebywające w zakładach karnych i aresztach śledczych mają prawo do nauki i mogą się uczyć. Jest to zagwarantowane i uregulowane wspomnianymi przepisami prawa, przede wszystkim Kodeksem karnym wykonawczym. Szkoły i placówki oświatowe działające przy zakładach karnych i aresztach śledczych organizowane są na wszystkich poziomach edukacyjnych z wyjątkiem szkół wyższych. Osadzeni mogą realizować prawo do nauki poza zakładem karnym i pozostaje to w zgodzie z obowiązującym prawem (Służba Więzienna [SW], 2017a).

## Cele i motywy uzupełniania edukacji przez skazanych

Rozpoczęcie nauki przez skazanego stanowi rezultat jego własnej decyzji. Największym zainteresowaniem w polskiej rzeczywistości cieszą się szkoły zasadnicze. Ich popularność wynika z faktu, że dają one realną możliwość zdobycia zawodu oraz podjęcia pracy po opuszczeniu zakładu karnego. W warunkach więziennej izolacji istotny problem stanowi praktyczna nauka zawodu oraz podjęcie zatrudnienia. Poważną trudnością jest również niedoposażenie więziennych bibliotek w stosowne i aktualne materiały edukacyjne (Jaworska, 2012, s. 323).

Wśród najważniejszych celów nauki podejmowanej w zakładzie karnym należy wymienić:

- uzupełnienie deficytów w wykształceniu,
- przygotowanie do zawodu, co ma przyczynić się do znalezienia pracy w warunkach życia na wolności,
- podniesienie samooceny skazanych (zwłaszcza tych osób, które pomimo posiadania wykształcenia podstawowego nie potrafią czytać ani pisać),
- wyeliminowanie powrotności do przestępstwa,
- zminimalizowanie możliwości wykluczenia społecznego po opuszczeniu zakładu karnego (Jaworska, 2012, s. 324).

Z publikowanych przez Służbę Więzienną danych wynika, że w roku szkolnym 2016/2017 działały 183 przywiezienne oddziały szkolne. W roku 2017/2018 było ich 186.

Szczegółowe informacje na temat przywieziennych szkół i oddziałów szkolnych zawiera tabela 1.

Funkcjonowanie sieci szkół stwarza osadzonym możliwość uzupełnienia wykształcenia podstawowego, co w dalszej kolejności daje szansę na zdobycie zawodu. Przebywając w warunkach izolacji osoby legitymują się zazwyczaj niskim poziomem wykształcenia, stąd tak ważne jest uzupełnienie braków. Zdobycie świadectwa ukończenia szkoły staje się dla nich szansą na wejście lub powrót na rynek pracy. Część osadzonych nigdy na nim nie funkcjonowała, dlatego nauka jest nie tylko sposobem spędzania

**Tabela 1. Przywieszne szkoły i oddziały szkolne**

Wyszczególnienie	Liczba szkół w roku szkolnym		Liczba oddziałów w roku szkolnym	
	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018
ogółem	25	26	183	186
szkoły podstawowe	0	2	0	2
gimnazja	6	4	8	6
zasadnicze szkoły zawodowe	x	x	x	x
technika zawodowe	x	x	x	x
szkoły policealne	1	2	3	4
licea ogólnokształcące	18	18	60	53
kwalifikacyjne kursy zawodowe	x	x	112	121

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2018 (MS, CZSW, 2019).

czasu, ale też zwiększenia szans na zatrudnienie i przystosowanie się do życia po opuszczeniu jednostki penitencjarnej.

Przeciętnie w każdym roku naukę w formach szkolnych organizuje się dla około 3500 osadzonych. Poddawani są oni oddziaływaniom dydaktyczno-wychowawczym, które stanowią jeden z bardziej efektywnych elementów pracy resocjalizacyjnej. Uczniowie szkół stanowią około 4,5% wszystkich osadzonych w aresztach śledczych i zakładach karnych. Najważniejsze jest zapewnienie skazanym szansy ukończenia szkoły podstawowej i gimnazjum, ponieważ bez tego nie jest możliwa dalsza nauka. Liczba miejsc w tych szkołach zapewnia możliwość objęcia nauczaniem wszystkich wymagających kształcenia na tym poziomie. Jednocześnie na podkreślenie zasługuje fakt stosunkowo dużej zdawalności egzaminu maturalnego w szkołach średnich prowadzonych przy jednostkach penitencjarnych (SW, 2017a).

W tabeli 2 przedstawiono dane statystyczne dotyczące osób osadzonych objętych nauczaniem w różnego typu szkołach.

Oferta nauczania w szkołach przywiesznych różnego typu skierowana jest przede wszystkim

do skazanych młodocianych i odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy. Stanowią oni najliczniejszą grupę osadzonych uczących się w szkołach. W sumie jest to 66% wszystkich uczniów szkół przywiesznych. Nie powoduje to jednak ograniczenia możliwości kształcenia skazanym z innymi grupami klasyfikacyjnymi. Istotne jest to, żeby wyrazili pragnienie kontynuowania przerwanej nauki w formach szkolnych (SW, 2017a).

Ważne dopełnienie oferty edukacyjnej dla osadzonych stanowią szkolenia kursowe organizowane przez jednostki penitencjarne. Adresatami i odbiorcami tych działań są przede wszystkim skazani dorośli niemający żadnych umiejętności zawodowych lub wymagający przekwalifikowania zawodowego. Szkolenia kursowe organizuje się głównie dla skazanych kończących odbywanie kary. Cel stanowi zwiększenie ich szans na podjęcie pracy zarobkowej po opuszczeniu zakładu karnego, a tym samym ograniczenie zjawiska powrotu do przestępstwa. Należy zaznaczyć, że szkolenia kursowe organizowane są w porozumieniu z urzędami pracy, a ich zakres dostosowuje się do potrzeb lokalnego rynku pracy. Stanowią bardzo pożądaną formę uzupełniającą szkolenie zawodowe

**Tabela 2. Osadzeni objęci nauczaniem w szkołach przywiesznych i pozawiesznych**

Wyszczególnienie	Osób w roku szkolnym	
	2016/2017	2017/2018
ogółem	4330	4103
szkoły podstawowe	0	39
gimnazja	154	78
zasadnicze szkoły zawodowe	x	x
technika zawodowe	x	x
szkoły policealne	63	83
licea ogólnokształcące	1287	1000
szkoły wyższe	17	10
kwalifikacyjne kursy zawodowe	2809	2893

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2018 (MS, CZSW, 2019).



skazanych. Relatywnie krótki okres realizacji oraz duża różnorodność to ich podstawowe atuty. Biorąc pod uwagę średni wymiar odbywania kary w zakładach penitencjarnych, w 2018 roku wynoszący 46 miesięcy, szkolenia kursowe stanowią istotne uzupełnienie oferty edukacyjnej dla skazanych z niskimi wyrokami (MS, CZSW, 2019).

Edukacja osadzonych stanowi istotny element procesu społecznej reintegracji. W 2018 roku udzielono osadzonym 61 979 pozwoleń na uczestnictwo w nauczaniu, szkoleniu, zajęciach kulturalno-oświatowych i sportowych (MS, CZSW, 2019). Dane te pokazują, że co piąty skazany został objęty działaniami edukacyjnymi. Jednocześnie trudno wyraźnie wyodrębnić grupę skazanych szczególnie potrzebujących kształcenia i udziału w zajęciach edukacyjnych. Co piąty osadzony ma nie więcej niż 25 lat. Wiek może wskazywać na konieczność objęcia nauczaniem właśnie tej grupy. Warto jednak pamiętać, że wielu osadzonych ma opóźnienia edukacyjne i deficyty w zakresie formalnego wykształcenia. Jednocześnie obecnie kładzie się nacisk na edukację ustawiczną, co powoduje, że różnych form kształcenia potrzebuje cała populacja osadzonych.

Należy też podkreślić, że osadzeni mogą podejmować naukę nie tylko w szkołach podstawowych, średnich czy na kursach. Mają również możliwość studiowania na uczelni, chociaż takie działanie wymaga uzyskania zgody dyrektora zakładu karnego.

## Warunki uczestnictwa w edukacji osób skazanych

Należy zaznaczyć, że nabór i organizacja nauczania w szkołach przy zakładach karnych i aresztach śledczych odbywa się w oparciu o Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Rozporządzenie, 2016). Do nauczania kwalifikuje się:

- 1) obligacyjnie – osadzonych, którzy nie ukończyli 18. roku życia, zobowiązanych do realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki na podstawie ustawy o systemie oświaty;
- 2) na wniosek działu penitencjarnego zakładu – osadzonych, którym w indywidualnym programie oddziaływania określono potrzebę nauczania;
- 3) osadzonych, którzy wystąpili z prośbą o podjęcie nauki lub jej kontynuację w określonym typie szkoły.

Osadzony, w celu podjęcia nauki w szkole, występuje z wnioskiem do komisji penitencjarnej o skierowanie do nauczania. Komisja penitencjarna, kwalifikując do nauczania w określonym typie szkoły lub na kwalifikacyjnym kursie zawodowym kieruje się w szczególności kryteriami takimi jak:

- 1) udokumentowana dotychczasowa nauka stanowiąca podbudowę programową konieczną do podjęcia nauki w wybranym typie szkoły lub semestrze nauki;

- 2) motywacja i predyspozycje do nauki w odpowiednim typie szkoły;
- 3) zalecenia zawarte w indywidualnym programie oddziaływania;
- 4) zalecenia wynikające z przeprowadzonych badań psychologicznych, o ile takie badania zostały przeprowadzone;
- 5) ogólny stan zdrowia oceniony przez lekarza zatrudnionego w więziennej służbie zdrowia;
- 6) termin warunkowego przedterminowego zwolnienia lub końca kary;
- 7) dotychczasowy staż pracy osadzonego w wybranym zawodzie;
- 8) zgodność wybranego przez osadzonego typu szkoły i kierunku kształcenia z wykazem szkół i aktualnym, na dany semestr, wykazem kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach;
- 9) przeznaczenie jednostki penitencjarnej, przy której funkcjonuje wybrana przez osadzonego szkoła;
- 10) konieczność zapewnienia porządku i bezpieczeństwa w zakładzie.

Osadzonych kwalifikuje się do nauczania w szkole lub na kwalifikacyjny kurs zawodowy, jeżeli czas pozostały do zakończenia odbywania kary nie jest krótszy niż okres trwania nauki w szkole lub na kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Do wszystkich typów szkół i na kwalifikacyjne kursy zawodowe można również kwalifikować osadzonych warunkowo, jeżeli do terminu zwolnienia z zakładu karnego w związku z przedterminowym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary pozostało im nie mniej niż 6 miesięcy, a wymagają oni ukończenia przerwanej nauki lub mają odpowiednią motywację do nauki i możliwość jej kontynuowania po opuszczeniu zakładu karnego.

Przyjmowanie osadzonych do szkół prowadzonych przy zakładach lub na kwalifikacyjne kursy zawodowe następuje na podstawie wyników postępowania rekrutacyjnego, prowadzonego przez szkolną komisję rekrutacyjną. Przy rekrutowaniu kandydatów na pierwszy semestr w szkołach lub na kwalifikacyjne kursy zawodowe nie przeprowadza się egzaminów wstępnych i rozmów kwalifikacyjnych.

Postępowanie rekrutacyjne w szkołach przeprowadza się w okresie od 1 do 10 czerwca i od 1 do 10 grudnia każdego roku (SW, 2017b).

Na uwagę zasługuje fakt, że nauka organizowana jest w zawodach, które dają szansę na zatrudnienie po opuszczeniu zakładu karnego – ich przedstawiciele są poszukiwani na rynku pracy. Według stanu na 1.02.2017 r. są to: krawiec, cukiernik, monter zabudowy i maszyn w budownictwie, kucharz, murarz-tylnik, monter konstrukcji budowlanych, elektryk, betoniarz-zbrojarz, ślusarz, technik żywienia i usług gastronomicznych, informatyk, asystent osoby niepełnosprawnej, elektryk, fryzjer, introliigator i inne (Centralny Zarząd Służby Więziennej [CZSW], 2017).

Z opublikowanych przez Służbę Więzienną danych wynika, że według stanu z dnia 1.02.2018 roku

w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych skazani mogą zdobywać wiedzę i kwalifikacje w takich zawodach jak: kucharz, krawiec, cukiernik, murarz-tylnik, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter konstrukcji budowlanych, betoniarz-zbrojarz, elektryk, ślusarz, stolarz, elektromechanik, zbrojarz, fryzjer, informatyk, tapicer, mechanik maszyn i urządzeń drogowych, operator obrabiarek skrawających, introligator (Centralny Zarząd Służby Więziennej [CZSW], 2018).

Są to profesje z grupy zawodów usługowych oraz przemysłowych. Oferta skorelowana jest z aktualną sytuacją na rynku pracy i zapotrzebowaniem na specjalistów w określonych branżach. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że skazani przygotowani do pracy w tych zawodach znajdą zatrudnienie na wolności.

---

### **Wspieranie edukacji skazanych poprzez projekty finansowane ze źródeł zewnętrznych**

---

Istotnym wsparciem procesu edukacji skazanych są dedykowane projekty, realizowane tak na szczeblu centralnym, jak i przez poszczególne zakłady karne. W niniejszym opracowaniu zostaną krótko przedstawione trzy inicjatywy tego typu.

#### **Program „Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności”**

Aktualnie w okręgowych inspektoratach Służby Więziennej na terenie całej Polski w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 realizowany jest projekt pod nazwą „Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności”. Kwota dofinansowania tego projektu z Unii Europejskiej wynosi 111 460 109,27 złotych. Najważniejszym celem programu jest podniesienie zawodowej i społecznej aktywności osadzonych a także wzrost ich zdolności do zatrudnienia. Zdobyte przez skazanych nowych umiejętności zawodowych będzie skutkowało podwyższeniem ich możliwości wyjścia z obszaru szczególnie zagrożonego wykluczeniem społecznym. Przyczyni się także do łagodnego oraz czynnego odnalezienia się na rynku pracy po opuszczeniu jednostki penitencjarnej.

Zgodnie z założeniami projektu w okresie pięciu lat w 130 zakładach karnych i aresztach śledczych szkolenia odbędzie 46 tys. więźniów. Będą to kobiety i mężczyźni, którzy zostaną przygotowani do wykonywania zawodów umożliwiających im zatrudnienie zarówno w trakcie odbywania kary, jak i po opusz-

czeniu zakładu karnego. Program stanowi odpowiedź na lokalne potrzeby rynków pracy a także występujących na nich braków kadrowych. Projekt zakłada dynamicznie dopasowanie do aktualnych potrzeb. Stanowi też dopełnienie rządowego programu „Praca dla więźniów”<sup>1</sup>. Osoby pozbawione wolności będą kształcić się m.in. w zawodach ogólnobudowlanych, gastronomicznych, zagospodarowania terenów zielonych, opiekuna osoby niepełnosprawnej, fryzjera, szwacza, spawacza, florysty oraz w zakresie obsługi wózków widłowych.

Zgodnie z założeniami programu 56% absolwentów kursów podejmie zatrudnienie już w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Praca wykonywana będzie zarówno odpłatnie (na przykład na rzecz kontrahentów zewnętrznych), jak i nieodpłatnie (na przykład na rzecz samorządów terytorialnych). Działania realizowane w ramach projektu przygotowują skazanych również do podjęcia pracy w halach produkcyjnych powstających w zakładach karnych.

#### **Programy autorskie**

Istotne i bardzo interesujące z punktu widzenia zarówno teorii, jak i praktyki penitencjarnej są programy autorskie służące resocjalizacji skazanych. Jest to rozwiązanie dopuszczone przez prawo i stosowane w pracy z osadzonymi obok nauczania szkolnego i kursowego. Działania podejmowane w ramach programów skupione są na zróżnicowanych obszarach aktywności skazanych, w tym także kształceniu. Celem projektowanych i realizowanych oddziaływań jest przygotowanie osadzonych do życia na wolności, do tego, by po opuszczeniu zakładu karnego nie popełnili przestępstwa, znaleźli zatrudnienie i je utrzymali, spłacali swoje zobowiązania finansowe, przestrzegali obowiązujących zasad życia społecznego.

Jednym z takich programów jest „Uniwersytet Więzienny – droga do wolności”, którego realizację rozpoczęto w 2004 roku. Obejmuje zakres zarówno edukacyjny, jak i korekcyjny. Jest realizowany między innymi przez wychowawcę oddziału, oddziałowych, kierownika oddziału penitencjarnej w Białymstoku. W oddziale aresztu śledczego karę pozbawienia wolności w warunkach zakładu karnego typu zamkniętego odbywają kobiety. Podejmowane w ramach programu działania obejmują edukację w obszarze profilaktyki uzależnień oraz przeciwpromocowej, aktywizacji zawodowej, promocji zdrowia i zdrowego stylu życia, rekreacji ruchowej oraz formacji religijnej. Od początku trwania programu następowały w nim zmiany służące jego poprawie i doskonaleniu. Istotne było dopasowanie jego założeń do potrzeb i oczekiwań uczestników oraz możliwości aresztu (Moroz, 2009).

Celem projektu było zorganizowanie zajęć edukacyjno-informacyjnych oraz podjęcie działań w zakresie przygotowania skazanych kobiet do życia na wolności. Wśród celów szczegółowych wymienić można między innymi:

---

<sup>1</sup> <https://sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniow>

## Organizacja systemu edukacji skazanych w Polsce

- zmniejszenie negatywnych konsekwencji wynikających z izolacji więziennej wobec skazanych,
- wyrobienie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy oraz ciekawego spędzania wolnego czasu,
- promowanie zdrowego stylu życia,
- wzbudzenie w skazanych potrzeby ułożenia właściwych i społecznie akceptowanych relacji z innymi ludźmi,
- zapewnienie pomocy prawnej,
- uwrażliwianie kobiet na potrzeby innych poprzez zainteresowanie ich problemami społecznymi (Moroz, 2009).

W programie wzięły udział skazane odbywające karę pozbawienia wolności bez względu na wiek, problemy, zainteresowania, potrzeby czy poziom rozwoju intelektualnego. Projekt ma długofalowy charakter, jest na bieżąco aktualizowany po zakończeniu każdego dwunastomiesięcznego cyklu. Wśród metod i technik oddziaływań w indywidualnych i grupowych formach stosowane są warsztaty, ćwiczenia, rozmowy, prezentacje prac pisemnych i twórczości własnej osadzonych, elementy socjoterapii, metody audiowizualne, wykłady, seminaria, prelekcje, dyskusje, zajęcia ruchowe. W czasie realizacji programu wykorzystuje się sprzęt audiowizualny i gastronomiczny, materiały do wykonywania prac ręcznych, pomoce biurowe.

Osoby odpowiedzialne za realizację programu założyły, że każda z pań dostanie indeks poświadczający udział w programie, a w finale także dyplom jego ukończenia. Po zakończeniu aktywności w blokach profilaktycznych osadzone otrzymują zaświadczenie, natomiast udział oraz efekty uczestnictwa w programie zostają odnotowane w dokumentacji osobopoznawczej w części B.

Oczekiwanym efektem realizacji programu jest zmiana w sposobie funkcjonowania skazanych po opuszczeniu zakładu karnego. Cel stanowi zdobycie przez osadzone stosownych umiejętności pozwalających na poradzenie sobie z negatywnymi emocjami, stresem, ale także z poszukiwaniem pracy. Ważne jest również uzyskanie sprawności w obszarze stosownych nawyków higienicznych, przyswojenie zawodu, wykształcenie odpowiedzialności za własne wybory i decyzje życiowe (Moroz, 2009).

Innym rozwiązaniem realizowanym w polskim systemie penitencjarnym jest program „Readaptacja przez naukę”. Odbywa się w Areszcie Śledczym w Poznaniu, mogą w nim brać udział wszystkie zainteresowane osoby. Wśród jego najważniejszych celów należy wymienić:

- ułatwienie readaptacji społecznej i zapobieganie powrotowi do przestępstwa przez podnoszenie zawodowych kwalifikacji;
- kontynuacja nauki przerwanej wcześniej w szkole;
- kontynuowanie nauki języka polskiego lub obcego;
- popularyzacja wiedzy z obszaru nauki, techniki, historii (Marczak, 2009, s. 353).

Ramy opracowania nie pozwalają na prezentację wszystkich rozwiązań praktykowanych w Polsce, powstają również nieustannie nowe projekty. Przedstawione programy stanowią tylko przykłady i nie oddają całego wachlarza możliwości i działań stosowanych w polskim systemie penitencjarnym. Warto podkreślić, że zasadniczym celem wykorzystywanych rozwiązań jest wyeliminowanie negatywnych konsekwencji wynikających z ekskluzji społecznej więźniów a związanych z zaniedbaniem edukacji. Skazani zdobywają kwalifikacje i realne szanse na ponowne włączenie w życie społeczne po opuszczeniu więzienia.

Na zakończenie warto podkreślić, że chociaż liczba osób skazanych zainteresowanych podniesieniem kwalifikacji oraz ubiegających się o możliwość kontynuowania nauki rośnie, w tym zakresie występują też liczne problemy. Zdaniem Huberta Iwanickiego (2007) można do nich zaliczyć:

- brak odpowiedniej motywacji do kształcenia się i podnoszenia kwalifikacji;
- opóźnienia w nauce szkolnej u skazanych sięgające często kilku lat;
- deficyty w zakresie posługiwania się metodami i technikami pracy umysłowej, brak nawyku pracy intelektualnej;
- problemy z asymilacją podstawowych pojęć, ogromne trudności w przyswajaniu wiedzy;
- utrudniony dostęp do materiałów źródłowych, niewystarczające zasoby bibliotek szkolnych;
- brak odpowiedniego miejsca do pracy umysłowej, czytania, nauki własnej;
- ograniczony dostęp do pomocy naukowych.

Można przyjąć, że wymienione czynniki niekorzystnie wpływają na proces samokształcenia skazanych i podnoszenie kwalifikacji. Jednocześnie w zakładach karnych można mówić o bardzo sprzyjającym klimacie do propagowania oświaty. Ma to związek z przeobrażeniami polskiego systemu penitencjarnego. Warto także zwrócić uwagę na to, że korzystne jest konstruktywne zagospodarowanie osadzonym wolnego czasu, którego mają bardzo dużo. W polskich zakładach karnych personel tworzy liczne rozwiązania sprzyjające samokształceniu osadzonych. Są to takie działania jak wydawanie gazety, organizowanie przeglądów twórczości więziennej i inne inicjatywy (Iwanicki, 2007, s. 54).

Trzeba zaznaczyć, że sytuacja osób przebywających w zakładach karnych jest dosyć specyficzna. Podstawową dolegliwością związaną z odbywaniem kary w warunkach izolacji stanowi ograniczenie wolności – zarówno w sensie fizycznym, jak i psychologicznym i społecznym. Odosobnienie powoduje oddzielenie skazanego od społeczeństwa i ochronę przed skutkami możliwych działań przestępczych. Jednocześnie przebywanie w zakładzie karnym oznacza izolację, uniemożliwia realizowanie zadań zawodowych, kształcenie czy pełnienie ról społecznych. To powoduje, że edukacja staje się dla skazanych swoistą szansą na konstruktywne i wartościowe zagospodarowanie dużej ilości wolnego czasu, wyrobienie sobie nawyku

pracy umysłowej, kształcenia ustawicznego, zdobywania wiedzy.

Osoby przebywające w warunkach izolacji są zazwyczaj bardzo słabo wykształcone. W Polsce nie występuje problem analfabetyzmu, z którym boryka się służba więzienna w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Można jednak mówić o analfabetyzmie funkcjonalnym, który polega na braku zrozumienia czytanych tekstów. Jest to jeden z elementów utrudniających zdobycie wykształcenia.

Tymczasem trzeba pamiętać, że wykształcenie stanowi aktualnie czynnik w dużej mierze determinujący znalezienie pracy. Pracodawcy dominujący na rynku szukają osób posiadających wysokie kwalifikacje. To oznacza, że formalne wykształcenie stanowi zasób istotny podczas dokonywania selekcji potencjalnych pracowników. Brak wykształcenia w wielu wypadkach dyskredytuje jednostkę nawet wtedy, jeśli posiada ona odpowiednie umiejętności. Ponadto wiele profesji jest uregulowanych prawnie i formalne wykształcenie stanowi niezbędny warunek dopuszczenia do wykonywania określonego zawodu (Duda, 2016, s. 350).

### Podsumowanie i wnioski

Edukacja skazanych stanowi jeden z najważniejszych elementów oddziaływań penitencjarnych w warunkach izolacji. Szczególną wartość ma nauczanie służące przygotowaniu osadzonych do pracy po wyjściu na wolność.

W podejmowanych działaniach z zakresu przygotowania skazanych do życia na wolności ważne jest umożliwienie osadzonym uzupełnienia i podniesienia poziomu wykształcenia oraz zdobycia kwalifikacji zawodowych. Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że od tego, czy podniosą oni swoje kwalifikacje, nauczą się dyscypliny, zdobędą dyplom ukończenia szkoły, zależeć będzie ich bezpieczeństwo, zdrowie i życie oraz bezpieczeństwo ich życiowego dorobku. Ponadto edukacja osadzonych może przyczynić się do ich powrotu do pracy lub rozpoczęcia uczciwej pracy, co przyniesie wymierne profity związane z niekorzystaniem ze świadczeń pomocy społecznej i spłacaniem przez byłych już skazanych zobowiązań finansowych. Bez względu na czynniki utrudniające czy hamujące proces kształcenia nie należy rezygnować z refleksji teoretycznej i szukania systemowych i efektywnych rozwiązań.

Autorce tekstu nasuwają się następujące wnioski i propozycje rozwiązań:

- zwiększenie zaangażowania i zakresu współpracy studentów kierunków pedagogicznych z jednostkami penitencjarnymi w zakresie kształcenia osadzonych – zajęcia dydaktyczne mogłyby być realizowane w formie warsztatowej, konwersatoryjnej, projektowej;
- włączenie w proces dydaktyczny osób prowadzących ciekawe zajęcia dydaktyczne, twórcze

w edukacyjnych placówkach pozaszkolnych i pozawięziennych;

- wskazywanie osadzonym praktycznego wymiaru edukacji i korzyści wynikających z kształcenia, zdobywania wiedzy, poszerzania doświadczeń, na przykład poprzez wykorzystanie konkretnych umiejętności w codziennym życiu;
- zaangażowanie w nauczanie samych osadzonych – skazani mogą przygotowywać pomoce dydaktyczne, aktywnie uczestniczyć w przeprowadzaniu zajęć.

### Bibliografia

- Centralny Zarząd Służby Więziennej. (2017). *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg stanu na dzień 1 lutego 2017 r.* Pobrane z <http://sw.gov.pl/assets/83/54/45/969f32b90afdd499165cf39cc63ec3e27cbd8a8a.pdf>
- Centralny Zarząd Służby Więziennej. (2018). *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg stanu na dzień 1 lutego 2018 r.* Pobrane z <http://sw.gov.pl/assets/49/45/73/e3a737d1dc5ddd-bb0afb8b80ab6926fd5fa0c5d.pdf>
- Duda, W. (2016). Grupy ryzyka na rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem reorientacji zawodowej rolników. W: D. Kukla (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym* (s. 350–353). Warszawa: Difin.
- Iwanicki, H. (2007). Możliwości praktyczne edukacji uczniów szkół przywięziennych. *Szkoła Specjalna*, 1, 50–54.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: OW Impuls.
- Marczak, M. (red.). (2009). *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków: OW Impuls.
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej. (2019). *Roczna informacja statystyczna za rok 2018*. Pobrane z <https://sw.gov.pl/assets/40/74/32/7d5ad1384460bb0790e8236a9f6cd4264cb6e863.pdf>
- Moroz, L. (2009). *Uniwersytet Więzienny – droga do wolności*. W: M. Marczak (red.), *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce* (s. 101–105). Kraków: OW Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U. 2016 poz. 2004)
- Służba Więzienna. (2017a). *Nauczanie skazanych w zakładach karnych i aresztach śledczych*. Pobrane z <https://sw.gov.pl/strona/Nauczanie-skazanych-w-zakladach-karnych-i-aresztach-sledczych>
- Służba Więzienna. (2017b). *Rekrutacja i przyjmowanie osadzonych do szkół*. Pobrane z <http://sw.gov.pl/strona/Rekrutacja-i-przyjmowanie-osadzonych-do-szkol>
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. z 1997 r. nr 90, poz. 557).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425).

## Organization of the education system of convicts in Poland

The aim of this paper is to show how the convict education system functions in Poland, as well as its basic assumptions and legal foundations. This paper was written primarily based on Polish legal regulations, statistical data and selected specialist publications.

People in prisons and detention centers have the right to start or continue education. This is guaranteed and regulated by legal regulations, primarily the Executive Penal Code.

Examining the issues of educating prisoners is justified by such factors as the specificity of this group, the importance of education in human life and the value of acquiring knowledge for the prisoner and society.

Committing a crime and being in prison adversely affects the relationship with the labor market and the environment of potential employers. Educating prisoners is beneficial for themselves, their families and society. Education can be an important factor in social readaptation.

The education of prisoners is one of the most important elements of penitentiary interactions in conditions of isolation. Teaching is of particular value. Its goal is to prepare prisoners to undertake and maintain work after being released. In prison, it is important to create conditions conducive to obtaining an education and completing professional qualifications. Whether or not prisoners improve their qualifications, learn discipline or obtain a high school diploma depends on whether they commit a crime again or start living in accordance with social norms. The education of prisoners also means that they do not have to rely on social assistance benefits and instead can pay their financial obligations. What is of greatest value is their return to the family, society and work, and adhere to the principles of community life.

**Keywords:** convicts teaching, social re-adaptation, Prison Service, methods of resocialization, education system, professional activation

Daria Becker-Pestka jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Wyższej Szkole Bankowej w Gdańsku. Jej zainteresowania badawcze dotyczą resocjalizacji, zjawisk patologii społecznej oraz aktywizacji zawodowej skazanych. ORCID: 0000-0003-1758-5669

## POLECAMY

### V Konferencja i Expo „E-Learning Fusion 2020”

W dniach 15–16 kwietnia 2020 r. odbędzie się V edycja konferencji „E-Learning Fusion 2020” (ELF20), której towarzyszyć będzie EXPO. ELF20 to jedyna w regionie Europy Środkowo-Wschodniej międzynarodowa konferencja poświęcona cyfrowym narzędziom szkoleniowym dla biznesu i instytucji.

#### MIEJSCE WYDARZENIA

Warszawa, Arche Hotel Krakowska, al. Krakowska 237

#### TEMATYKA

Cyfrowe Strategie Nauczania, Learning Experience Platform (LXP), Immersyjne szkolenia VR, Cyfrowa transformacja L&D, E-learning Tools, Data Analytics i wiele innych...

#### TRZY BLOKI TEMATYCZNE KONFERENCJI ORAZ SCENA EXPO

- Technologie szkoleniowe (Learning Technologies)
- Strategie szkoleniowe (Learning Strategies)
- E-learning Salon (Case Studies)

**Wśród prelegentów znajdują się eksperci, m.in.:** Barbara Thompson (Learning Experience Architect), Nick Shackleton-Jones (Director of Learning and Performance Innovation at PA Consulting Group), David James (Chief Learning Officer and Podcast Host at The Learning & Development Podcast), Mike Collins (Senior Digital Learning/LX/UX Specialist), Jonathan Tustain (Immersive Technologies Consultant), Marta Machalska (Prezes Zarządu iPro), Harold Jarche (Partner, Internet Time Alliance), Peter Manniche Riber (Head of Digital Learning).

Organizatorem konferencji jest Digital Learning Centre, a jej twórcą – Marta Machalska, autorka książki *Digital Learning. Od e-learningu do dzielenia się wiedzą*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2019.

Więcej informacji o konferencji na stronie: <https://www.elearning-fusion.pl/>



# Wzmacnianie potencjału dydaktycznego szkolnictwa wyższego na przykładzie projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu”



Karol  
Korczak\*



Małgorzata  
Ziemecka\*

## Wprowadzenie

Absolwenci nauk ścisłych, w tym kierunków informatycznych, są poszukiwani przez pracodawców i mogą odgrywać istotną rolę w pobudzaniu rozwoju tych gałęzi gospodarki, które mają szczególny wpływ na poprawę sytuacji ekonomicznej i społecznej Polski. Jednocześnie powszechnie uważa się, że problem deficytu reprezentantów niektórych zawodów i specjalności wynika z niedopasowania oferty edukacyjnej do potrzeb stale zmieniającego się rynku pracy. Aby temu zapobiec, w ostatnich latach opracowano koncepcję kierunków zamawianych<sup>1</sup> (technicznych, matematycznych i przyrodniczych) oraz realizowano projekty finansowane ze środków Unii Europejskiej np. z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). Ich celem było wzmocnienie potencjału dydaktycznego m.in. poprzez podniesienie jakości i atrakcyjności kształcenia oraz dostosowanie oferty edukacyjnej do wymagań pracodawców. W ramach takiej oferty organizuje się zajęcia wyrównawcze (matematyka, fizyka), kursy języka angielskiego, zajęcia dydaktyczne prowadzone przez specjalistów z różnych dziedzin, profesorów zagranicznych, kursy dające dodatkowe kwalifikacje i uprawnienia zawodowe, wyjazdy studyjne do przedsiębiorstw oferujących zatrudnienie absolwentom, a także staże zawodowe. Studenci mogą korzystać z wiedzy oraz doświadczenia ekspertów pracujących w różnych instytucjach.

W niniejszym artykule przedstawiony został realizowany w latach 2012–2015 jeden z takich projektów: „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu”, zwany dalej projektem ISGS. Brali w nim udział studenci kierunku Informatyka na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Autorzy artykułu uczestniczyli w nim w roli wykonawcy oraz koordynatora. Po jego zakończeniu dokonali oceny wpływu projektu ISGS na jakość<sup>2</sup> i atrakcyjność<sup>3</sup> kształcenia na kierunku informatyka.

## Charakterystyka projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu” (ISGS)

Projekt „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu” (ISGS), współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS), przygotowany został w odpowiedzi na cztery główne problemy:

1. Odsetek osób kończących kierunki priorytetowe jest niewystarczający do budowania gospodarki innowacyjnej.
2. Na rynku pracy brakuje informatyków (w Łodzi i okolicy otworzyły się oddziały światowych firm informatycznych) (Bodziony, 2009).
3. Programy studiów nie są na bieżąco dostosowywane do szybko zmieniających się potrzeb pracodawców (por. NIK, 2015).
4. Na kierunkach informatycznych kobiety stanowią jedynie 12% populacji studentów (GUS, 2007).

Realizacja projektu miała przyczynić się do zwiększenia zainteresowania kierunkiem informatyka wśród kandydatów oraz kandydatek na studia, a także poszerzyć wiedzę studentów w zakresie technologii informatycznych poprzez wprowadzenie nowych form kształcenia i współpracę z pracownikami firmy informatycznej. Założenia te można porównać z opisem programów rozwojowych uczelni, przedstawionym przez Dorotę Kwiatkowską-Ciotuchę oraz Urszulę Żaluską (2012, s. 24–25). Działania tego typu mają istotne znaczenie również dla podniesienia „konkurencyjności regionalnej” uczelni (Pawlikowski, 2009). Projekt był realizowany równolegle z obowiązującym na danym roku planem studiów, zatem zajęcia w ramach projektu były dla jego uczestników dodatkowymi.

Główny cel projektu został określony jako (Dokumentacja projektu..., 2011): „Zwiększenie liczby absolwentów kierunku Informatyka Wydziału

\* Uniwersytet Łódzki

<sup>1</sup> W 2015 roku ocenę kierunków tego typu przeprowadziła Najwyższa Izba Kontroli (NIK, 2015).

<sup>2</sup> Jakość kształcenia oceniana była na podstawie stosowanych metod dydaktycznych, formy prowadzenia zajęć, a także wyników uzyskanych przez studentów.

<sup>3</sup> Atrakcyjność oceniana była na podstawie zainteresowania kierunkiem.

## Wzmacnianie potencjału dydaktycznego szkolnictwa...

Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ o 60 osób do 2015 roku poprzez uatrakcyjnienie i podniesienie jakości procesu dydaktycznego”.

Do celów szczegółowych zaliczono:

1. Podniesienie atrakcyjności kierunku informatyka poprzez wdrożenie programu stypendialnego i nowych, atrakcyjnych metod kształcenia.
2. Zwiększenie udziału kobiet wśród absolwentów kierunku informatyka poprzez eliminowanie stereotypów i działania informacyjno-promocyjne.
3. Podniesienie wiedzy studentów z zakresu matematyki poprzez prowadzenie zajęć wyrównawczych.
4. Wzmocnienie praktycznych elementów nauczania studentów poprzez udział w stażach u pracodawców z branży ICT (ang. *Information and Communication Technologies*).
5. Zwiększenie dostępności oferty edukacyjnej dla osób niepełnosprawnych poprzez utworzenie nowego portalu internetowego zgodnie ze standardami W3C (ang. *World Wide Web Consortium*). (Dokumentacja projektu..., 2011).

Przyjęte w projekcie ISGS wskaźniki pomiaru celów szczegółowych zostały przedstawione w tabeli 1.

Początkowo projekt zakładał przyjęcie 30 studentów w I rekrutacji i 60 w II rekrutacji. Jednakże w wyniku dużego zainteresowania podczas realizacji projektu limity zostały ponad dwukrotnie zwiększone. Mimo to projekt ukończyło mniej osób niż zakładano przed jego rozpoczęciem. Studenci zostali objęci wsparciem, które miało zwiększyć zainteresowanie kierunkiem. Polegało ono na przyznaniu 50% najlepszych studentów (w I roku brano pod uwagę średnią ze świadectwa maturalnego, w II i III roku – średnią ze studiów) stypendiów w wysokości 1000 zł oraz zaoferowaniu płatnych staży w firmie informatycznej (10 osób z I rekrutacji i 20 osób z II rekrutacji)<sup>4</sup>. Przyjęcie takich form wsparcia wynikało z sondaży przeprowadzonych wśród licealistów (latem 2011), którzy wśród oczekiwań w stosunku do studiów informatycznych wymienili:

- zdobycie wiedzy i umiejętności praktycznych wymaganych na rynku pracy,
- możliwość wykorzystania specjalistycznego sprzętu i oprogramowania (nie tylko podczas zajęć),

**Tabela 1. Wskaźniki pomiaru celów szczegółowych**

Cel szczegółowy projektu	Wskaźnik pomiaru celu	Wartość docelowa wskaźnika		
		Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
1. Podniesienie atrakcyjności kierunku informatyka poprzez wdrożenie programu stypendialnego i nowych, atrakcyjnych metod kształcenia.	Liczba studentów, którzy otrzymali stypendium	20	115	135
	Liczba studentów, którzy uczestniczyli w dodatkowych zajęciach z przedsiębiorczości	10	80	90
	Liczba studentów, którzy uczestniczyli w zajęciach z modułu I i II	20	115	135
	Liczba studentów, którzy uczestniczyli w wykładach z zagranicznymi ekspertami	12	48	60
2. Zwiększenie udziału kobiet wśród absolwentów kierunku informatyka poprzez eliminowanie stereotypów i działania informacyjno-promocyjne.	Liczba kobiet wśród absolwentów kierunku informatyka	12	0	12
3. Podniesienie wiedzy studentów z zakresu matematyki poprzez prowadzenie zajęć wyrównawczych.	Liczba studentów, którzy podnieśli wiedzę z matematyki o minimum 20%	5	35	40
4. Wzmocnienie praktycznych elementów nauczania studentów poprzez udział w stażach u pracodawców z branży ICT.	Liczba studentów, którzy nabyli praktyczne umiejętności podczas stażu po II roku studiów	6	24	30
5. Zwiększenie dostępności oferty edukacyjnej dla osób niepełnosprawnych poprzez utworzenie nowego portalu internetowego zgodnie ze standardami W3C.	Liczba studentów niepełnosprawnych	0	0	1*

Źródło: Dokumentacja projektu..., 2011.

\*Definiując ten wskaźnik nie określono, jakie płci ma być osoba objęta wsparciem projektowym, dlatego wartości w kolumnach 3 i 4 są równe 0.

<sup>4</sup> Warto przy tym podkreślić, że stypendia oraz staże finansowane były w całości ze środków otrzymanych przez Uczelnię w ramach programu PO KL.

- wsparcie finansowe w formie stypendiów, wymiany międzynarodowej,
- wsparcie w zakresie poszukiwania miejsc praktyk.

Zagrożeniem dla osiągnięcia celów projektu był przede wszystkim brak dostatecznej liczby chętnych, w tym kobiet i osób niepełnosprawnych, do studiowania na kierunku informatyka oraz możliwość wycofania się ze współpracy firmy informatycznej Macrologic.

Projekt realizowany był w dwóch powtarzalnych etapach:

1. Dla studentów rozpoczynających studia w roku 2011/2012,
2. Dla studentów rozpoczynających studia w roku 2012/2013.

Każdy z etapów realizowany był w ciągu trzech lat. Studenci uczestniczyli w następujących zajęciach:

- I rok: przedmiot matematyka (30 godz.) realizujący program wyrównawczy (do wyboru dla wszystkich studentów kierunku) i przedmiot elementy przedsiębiorczości (15 godz.) obejmujący swoim programem takie zagadnienia jak: biznesplan w praktyce, zakładanie firmy, praca zespołowa, rozwiązywanie konfliktów, negocjacje,
- II rok: moduł przedmiotów systemu informatyczne w prowadzeniu firmy (120 godz.) obejmujący takie obszary działalności firmy jak: kadry, płace, logistyka, produkcja, projekty, finanse, kontroling analizy OLAP (moduł I) oraz przedmiot kontroling płynności finansowej przedsiębiorstwa (20 godz.) i język angielski (30 godz.),
- III rok: moduł przedmiotów adaptacja systemu informatycznego do potrzeb firmy (120 godz.), w ramach którego realizowane były takie zagadnienia jak: programowanie w MacroBase, analiza procesów biznesowych, projekt i wdrożenie nowej procedury w systemie ERP (moduł II) oraz przedmiot badania i analizy rynku (30 godz.), a także wykłady specjalistyczne prowadzone w języku obcym przez zagranicznych specjalistów z dziedziny informatyki gospodarczej.

W zajęciach realizowanych w ramach modułów systemy informatyczne w prowadzeniu firmy oraz adaptacja systemu informatycznego do potrzeb firmy jako podstawową metodę nauczania przyjęto aktywizującą metodę projektu dydaktycznego, ponieważ kształtuje ona wiele umiejętności i integruje wiedzę z różnych dyscyplin, a jej istotą jest samodzielna praca studentów nad realizacją określonego przedsięwzięcia na podstawie wcześniej przyjętych założeń (Potocka i Nowak, 2002, s. 7). Metoda projektu może wspierać rozwój studentów we wszystkich kategoriach efektów kształcenia wskazanych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji (wiedza, umiejętności, kompetencje). Studenci biorący udział w projekcie dydaktycznym mają możliwość ukształtowania tak poszukiwanych na rynku pracy kompetencji personalnych i społecznych jak: komunikowanie się, twórcze myślenie, praca w zespole, rozwiązywanie problemów, korzystanie z informacji, podejmowanie decyzji, prezentowanie własnej pracy

i obrona swojego zdania (Czekaj-Kotynia, 2013, s. 33; Zając, 2015, s. 312). Przyjęcie tej metody prowadzenia zajęć wynikało z pierwszego celu szczegółowego projektu ISGS, a także miało przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia.

Projekty dydaktyczne realizowane na zajęciach z modułów I i II podzielono na cztery etapy. W pierwszym etapie zdefiniowany został temat, cele i zadania do wykonania. Kończył się on przygotowaniem biznesplanu (w module I) lub modelu procesu biznesowego (w module II). W drugim etapie studenci zapoznawali się z określonym narzędziem informatycznym (moduł I – obsługa systemu ERP, moduł II – język programistyczny MacroBase). W trzecim etapie zarządzali wirtualną firmą z wykorzystaniem systemu ERP zgodnie z przyjętym dla danej firmy biznesplanem. Na ich decyzje miały wpływ zdarzenia ze środowiska, w którym działała firma (w module I) lub tworzyli procedury umożliwiające realizację dodatkowej funkcjonalności systemu ERP, zidentyfikowanej na podstawie procesu biznesowego w danej firmie (w module II). Projekt kończył się prezentacją przedstawiającą osiągnięcia danej grupy studentów. Przygotowując prezentację musieli oni wartościować swoje działania, formułować wnioski oraz tak dobrać środki wyrazu, aby zainteresować słuchaczy przekazywanymi informacjami. Osiągnięcia studentów były oceniane, wskazywano błędy i omawiano sposoby ich uniknięcia. W warsztatach uczestniczyli także przedstawiciele firmy Macrologic.

Prowadzenie zajęć w obu modułach powierzone zostało nauczycielom akademickim posiadającym odpowiednią wiedzę i wspierane było przez trenerów z firmy informatycznej. Nad prawidłowością sporządzenia biznesplanu i przebiegu procesów biznesowych czuwali koordynatorzy firm (nauczyciele specjalności ekonomia). Studenci mogli się z nimi na bieżąco konsultować oraz otrzymywać przydatne wskazówki.

Studenci korzystali z przygotowanych dla nich materiałów dydaktycznych udostępnianych w formie elektronicznej na platformie zdalnego nauczania, która powstała w ramach projektu. Swoje dokonania przedstawili (każda rekrutacja oddzielnie) we wspólnym elektronicznym opracowaniu zatytułowanym „Zbiór dobrych praktyk przy wdrażaniu zintegrowanych systemów informatycznych”.

Dodatkowym elementem projektu było wykorzystanie przez studentów oprogramowania do pracy grupowej Lotus Notes, które uznawane jest za najlepsze w tej klasie systemów. Opis tego systemu przedstawia m.in. Marek Zawadzki (2011). Studenci poznali takie funkcje aplikacji pracy grupowej, jak:

- poczta elektroniczna służąca do bezpośredniej wymiany informacji,
- rozbudowane przesyłanie wiadomości pocztowych wraz z ich dekreacją,
- zarządzanie obiegiem dokumentów,
- zarządzanie zadaniami,
- zarządzanie czasem pracy,
- odpowiednie prawa dostępu (bezpieczeństwo danych).



Aplikacje pracy grupowej pozwalają na szybszy i bardziej czytelny sposób komunikacji, spojrzenie na przechowywane dane z różnych perspektyw, zbliżenie osób pracujących nad tym samym problemem oraz ułatwiają rozwiązywanie problemów grup osób.

Czterotygodniowe staże studenckie realizowane były po piątym semestrze. W ich ramach studenci wykonywali zadania ściśle związane z projektem, np.:

1. Opracowanie założeń i przygotowanie analiz finansowych dla klientów biur rachunkowych (małych i średnich firm) wykorzystujących oprogramowanie z pakietu Xpertis (Finanse, Informacja Finansowa, Portal – Kokpit menedżera) w modelu Cloud Computing.
2. Opracowanie i wprowadzenie danych demonstracyjnych w programach pakietu Xpertis w modelu Cloud Computing dla firmy produkcyjnej z uwzględnieniem reprezentacji wyników w układzie graficznym (w Kokpicie menedżera) i analiz kontrolingowych.
3. Wykonanie analizy potrzeb, opracowanie koncepcji, implementacja i wdrożenie narzędzi do zarządzania flotą telefonii komórkowej.
4. Wykonanie analizy potrzeb, opracowanie koncepcji, implementacja i wdrożenie narzędzi do zarządzania flotą samochodową.
5. Opracowanie wzorców analizy z obszaru logistyki z wykorzystaniem kostki OLAP.
6. Zarządzanie wiedzą – opracowanie propozycji uporządkowania bazy danych o produktach, rozwiązaniach, wdrożeniach systemów informatycznych.
7. Opracowanie ogólnej koncepcji bazy Wikipedia Macrologic (wewnętrzna encyklopedia na potrzeby firmy Macrologic) oraz koncepcji dostępu do gromadzonych w niej informacji.

### **Analiza efektów projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu”**

W celu weryfikacji realizacji wybranych założeń projektu ISGS przeprowadzona została analiza danych zgromadzonych przez dziekanat i zespół realizujący projekt. Dziekanat zbierał indywidualne dane na temat studentów (m.in. średnia z toku studiów, wysokość stypendium naukowego, udział w projekcie, przyczyna nieukończenia projektu). Natomiast zespół projektowy skupił się na danych studentów uczestniczących w projekcie (m.in. listy obecności, listy stypendialne w projekcie, raporty studentów i koordynatorów firm). W analizach wykorzystano obserwacje własne autorów oraz metodę porównawczą (Kamińska i Pulak, 2016). Do prezentacji uzyskanych wyników posłużyły zagregowane zestawienia ilościowe.

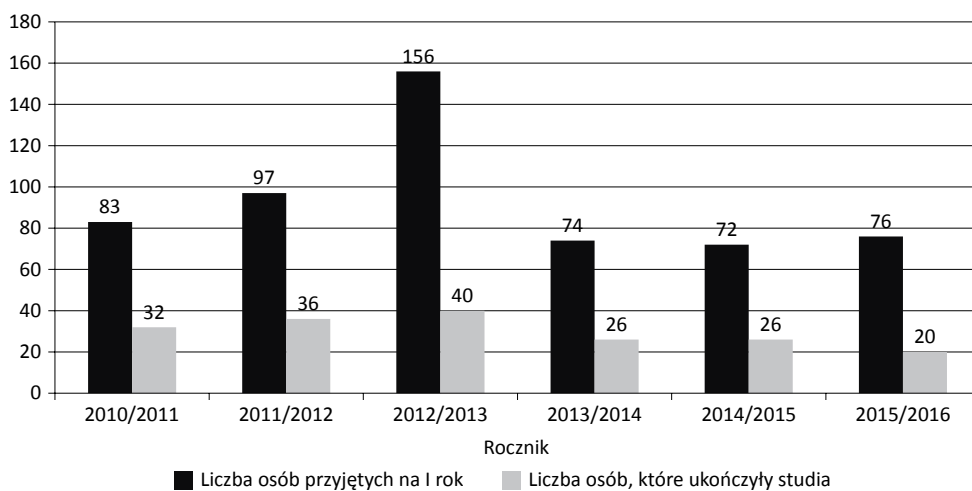
#### **Badana populacja**

Pierwsi studenci kierunku informatyka rozpoczęli studia na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym w roku akademickim 2010/2011. Na rysunku 1 zaprezentowano liczby osób przyjętych na 1 rok studiów kierunku informatyka (I stopień) oraz liczby absolwentów.

Najwięcej osób przyjęto na 1 rok studiów w latach 2011/2012 oraz 2012/2013. Wówczas też realizowany był projekt ISGS. Przyczynił się on bez wątpienia do wzrostu popularności tego kierunku wśród kandydatów na studia<sup>5</sup>. Natomiast liczba absolwentów nie przekroczyła 50% początkowej liczebności każdego z wymienionych powyżej roczników. Wśród przyczyn nieukończenia studiów wymienić można m.in.:

- zbyt niski poziom kandydatów wynikający z bogatej oferty studiów informatycznych w Łodzi i nadmiernego rozproszenia najlepszych kandydatów, często skutkujący trudnościami

**Rysunek 1. Liczba osób przyjętych na 1 rok studiów oraz absolwentów kierunku informatyka (I stopień)**



Źródło: opracowanie własne.

<sup>5</sup> Warto dodać, że według danych GUS (2019) w Polsce w latach 2010–2017 liczba osób, które przystępowały do egzaminu maturalnego zmniejszała się z roku na rok.

w uzyskiwaniu zaliczeń z różnych przedmiotów,

- rozpoczęcie pracy zawodowej w trakcie studiów,
- studiowanie dwóch (lub więcej) kierunków,
- nieuzyskanie/utrata stypendium, które było najważniejszą przyczyną podjęcia decyzji o studiowaniu na kierunku informatyka (i udziale w projekcie).

W dalszej części artykułu szczegółową analizą objęte zostały kompletne dane dotyczące tych dwóch roczników studentów (2011/2012 oraz 2012/2013) kierunku informatyka (I stopień, studia stacjonarne), w ramach których realizowany był wyżej wymieniony projekt. W tabeli 2 przedstawione zostały początkowe liczebności obu tych roczników. Uwzględniono przy tym podział ze względu na płeć.

Liczba kobiet przyjętych na I rok studiów zwiększyła się z 16 do 28. Natomiast ich liczba w obu przypadkach nie przekraczała 20% całkowitej liczebności początkowej danego rocznika.

W tabeli 3 przedstawiono ogólne zestawienia dotyczące stypendium naukowego, średniej ocen z toku studiów, ogólnego wyniku studiów, a także ukończenia studiów. Analogicznie do poprzedniej tabeli uwzględniono podział ze względu na płeć.

Studia I stopnia ukończyło 62 mężczyzn oraz jedynie 14 kobiet (po 7 w obu analizowanych rocznikach). Kobiety uzyskały natomiast lepszy przeciętny wynik, zarówno jeżeli chodzi o średnią z toku studiów, jak i ogólny wynik studiów. Przełożyło się to także na większy odsetek liczby stypendiów naukowych przyznanych kobietom.

#### Wybrane charakterystyki liczbowe dotyczące projektu

W projekcie ISGS łącznie wzięło udział 196 osób. Tabela 4 przedstawia rocznikowy podział studentów uczestniczących w projekcie oraz informację na temat studentów, którzy ten projekt ukończyli.

W roku akademickim 2011/2012 w projekcie wzięło udział 79 studentów (81% z 97 studentów tego rocznika), przy czym ukończyło go (uzyskało zaliczenie

**Tabela 2. Wyniki rekrutacji na kierunku informatyka**

	Rocznik 2011/2012	Rocznik 2012/2013
Kobieta	16	28
Mężczyzna	81	128
Łącznie	97	156

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3. Ogólne informacje na temat studentów kierunku informatyka**

Rocznik 2011/2012						
	Stypendium naukowe		Średnia wartość ze średniej ocen z toku studiów	Średnia wartość z ogólnego wyniku studiów	Ukończenie studiów	
	Rok ak. 2012/2013	Rok ak. 2013/2014			TAK	NIE
Kobieta	1	2	4,01	4,22	7	9
Mężczyzna	5	5	3,82	4,04	29	52
Łącznie	6	7	-	-	36	61
Rocznik 2012/2013						
	Stypendium naukowe		Średnia wartość ze średniej ocen z toku studiów	Średnia wartość z ogólnego wyniku studiów	Ukończenie studiów	
	Rok ak. 2013/2014	Rok ak. 2014/2015			TAK	NIE
Kobieta	3	2	4,06	4,26	7	21
Mężczyzna	6	8	3,85	4,01	33	95
Łącznie	9	10	-	-	40	116

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 4. Udział studentów w projekcie**

Projekt	Rocznik		Łącznie
	2011/2012	2012/2013	
Udział	79	117	196
Ukończenie	20	27	47

Źródło: opracowanie własne.

## Wzmacnianie potencjału dydaktycznego szkolnictwa...

ze wszystkich przedmiotów projektowych) tylko 20 spośród nich (25%). Natomiast w roku akademickim 2012/2013 w projekcie wzięło udział 117 studentów (75% ze 156 studentów tego rocznika), przy czym ukończyło go tylko 27 spośród nich (23%). Wysoki odsetek osób, które nie ukończyły projektu wiązał się m.in. z trudnościami z zaliczeniem niektórych przedmiotów, zbyt dużą liczbą godzin zajęć – zwłaszcza w ostatnim semestrze, jak również brakiem motywacji wśród tych, którzy nie uzyskali stypendium w projekcie.

Tabela 5 przedstawia zestawienie liczby osób z uwzględnieniem takich kategorii jak ukończenie studiów, udział w projekcie oraz jego ukończenie.

Na uwagę zasługuje z pewnością fakt, że spośród 76 absolwentów obu analizowanych roczników aż 69 brało udział w projekcie (tylko 7 absolwentów z rocznika 2012/2013 nie uczestniczyło w nim). Co więcej, wśród absolwentów znalazło się 45 studentów, którzy ukończyli projekt oraz 24, którzy go nie ukończyli. Z drugiej strony wśród 177 studentów, którzy nie ukończyli studiów znalazło się aż 127 uczestników projektu (w tym tylko dwóch uczestników, którzy go ukończyli).

W tabeli 6 przedstawiono porównanie wyników uzyskiwanych przez uczestników projektu. Zostali oni podzieleni na tych, którzy go ukończyli oraz tych, którzy go nie ukończyli.

Warto podkreślić, że lepszy przeciętny wynik, zarówno jeżeli chodzi o średnią z toku studiów, jak i ogólny wynik studiów, uzyskały osoby, które ukończyły projekt. Taką zależność widać wśród studentów obu roczników.

Tabela 7 prezentuje informacje na temat uzyskanego stypendium naukowego. Uwzględniono przy tym ogólny podział na osoby, które brały udział oraz nie brały udziału w projekcie.

Jak wynika z danych w tabeli 6, w projekcie wzięli udział najlepsi studenci kierunku informatyka. Stypendium naukowego nie uzyskał żaden ze studentów niebiorących udziału w projekcie.

Tabela 8 zawiera informacje o liczbie studentów otrzymujących stypendium w projekcie (przynajmniej jeden semestr), podzielonych na tych, którzy go ukończyli i tych, którzy go nie ukończyli.

Stypendium w projekcie uzyskało 88 uczestników. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że aż 42 spośród nich nie ukończyło projektu. Sytuacji takiej można

**Tabela 5. Liczba uczestników projektu oraz absolwentów kierunku informatyka**

		Rocznik 2011/2012				Rocznik 2012/2013			
		Udział w projekcie		Ukończenie projektu		Udział w projekcie		Ukończenie projektu	
		TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
Ukończenie studiów	TAK	36	0	19	17	33	7	26	7
	NIE	43	18	1	42	84	32	1	83
Łącznie		79	18	20	59	117	39	27	90

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 6. Średnia z toku studiów oraz ogólnego wyniku studiów uczestników projektu**

		Rocznik 2011/2012		Rocznik 2012/2013	
		Średnia wartość ze średniej ocen z toku studiów	Średnia wartość z ogólnego wyniku studiów	Średnia wartość ze średniej ocen z toku studiów	Średnia wartość z ogólnego wyniku studiów
Ukończenie projektu	TAK	4,04	4,23	3,98	4,17
	NIE	3,64	3,90	3,58	3,67
Różnica		0,40	0,33	0,40	0,50

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 7. Stypendium naukowe uczestników projektu**

		Rocznik 2011/2012		Rocznik 2012/2013		Łącznie
		Stypendium naukowe w roku 2012/2013	Stypendium naukowe w roku 2013/2014	Stypendium naukowe w roku 2013/2014	Stypendium naukowe w roku 2014/2015	
Udział w projekcie	TAK	6	7	9	10	32
	NIE	0	0	0	0	0
Łącznie		6	7	9	10	32

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 8. Stypendium w projekcie**

		Rocznik 2011/2012		Rocznik 2012/2013		Łącznie
		Ukończenie projektu		Ukończenie projektu		
		TAK	NIE	TAK	NIE	
Stypendium w projekcie	TAK	19	13	27	29	88
	NIE	1	46	0	61	108
Łącznie		20	59	27	90	196

Źródło: opracowanie własne.

by uniknąć, gdyby uczestnicy, którzy nie ukończyli projektu, zostali zobowiązani do zwrotu pobieranego stypendium.

W tabeli 9 przedstawiono zestawienie liczby uczestników projektu z uwzględnieniem dwóch kategorii: stypendium oraz stażu w projekcie.

Ze stażu skorzystało łącznie 45 uczestników projektu. Były to osoby, które osiągały najlepsze wyniki w nauce. Tylko jeden student spośród stażystów nie należał do grona stypendystów projektowych. Wiązało się to z faktem, że niektóre osoby zajmujące wyższe pozycje w rankingu rezygnowały z tego stażu. Na ogół dotyczyło to studentów, którzy w trakcie studiów byli już zatrudnieni w różnych firmach. Należy także podkreślić, że aktywność i kompetencje uczestników stażów uzyskały ogólną wysoką ocenę pracodawców.

Ostatnim elementem analizy będzie porównanie osiągnięć studentów i studentek w projekcie. Zestawienie wybranych wyników zaprezentowano w tabeli 10.

Liczba kobiet biorących udział w projekcie zwiększyła się z 10 w roku 2011/2012 do 22 w roku 2012/2013.

Natomiast ukończyło go tylko 10 kobiet (po 5 w obu rocznikach). Większy odsetek stypendystów zanotowano wśród kobiet (60%) niż wśród mężczyzn (42%). Podobna konkluzja dotyczy stażu (31% stażystek, 21% stażystów). Biorąc pod uwagę ogólne osiągnięcia w ramach studiów oraz projektu warto podejmować działania, które będą miały na celu lepszą promocję kierunku informatyka wśród kobiet. Tym bardziej że w żadnym z trzech kolejnych roczników na kierunku informatyka (już po zakończeniu projektu) nie studioowało więcej niż 15 kobiet.

Warto także podkreślić, że pozostałe cele szczegółowe zostały osiągnięte zgodnie z założeniami projektu. Dotyczy to liczby studentów, którzy uczestniczyli w: zajęciach z modułu I i II, w dodatkowych zajęciach z przedsiębiorczości, wykładach z zagranicznymi ekspertami, a także zajęciach wyrównawczych z matematyki. W związku z tym biorący udział w projekcie zdobywali dodatkowe umiejętności oraz wiedzę, co było weryfikowane ocenami końcowymi z poszczególnych przedmiotów.

**Tabela 9. Stypendyści i stażyści w projekcie**

		Rocznik 2011/2012		Rocznik 2012/2013		Łącznie
		Staż w projekcie		Staż w projekcie		
		TAK	NIE	TAK	NIE	
Stypendium w projekcie	TAK	10	22	34	22	88
	NIE	0	47	1	60	108
Łącznie		10	69	35	82	196

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 10. Ogólne informacje na temat studentów biorących udział w projekcie**

	Udział w projekcie		Ukończenie projektu		Stypendium w projekcie		Staż w projekcie	
	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
Rocznik 2011/2012								
Kobieta	10	6	5	5	6	4	3	7
Mężczyzna	69	12	15	54	26	43	7	62
Łącznie	79	18	20	59	32	47	10	69
Rocznik 2012/2013								
Kobieta	22	6	5	17	13	9	7	15
Mężczyzna	95	33	22	73	43	52	28	67
Łącznie	117	39	27	90	56	61	35	82

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

W wyniku doświadczeń zdobytych podczas realizacji projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu” zostały zidentyfikowane jego najważniejsze zalety oraz wady, a także wypracowano rekomendacje dla autorów kolejnych przedsięwzięć tego typu. Do mocnych stron omawianej inicjatywy zaliczyć należy przede wszystkim korzyści osiągnięte przez studentów, którzy:

- nabyli umiejętność pracy grupowej, niezwykle istotnej w zawodzie informatyka,
- nauczyli się rozwiązywać realne problemy decyzyjne,
- nauczyli się odpowiedzialności za swoją pracę, w szczególności za:
  - planowanie i podział prac,
  - konsekwentną realizację prac,
  - rozliczenia oraz efekty tych prac,
- poznali funkcjonowanie biznesu od strony praktycznej.

Warto także podkreślić, że większość wirtualnych firm, prowadzonych przez kiluosobowe grupy studentów, zakończyła działalność z dodatnim wynikiem finansowym. Zespoły te zostały pozytywnie ocenione zarówno przez koordynatorów firm, jak i przedstawicieli biznesu.

Z drugiej strony projekt ten nie był pozbawiony wad. Do jego słabych stron, które często powodowały rezygnację z niego, należały przede wszystkim:

- zbyt duża liczba godzin zajęć, szczególnie podczas ostatniego semestru studiów, która przyczyniała się do nadmiernego obciążenia studentów uniemożliwiającego pisanie pracy dyplomowej i oddanie jej w terminie,
- zbyt wysoki poziom niektórych zajęć (w szczególności prowadzonych w języku angielskim), który powodował problemy z ich zaliczeniem,
- zbyt duża liczba wysokich stypendiów, które powodowały, że studenci często przychodzili na kierunek tylko po stypendium, a w przypadku jego nieuzyskania (utrącenia) rezygnowali ze studiów (oraz projektu) (por. NIK, 2015),
- mała motywacja studentów do realizacji zaplanowanych zadań oraz brak możliwości zastosowania efektywnych dla danej grupy narzędzi do jej podniesienia. Zarówno bodźce materialne w postaci stypendium, jak i niematerialne (np. staż, certyfikat, samodzielność podczas wykonywania zadań, przywództwo w grupie, rozwój studenta) okazały się mało skuteczne. Krótki czas obserwacji poszczególnych grup uczestników projektu utrudniał wypracowanie skutecznych narzędzi motywowania.

Doświadczenia wynikłe z realizacji projektu oraz analizy przeprowadzone po jego zakończeniu pozwoliły na wyciągnięcie wniosków. Sformułowano rekomendacje dla autorów kolejnych przedsięwzięć tego typu:

- rezygnacja studenta z udziału w projekcie powinna wiązać się ze zwrotem pobieranego stypendium (warto przypomnieć, że blisko połowa stypendystów nie ukończyła projektu),

- zadania/zajęcia powinny kończyć się najpóźniej w przedostatnim semestrze studiów,
- należy dobierać studentów (selekcjonować), a nie zapisywać wszystkich chętnych,
- podczas kampanii reklamowej projektu należy wskazywać nie tylko jego zalety, ale także trudne elementy warunkujące jego ukończenie,
- należy wprowadzić nowe metody zwiększające motywację studentów (stypendium nie jest wystarczające),
- warto rozważyć możliwość kończenia projektu na dwóch poziomach: podstawowym i zaawansowanym.

Dalsze badania powinny obejmować analizę założeń innych inicjatyw realizowanych na kierunkach informatycznych oraz ich efektów, co umożliwiłoby wyciągnięcie bardziej różnorodnych wniosków i opracowanie bardziej uniwersalnych, bazujących na wielu przypadkach, rekomendacji, które przyczyniłyby się do opracowywania tańszych, a jednocześnie efektywniejszych projektów z dziedziny informatyki.

## Bibliografia

- Bodziony, I. (2009). *Rynek pracy informatyków w 2008 r.* Pobrane z <http://interaktywnie.com/biznes/newsy/raporty-i-badania/rynek-pracy-informatykw-w-2008-r-3005>
- Czekaj-Kotynia, K. (red.). (2013). *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*. Łódź: Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych.
- Dokumentacja projektu „Informatyka – studia z gwarancją sukcesu”. (2011) (dokument niepublikowany). Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- GUS. (2007). *Kobiety w Polsce*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS. (2019). *Liczba osób, które przystąpiły/zdały egzamin maturalny*. Pobrane z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/liczba-osob-ktore-przystapilyzdały-egzamin-maturalny,15,1.html>
- Kamińska, A. i Pulak, I. (2016). Teoretyczne uzasadnienie metodologii badań porównawczych w kontekście współczesnej legitymizacji poglądów znanych komparatystów. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(33), 11–24.
- Kwiatkowska-Ciotucha, D. i Załuska, U. (2012). Podsumowanie efektów wdrażania nowych specjalności w ramach projektów rozwojowych uczelni. W: M. Plich (red.). *Metody ilościowe w Krajowych Ramach Kwalifikacji* (s. 23–34). Łódź: Instytut Ekonometrii Uniwersytetu Łódzkiego.
- NIK. (2015). *Kształcenie na kierunkach zamawianych. Informacja o wynikach kontroli*. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9576,vp,11822.pdf>
- Pawlikowski, J.M. (2009). Jakość kształcenia podstawą konkurencyjności uczelni. W: K. Mazurek-Łopacińska (red.), *Proces Boloński w kształtowaniu systemu zapewnienia jakości kształcenia* (s. 55–60). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Potocka, B. i Nowak, L. (2002). *Projekty edukacyjne – Poradnik dla nauczyciela*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Zajac, B. (2015). Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów. *Studia Edukacyjne*, 34, 299–313. DOI: 10.14746/se.2015.34.18
- Zawadzki, M. (2011). *Poczta Lotus Notes 8.5 PL. Niezbędnik użytkownika*. Gliwice: Helion.

## Strengthening the educational potential of higher education as exemplified by the project "Computer Science – studies that guarantee success"

In the years 2012–2015, the project "Computer Science – studies that guarantee success" (ISGS) was carried out at the Faculty of Economics and Sociology (University of Łódź, Poland). The article assesses the impact of the ISGS project on the quality and attractiveness of education in the field of Computer Science. For the purposes of this study, the authors used data gathered by the dean's office and the team conducting the project: data from workshops, as well as student performance evaluations carried out by lecturers, company coordinators and student internship supervisors, which were organized and benchmarked. The results of these activities are presented in the form of tables and graphs. The project resulted in an increase in the number of recruitments for the Computer Science course (an average of 126.5 in those years when the project took place, versus 76.25 in other years). However, it did not have an effect on the percentage of graduates in the following years, which did not exceed 50. 196 students participated in the project, but only 47 of them completed it (24%). The students that completed the project had a higher average study score. Out of 76 graduates of the two analyzed year groups, 69 took part in the project (over 90%). They proved to be the best students in the field of Computer Science. Thanks to their participation in the project, the students acquired teamwork skills, were introduced to the practical side of business, learned how to take responsibility for their work and solve problems through decision making. The project also had a number of weak points that led to students quitting it, such as too many course hours and their high substantive level. The conclusions from the analysis can constitute a set of recommendations regarding any future projects in the field of Computer Science.

**Keywords:** PO KL, project, educational process, computer science, group work

**Karol Korczak** jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Łódzkiego. Jego zainteresowania badawcze dotyczą technologicznych, społecznych i ekonomicznych aspektów zastosowań rozwiązań ICT w podmiotach wykonujących działalność leczniczą, a także rozwoju dydaktyki w obszarze informatyki ekonomicznej. ORCID: 0000-0003-1936-1423

**Małgorzata Ziemecka** jest doktorem nauk ekonomicznych, starszym wykładowcą w Katedrze Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują wykorzystanie rozwiązań ICT do wspomagania realizacji procesów biznesowych w firmach (systemy klasy ERP, bazy danych) oraz wykorzystania nowoczesnych metod dydaktycznych w kształceniu z zakresu informatyki ekonomicznej. ORCID: 0000-0001-9062-149X

## POLECAMY



Ulf-Daniel Ehlers, Sarah A. Kellermann, *Future Skills. The future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*

Opisane w raporcie wyniki zebrano w ramach badania realizowanego metodą Delphi z udziałem ok. 50 ekspertów reprezentujących środowisko akademickie i biznesowe. Zadaniem ekspertów było udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące zmiany modelu szkolnictwa wyższego w kontekście zapotrzebowania na nowe kompetencje i umiejętności, które w najbliższej przyszłości będą wymagane przez rynek pracy. W oparciu o przeprowadzone badanie autorzy raportu zdefiniowali zestaw kompetencji przyszłości wskazując jako najbardziej pożądane dwie cechy, których rozwój powinny stymulować instytucje szkolnictwa wyższego:

- umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków pracy poprzez gotowość do ciągłego uczenia się;
- zdolność do radzenia sobie w warunkach niepewności.

Wśród ważnych kompetencji wymieniono także umiejętność rozwiązywania problemów oraz samodzielność w określaniu własnych potrzeb edukacyjnych i szkoleniowych, a w konsekwencji w wyborze ścieżki kształcenia.

Na podstawie opinii ekspertów uczestniczących w badaniu określono cztery scenariusze transformacji instytucji szkolnictwa wyższego oraz horyzont czasowy, w jakim te nowe modele się ukształtują. Choć eksperci byli zgodni w kwestii nieuchronności zmian, narysowane przez nich ramy czasowe to co najmniej 10 lat.

Tekst raportu w formacie pdf udostępniona licencji CC na stronie projektu pod adresem: <https://nextskills.org/future-skills-report-2019/>

# Tradycyjna czy twórcza – jaka jest polska szkoła?



Barbara  
Kurowska\*



Kinga  
Łapot-Dzierwa\*

Artykuł ma na celu ukazanie, w jaki sposób postrzegana jest polska szkoła. Czy bliżej jej do tradycyjnej czy rowidowskiej twórczej? Po krótkiej charakterystyce obydwu wymienionych, zaprezentowano część wyników badań, dotyczących postrzegania polskiej szkoły, przeprowadzonych wśród studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna II roku studiów magisterskich. Zaprezentowano również wizerunek szkoły kreowany w mediach, wskazując aspekty najczęściej poddawane krytyce.

## Wprowadzenie

Postulat rozwijania kreatywności człowieka od wielu lat głoszony jest przez przedstawicieli psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, pedagogiki ogólnej, a szczególnie pedagogiki twórczości. Autorzy tego postulatu podkreślają pozytywną rolę twórczej aktywności jednostki w odnoszeniu sukcesów nie tylko w szkole, ale we wszystkich dziedzinach działalności w życiu dorosłym, w osiągnięciu poczucia dobrostanu psychicznego i społecznego, a także w procesie samorealizacji (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 14).

Nie od dzisiaj nawołuje się także do realizowania idei „edukacji jako działalności twórczej”, która skupia wokół siebie szczegółowe koncepcje pedagogicznego kracjonizmu – ideologie twórczego ucznia, twórczego nauczyciela i szkoły jako twórczej organizacji (Schulz, 1996, s. 11). Geneza tych poglądów sięga daleko w przeszłość, ale w kontekście zmian zachodzących we współczesnym świecie idea ta wydaje się szczególnie aktualna i niezbędna do realizowania.

Współczesność wymaga od nas powrotu do urzeczywistnienia:

- idei ucznia twórczego – aktywnego, samodzielnie podejmującego oraz kreatywnie realizującego różnorodne, nowe i założone zadania edukacyjne, sprzyjające rozwojowi jego osobowości;
- idei twórczego nauczyciela – posiadającego kreatywny stosunek do swojego zawodu i przygotowującego wychowanków do planowania własnego rozwoju;

- koncepcji szkoły jako organizacji twórczej, w której uczenie dominować będzie nad nauczaniem, a potrzeby i zainteresowania uczniów, a nie jedynie wymogi programowe, wyznaczałyby kierunek działań edukacyjnych.

Działalność współczesnej szkoły nie może być skierowana na uzyskanie „produktu standardowego” (Schulz, 1996, s. 18), przekazanie wszystkim uczniom tych samych wiadomości, ukształtowanie u nich tych samych umiejętności, bez względu na ich indywidualne cechy, zainteresowania i oczekiwania. Rozwijanie kreatywności i stymulowanie aktywności twórczej dzieci i młodzieży, wychowanie człowieka innowacyjnego, potrafiącego prowadzić twórczy styl życia, to kluczowe działania niezbędne, by przygotować uczniów do sprostania wyzwaniom XXI wieku (Denek, 1999, s. 14–15; Szmidt, 2007, s. 232). Czy współczesna szkoła, w swej obecnej postaci, jest w stanie zrealizować te zadania?

## Szkoła tradycyjna i szkoła twórcza – podobieństwa i różnice

Szkoła tradycyjna często postrzegana jest jako tłumiąca aktywność uczniów, bazująca jedynie na przekazywaniu wiedzy z wykorzystaniem głównie metod podających oraz dążeniu do jej egzekwowania i oceniania stopnia jej opanowania. „W szkole tradycyjnej wszystko bowiem urządzone jest do słuchania [...]. Postawa słuchania [...] oznacza bierność, wchłanianie pewnych gotowych materiałów [...], które dziecko musi sobie przyswoić w jak największej możliwie ilości, w czasie możliwie jak najkrótszym” (Schulz, 1996, s. 17).

W szkole tradycyjnej każda klasa stanowi zbiorowisko, grupę uczniów niezwiązanych z sobą „duchowo”. Przychodzą oni do szkoły, żeby zdobyć określony zasób wiadomości, skupiają się wyłącznie na swojej nauce i własnym przygotowaniu do realizacji powierzonych im zadań. „W szkole każdy indywidualnie wydawał lekcję i skoro tylko ta przykra chwila minęła, siadał zadowolony z uczuciem ulgi, nie troszcząc się

\* Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

z reguły o kolegów, a często też i o dalszy przebieg nauki” (Rowid, 1931, s. 5).

Nauczyciel w szkole tradycyjnej w procesie edukacyjnym jest osobą dominującą, stosuje głównie metody podające. Uczeń przyjmuje postawę bierną, ma tylko przyswoić treści przekazane przez nauczyciela. Programy nauczania muszą być zrealizowane, a podręcznik jest nieodzowną pomocą dydaktyczną, która niejednokrotnie przysłania możliwości, potrzeby i zainteresowania dzieci. „W szkole tradycyjnej uczniowie pozostają całkowicie w cieniu swych nauczycieli” (Okoń, 1975, s. 15).

Charakteryzując szkołę tradycyjną, Jerzy Kujawiński wymienia jej podstawowe cechy:

- nauczyciel pełni rolę kierowniczą – kieruje aktywnością uczniów jedynie według własnego uznania i wizji;
- uczniowie uczą się przede wszystkim poprzez słuchanie monologu informacyjnego nauczyciela;
- nauczyciel preferuje głównie metody podające i tzw. pseudoaktywne (np. pogadanki);
- dominuje zbiorowa praca uczniów, kierowana bezpośrednio przez nauczyciela lub pośrednio przez podręcznik;
- brak takiej pracy zbiorowej i indywidualnej, która umożliwiałaby współkierowanie i samokierowanie własną działalnością;
- brak metod dialogowych i metod samodzielnego uczenia się uczniów, pozwalających im samokierować własnym postępowaniem podczas realizowania rozmaitych zadań edukacyjnych (Kujawiński, 2010, s. 20).

„Typowa szkoła tradycyjna funkcjonuje zgodnie z paradygmatem: »Tylko wychowywać«, tzn. wyłącznie kierować aktywnością uczniów najczęściej w stylu autokratycznym (lub autokratyczno-życzliwym) przez nauczyciela posiadającego autorytet ujarzmiający, tzn. oparty na woli i władzy nauczycielskiej” (Kujawiński, 2010, s. 20).

Podsumowując: szkoła tradycyjna powinna stanowić odpowiedź na zapotrzebowanie na gruntowną wiedzę zgromadzoną wcześniej przez ludzkość i jej zadaniem jest zapewnić swoim wychowankom optymalne funkcjonowanie w świecie. Kształcenie w niej opiera się przede wszystkim na przyswajaniu usystematyzowanych informacji na klasycznie (tj. wg dyscyplin naukowych) ułożonych przedmiotach, z pomocą nauczyciela utrzymującego na lekcjach surową dyscyplinę. To on określa sposoby uczniowskiej aktywności, wykorzystując do tego system nagród i kar, włączając do motywowania uczniów do nauki elementy współzawodnictwa i rywalizacji (Kwatera, 2015, s. 200).

Z kolei szkoła twórcza to szkoła, w której „wyzwalają się energie potencjalne tkwiące w duszy dziecka – która przetwarza te energie w wartości, wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym” (Rowid, 1931, s. 3). Przyświeca jej idea kooperacji i współdziałania, wszyscy razem dążą do osiągnięcia

wytyczonych celów. Pracując w grupach, pod kierunkiem nauczyciela, szukają najbardziej skutecznych i kreatywnych sposobów działania. Wspólna praca i podjęty wysiłek łączą dzieci i nauczycieli w harmonijny zespół pracowników (Rowid, 1931, s. 5).

W szkole twórczej, w procesie edukacyjnym, na plan pierwszy wysuwa się dziecko, które dochodzi do wiedzy dzięki własnej aktywności i samodzielnemu rozwiązywaniu sytuacji problemowych (nie tylko jest czegoś uczone, ale także samo się uczy), a nauczyciel wspiera je w tych dążeniach, daje wskazówki, rady, współdziała i pomaga w razie potrzeby. To nie program nauczania wytycza kierunek pracy nauczyciela, ale zainteresowania dzieci, ich potrzeby i wyzwania współczesnego świata. U podstaw pracy w szkole twórczej leży poznanie możliwości rozwojowych i cech psychofizycznych wychowanka, uwzględnianie jego zainteresowań i przejawianych uzdolnień. Uczeń przestaje być biernym konsumentem wiedzy, staje się pierwszoplanową postacią w procesie edukacji (Okoń, 1975, s. 23). Do nauki motywuje go chęć osiągnięcia pozytywnych, ważnych dla niego efektów, a nie obawa przed karą.

W szkole twórczej charakterystyczny jest stosunek dzieci do nauczyciela. W przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, nie jest on oparty na sztucznie wytworzonym autorytecie, podtrzymywanym niejednokrotnie obawą czy strachem. Autorytet nauczyciela w szkole twórczej tworzy się na podłożu jego osobowości, kompetencji, wyznawanych wartości, a oparty jest na zaufaniu i przyjaźni (Rowid, 1931, s. 5–14).

W obecnych czasach warto postawić pytanie, jaka jest dzisiejsza szkoła? Czy można ją nazwać szkołą XXI wieku? Taką, która preferuje dialog i samodzielne dochodzenie do wiedzy, stosuje podczas realizowanych w niej zajęć wielość koncepcji metodycznych, zwłaszcza koncepcje twórcze, prospołeczne oraz integralne. Taką, w której dominuje współdziałanie nauczycieli z uczniami, a ci ostatni są głównymi podmiotami procesu edukacji. Taką, w której rolę nauczyciela jest głównie bycie partnerem dzieci, ich obserwatorem, doradcą, inspiratorem indywidualnej oraz wspólnej aktywności (Kujawiński, 2010, s. 50–53). Czy niestety nadal posiada ona więcej cech tak zwanej „dydaktyki szkoły tradycyjnej”, nastawionej na reprodukcję i przystosowanie (Popek, 2001, s. 174)?

### **Dlaczego dzisiejsza szkoła nie bywa twórczą?**

Współczesny system szkolnictwa krytykowany jest niemal przez każdego: uczniów, rodziców, a nawet nauczycieli. Krytyka ta sprowadza się m.in. do kwestii braku atrakcyjności szkoły dla uczniów, przedmiotowego ich traktowania, wyobcowania społecznego, niedofinansowania szkół, niskich kwalifikacji nauczycieli, przeładowanych programów (co niesie za sobą konieczność spędzania przez uczniów coraz większej ilości czasu na nauce w szkole i poza nią), narastającej biurokracji. Jak twierdzą Krzysztof Szmidt i Edward Nęcka: „wszystko to rodzi wizję szkoły jako niepokoi-



jącego mrowiska, bez perspektyw rozwojowych, mało implikatywnego i wyrażanego mało kreatywnym językiem” (za: Barska, 2012, s. 54). W takiej przestrzeni nie dziwi nagradzanie szybkości myślenia kosztem refleksyjności, powrót koncepcji szkoły, która nie uczy, jak się uczyć, a premiuje te standardowe wytwory uczniów, które poddają się łatwej i bezdyskusyjnej ocenie (Barska, 2012, s. 54).

Dlaczego współczesna szkoła nie bywa szkołą twórczą? Może jest to związane ze zbyt dużą koncentracją nauczycieli na realizacji programu, z brakiem czasu na innowacyjne działania, ze sztywnym rozumieniem autorytetu nauczyciela, ze słabą orientacją nauczycieli w możliwościach i zdolnościach swoich wychowanków, z wyróżnianiem za dobre i wierne odtwarzanie treści programowych? Może z dążeniem nauczycieli głównie do przekazywania wiedzy gotowej, obiektywnej, encyklopedycznej, czego konsekwencją jest brak zaangażowania uczniów, niechęć do kreatywnego myślenia i dochodzenia do mniej oczywistych koncepcji. Bogusław Śliwerski, zwracając uwagę na cztery grupy błędów współczesnej edukacji i towarzyszących im negatywnych zjawisk, podkreśla zły system kontroli i oceniania powodujący, że szkoły „stają się «wylęgarnią» niedowartościowanych jednostek, osób o zaniżonej samoocenie, lekceważących w następstwie tego procesu znaczenie zdobywania wiedzy” (Śliwerski, 2008, s. 37).

Według Janiny Uszyńskiej-Jarmoc można wskazać kilka cech/przeszkód, które wpływają na kształt współczesnej edukacji i nie do końca pozwalają szkole stać się twórczą:

1. W większości placówek twórczość reaktywna – wynikająca z konieczności realizowania zadań programowych, wymuszona, motywowana zewnętrznie, kojarzona przez uczniów z przymusem – dominuje nad proaktywną – podejmowaną spontanicznie, aktywowaną wewnętrznie i wynikającą z chęci realizacji określonych potrzeb ucznia.
2. Bardzo często narzuconą, zunifikowaną twórczość w szkole cechuje infantylny treści. Nauczyciele mają trudności z zaproponowaniem uczniom poważniejszych tematów (niż tzw. nibylandia, zabawolandia, dziwnolandia), będących bodźcem do tworzenia kreatywnych, oryginalnych rozwiązań stawianych przed nimi zadań i generowania nowych wizji siebie i świata. Infantylny ten wynika prawdopodobnie z postrzegania przez nauczycieli aktywności twórczej jedynie jako dodatku do edukacji podstawowej, przypisywania jej wyłącznie funkcji relaksacyjnej, odciążającej umysł.
3. Twórczość w szkole ujmowana jest wąsko i niesymetrycznie, sprowadza się jedynie do uruchamiania i stymulowania pojedynczych właściwości intelektualnych oraz do zauważania tylko jednego z jej wymiarów, jaki stanowi wytwór (aspekt atrybutywny). Ignoruje się natomiast inne aspekty – twórczość jako proces psychiczny (aspekt procesualny), jako zespół

cech osobowości (aspekt personalistyczny) i jako zespół uwarunkowań zewnętrznych (aspekt stymulatorów – inhibitorów). Nie docenia się również aktywności zespołowej, będącej wynikiem interakcji społecznej.

4. Twórczość realizowana w szkole często ma charakter okazjonalny – nauczyciele przypominają sobie o niej podczas przygotowań do różnych uroczystości lub wydarzeń społecznych. Jest ona wówczas nie tylko kontrolowana, ale i motywowana zewnętrznie, oceniana jedynie poprzez porównywanie wytworów uczniów.
5. Ujemną stroną edukacji do twórczości jest fakt, iż w programach, pakietach edukacyjnych znajduje się niewiele treści odnoszących się do aktywności twórczej podejmowanej w ramach różnych dziedzin edukacji (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 15–17).

Wydaje się, iż współczesna szkoła nie stanie się szkołą twórczą dopóty, dopóki nie zmieni się sposób myślenia o edukacji osób odpowiedzialnych za jej kształt. Począwszy od tych projektujących i wprowadzających reformy organizacyjne czy programowe, poprzez realizujących je nauczycieli, rodziców współuczestniczących w prowadzonych działaniach i uczniów będących ich podmiotami.

Niezmiernie istotną jest zdolność do inicjowania i recepcji różnorodnych zmian; tworzenie reformatorskich programów, wspieranych naukowymi podstawami oraz ambicje do przekraczania granic techniczno-instrumentalnych (Przyborowska, 2013).

Ważne byłoby także zaprzestanie wprowadzania ciągłych zmian w rozporządzeniach regulujących pracę nauczycieli, zmniejszenie biurokracji, opracowywanie podstaw programowych i programów nauczania przez grupy specjalistów w czasie wystarczającym na ich gruntowne przemyślenie i przygotowanie. Niezbędna jest modyfikacja sposobu myślenia dużej grupy nauczycieli, którzy uważają, że konieczność realizowania programu wyklucza jakiegokolwiek innowacje oraz aktywne i twórcze działania uczniów. Bez tego nie ma szans na powstanie szkoły twórczej, w której wychowankowie będą mieli możliwość aktywnego konstruowania wiedzy, nabywania umiejętności niezbędnych na dalszych etapach edukacji i w życiu codziennym, będą potrafiли kreatywnie i twórczo realizować różnorodne zadania i cele edukacyjne oraz mieli poczucie sensu nauki i przydatności zdobywanej wiedzy i umiejętności.

---

### **Wizerunek polskiej szkoły kreowany w mediach**

---

Dzisiejszy obraz rzeczywistości w dużej mierze kreują media. Generują one określoną wizję świata, mają wpływ na wyznawane przez ich odbiorców poglądy dotyczące różnych aspektów otaczającego świata. Jak współczesna szkoła jest przedstawiana w mediach? Czy wyłania się z nich obraz szkoły tradycyjnej czy też twórczej?

By spróbować odpowiedzieć na to pytanie, autorki opracowania przeanalizowały wybrane publikacje

prasy codziennej, blogi i portale internetowe (prowadzone przez psychologów, pedagogów, publicystów, działaczy społecznych i in.) przeznaczone dla rodziców, w których pojawiały się treści dotyczące współczesnej szkoły. Poniżej zaprezentowano kilka z nich. Ich twórcy skłaniają się ku opinii, że polska szkoła zmierza niestety w kierunku szkoły tradycyjnej i pokazują najważniejsze przyczyny tej sytuacji.

Małgorzata Ostrowska (dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki), prowadząca Blog Profesjonalny, w jednym z postów zastanawia się, jaka jest współczesna szkoła? Ocenia ją jako oderwaną od życia, czyli realizującą jedynie podstawę programową, przygotowującą uczniów przede wszystkim do sprawdzianów i egzaminów, w której nikt nie patrzy na nich w perspektywie czasowej. To, jak uczeń poradzi sobie na egzaminie zewnętrznym, stało się dla nauczyciela istotniejsze niż to, jak poradzi sobie w dorosłym życiu. Szkoła jest ukierunkowana na przekazywanie gotowej wiedzy o charakterze teoretycznym, a nie na kształtowanie umiejętności. Zorientowana na cele, a nie na rozwój poznawczy. Nauczanie zostało podporządkowane ocenianiu – nawet rodzic nie pyta dziecka, czego się nauczyło, lecz czy było pytane i jaką dostało ocenę? Szkoła nie jest atrakcyjna dla uczniów, na co niewątpliwie mają wpływ postawy nauczycieli – nauczanie nie ma dla nich waloru przyjemności – to codzienne przejście przez kolejne lekcje. Zazwyczaj we współczesnej szkole klasy są liczne, co utrudnia indywidualne podejście do ucznia, kierowanie jego rozwojem, rozpoznawanie zainteresowań, zdolności, kształcenie go na miarę jego możliwości i potrzeb. W procesie edukacyjnym nauczyciel jest aktywniejszy niż uczeń, co może wynikać z sytuacji, iż jest „rozliczany” z wyników uzyskiwanych przez swoich podopiecznych. Autorka zwraca również uwagę, że uczelnie wyższe nie przygotowują nauczycieli do rozwiązywania praktycznych problemów dzieci, rodziców i szkoły – ich działania w tym zakresie są w wielu przypadkach niestety głównie intuicyjne, przez co nie zawsze wyczerpują wszystkie możliwości skutecznego postępowania (Ostrowska, 2009).

W internetowym serwisie dla rodziców Mam rodzinę Włodzimierz Zielic przedstawia kilka podstawowych przyczyn, dla których, według niego, polska szkoła jest placówką tradycyjną, mało atrakcyjną dla uczniów. Wśród nich wymienia przymus, biurokrację oraz obowiązujące przepisy BHP. Zwraca uwagę, że trudno mówić o atrakcyjności nauki i partnerskich relacjach w osiąganiu wspólnych celów przez ucznia i nauczyciela bez znacznego wpływu ucznia na to, jakich przedmiotów i na jakim poziomie się uczy oraz bez radykalnej redukcji liczby przedmiotów, których się on uczy. Przestrzega przed coraz większą biurokracją, powodującą, że najważniejsze staje się to, co daje się zapisać – tematy, stopnie, frekwencja, a nie realny świat stojący za tymi zapisami. Zwraca uwagę, że przeciwieństwo efektywnej szkoły to „kontakt człowieka z człowiekiem, a nie miejsce produkcji dokumentacji czy kontaktu urzędnika z petentem. Ważny jest nie fakt, odnotowany, odbycia lekcji, rozmowy z rodzicem

czy uczniem etc., tylko ich skutki dla funkcjonowania zainteresowanych stron” (Zielic, <https://mamrodzine.pl/czy-polska-szkola-moze-byc-atrakcyjna-dla-uczniow2>). Wskazuje jeszcze jedną istotną kwestię, która może mieć wpływ na zmniejszenie atrakcyjności zajęć edukacyjnych. Większość aktywnych i ciekawych dla uczniów form prowadzenia zajęć, a już szczególnie projektów zakłada, że część uczniowskich działań odbywa się samodzielnie, w grupach, często poza terenem szkoły, bez bezpośredniego (osobistego) nadzoru nauczyciela. Tymczasem w całej Polsce na obowiązkowych szkoleniach z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy setki tysięcy nauczycieli jest uczonych, że nie mogą w żadnym przypadku pozostawić swoich wychowanków bez opieki.

Na Together – rodzinna strona Trójmiasta ([www.togethermagazyn.pl](http://www.togethermagazyn.pl)) można z kolei przeczytać tekst zatytułowany *Polska szkoła – czy mamy powody do dumy?* Zwrócono w nim uwagę m.in. na fakt, że w Polsce nadal obowiązuje tradycyjny system nauczania, który powoduje, że uczeń musi uzupełniać swoją wiedzę w dużym stopniu we własnym zakresie, spędzając wiele godzin na odrabianiu zadań domowych, czytaniu lektur, przygotowywaniu się do sprawdzianów i kartkówek. Postawiono tezę, że analizując szkolną rzeczywistość można odnieść wrażenie, że nie tylko twórcy podstaw programowych nie uwzględniają dziecięcej potrzeby odpoczynku po wielogodzinnej nauce w szkole, ale co gorsza, często nie biorą tego pod uwagę sami nauczyciele. W związku z powyższym, stosunkowo wysoki poziom edukacji w Polsce, w porównaniu z krajami Zachodu, jest okupiony wzmocnionym wysiłkiem. „W konsekwencji wielu uczniów traktuje szkołę niemal jak instytucję opresyjną, postrzegając naukę w kategoriach zła koniecznego. To najprostsza droga do tego, by zniechęcić dziecko do pogłębionej refleksji nad sensem edukacji” (Mikołajczak, 2015). Również szablonowe zadania domowe i lekcje prowadzone zawsze według schematycznego monologu nauczyciela powodują, że w oczach uczniów nauka staje się coraz bardziej uciążliwa i nieciekawa. Według autora artykułu trwanie w takim modelu edukacji efektywnie likwiduje dziecięcą ciekawość i chęć poznawania przez nie świata, a uczniów sprowadza do bycia kolejnymi numerami w dzienniku, bez dostrzegania ich talentów i preferencji.

Na portalu internetowym Tatento.pl – dzieci zmieniają świat Karol Sobiecki, publicysta i działacz społeczny, prezentuje blaski i cienie, a w zasadzie głównie cienie polskiego systemu edukacji. Wymienia przymus, narzucany autorytet, nudę i układ hierarchiczny jako podstawowe jego wady, a zarazem charakterystyczne cechy. Twierdzi, że nauczyciel, choćby posiadał olbrzymi talent dydaktyczny, nigdy nie osiągnie możliwe najlepszych rezultatów, jeśli jego uczniowie nie przyszedli na zajęcia z własnej woli, a zostali do tego zmuszeni, podobnie jak do realizacji zadań przez niego narzucanych. Przymus i nuda to zdaniem autora nieodłączne elementy dzisiejszej szkolnej tradycyjnej rzeczywistości. Poczucie przymuszenia może powodować bunt.

Ogólną niechęć uczniów do szkoły potęguje nuda, która pojawia się jako naturalna odpowiedź umysłu na rutynowe i mało interesujące czynności.

Kolejny aspekt, który tworzy wizerunek współczesnej, tradycyjnej szkoły, to narzucony z zewnątrz, uosabiający władzę, autorytet nauczyciela. „Dzieci stopniowo wyrabiają sobie nawyk słuchania narzuczonego autorytetu i wykonywania poleconych przez niego zadań, nawet jeśli jest to sprzeczne z ich wolą i sumieniem” (Sobiecki, <https://www.tatento.pl/a/1107/przymus-szkolny-blaski-i-cienie-systemu-edukacji>). Na koniec tekstu autor przytacza słowa Agaty Wilam, założycielki Fundacji Uniwersytet Dzieci, która nie stawia współczesnej szkoły w dobrym świetle:

Szkoła uczy pracowitości, systematyczności, ale też podporządkowania się i tępi przedsiębiorczość. Nie indywidualizuje w żadnym stopniu: ani nauczania, ani nie dba o indywidualność ucznia/uczennicy. Szkoła uczy hipokryzji – musimy się jakoś podporządkować i „wyrobić”, a prawdziwe życie i edukacja zaczyna się po szkole. Kreatywności i krytycznego podejścia młodzi uczą się raczej poza szkołą. Moja córka po kilku pierwszych dniach szkoły oświadczyła mi: „Mamo, najlepsza część mojego życia się skończyła”. „Czemu?”, spytałam. „Bo nikt się nie interesuje tym, co mnie interesuje”. Szkoła nie respektuje i nie wykorzystuje naturalnej ciekawości dzieci (Sobiecki, <https://www.tatento.pl/a/1107/przymus-szkolny-blaski-i-cienie-systemu-edukacji>).

Michał Pasterski – psycholog pracujący, jak sam zaznacza, nad stworzeniem alternatywnego modelu edukacji, na swoim blogu (Pasterski, 2014) prezentuje błędy polskiego systemu edukacji, od początku zaznaczając, że jest on przestarzałym reliktem, pełnym szkodliwych zasad i ograniczających schematów. Wśród głównych wad wymienia m.in:

1. Schemat „popelnianie błędów jest złe” – taki sposób myślenia niszczy kreatywność oraz hamuje aktywność dzieci i jednocześnie powoduje powstawanie chronicznego lęku przed podejmowaniem działań i eksperymentowaniem.
2. Schemat „na każde pytanie jest tylko jedna odpowiedź” – w polskiej szkole nadal istnieje konieczność *wbicia się w klucz*, by osiągnąć dobre rezultaty edukacyjne na egzaminach, testach, sprawdzianach, co upośledza umiejętność poszukiwania kreatywnych i oryginalnych rozwiązań, pomysłowość, innowacyjność i zdolność do twórczego rozwiązywania codziennych problemów.
3. Schemat „musisz być posłuszny autorytetom” – powodujący, że jakkolwiek oznaka braku posłuszeństwa autorytetom (choćby chęć dyskusji czy wyrażenia własnego zdania) jest od razu traktowana jako złe zachowanie i rodzi określone konsekwencje.
4. Hierarchizowanie przedmiotów szkolnych, u podstaw którego leży przekonanie, że najważ-

niejsze z nich to te, które są najbardziej użyteczne z punktu widzenia obecnej gospodarki, bez brania pod uwagę zmian współczesnego świata, pojawiania się niemal każdego dnia nowych branż, gałęzi rynku i nisz.

5. Podział na przedmioty ścisłe i humanistyczne w sytuacji, gdy największe innowacje, wynalazki i praktyczne pomysły wynikają z połączenia dziedzin/dyscyplin, a nie z ich podziału.
6. Ignorowanie przez system edukacji faktu, że każde dziecko jest inne, ma swój sposób uczenia się, przyswajania informacji, poznawania świata i jego rozumienia. Następuje uczenie wszystkich w ten sam sposób i tego samego, zamiast umożliwiania każdemu z wychowanków podążania indywidualną ścieżką rozwoju, zaprojektowaną tak, by pozwalała rozwijać jego talenty i najważniejsze umiejętności.
7. Tworzenie klas dzieci z jednego rocznika jako pomysł na egzekwowanie dyscypliny (podobny etap w rozwoju psychicznym, więc i podobne reakcje), zupełnie ignorujący fakt, że dzieci w tym samym wieku mogą wykazywać zupełnie inny poziom rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego, co powinno warunkować dobór materiału do opanowania.
8. Przekazywanie bezużytecznej wiedzy, uczenie dzieci w niezwykle nudny sposób, co niszczy motywację do nauki i powoduje niechęć do szkoły i do wszystkiego, co tam ma miejsce.
9. Pomijanie kluczowych umiejętności, które są ważne z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym świecie, a mogłyby być nabywane czy doskonalone podczas realizowania w szkołach treści z zakresu np. inteligencji emocjonalnej, inteligencji finansowej, budowania relacji i związków, komunikacji międzyludzkiej, przedsiębiorczości, rozwiązywania problemów, dbania o ciało, o zdrowie, zarządzania czasem itp. (Pasterski, 2014).

---

### **Współczesna szkoła z perspektywy studentów kierunków pedagogicznych**

---

Oprócz wizerunku szkoły kreowanego przez media, istotny jest również sposób jej postrzegania przez samych nauczycieli, gdyż to oni w dużej mierze są jej twórcami. By poznać opinie nauczycieli i przyszłych nauczycieli na temat współczesnej szkoły, przeprowadzono badania sondażowe wśród 60 studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna II roku studiów magisterskich uzupełniających, stacjonarnych i niestacjonarnych. Wśród badanej grupy 38 osób było już czynnymi zawodowo nauczycielami, pozostałe deklarowały chęć podjęcia pracy w zawodzie od razu po zakończeniu studiów.

Dobór próby był doborem celowym, subiektywnym, co wiąże się niestety z koniecznością ostrożnego wyciągania wniosków, gdyż badana populacja może nie stanowić reprezentatywnej próby całej zbiorowości,

aczkolwiek uznano ją za znaczącą dla poznania obrazu polskiej szkoły poprzez bezpośrednie współtworzenie go.

W związku z potrzebą porównywalności danych w prowadzonych badaniach zastosowano technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z wykorzystaniem kwestionariusza. Posłużono się przygotowaną listą wzorów pytań; wywiadem jawnym, indywidualnym i bezpośrednim. Pytania miały formę otwartą i dotyczyły subiektywnych doświadczeń badanych.

Podstawowym celem podjętych badań była próba ukazania obrazu polskiej szkoły w percepcji nauczycieli i przyszłych nauczycieli. To właśnie oni tworzą rzeczywistość szkolną i są jednymi z jej realizatorów. Bez zmiany ich podejścia do przebiegu procesu edukacji i świadomości potrzeby modyfikacji wielu jego elementów, nie będzie możliwości przekształcenia współczesnej szkoły w szkołę twórczą.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: W jaki sposób polską szkołę postrzegają studenci pedagogiki – nauczyciele i przyszli nauczyciele?

Podczas przeprowadzonych wywiadów z przyszłymi nauczycielami zadano im m.in. następujące pytania: Jaka jest dzisiejsza szkoła? Czy jest bardziej tradycyjna czy twórcza? Czy stymuluje aktywność twórczą swoich wychowanków? Jakiej jej wady i zalety dostrzegasz? Które aspekty funkcjonowania dzisiejszej szkoły wymagają zmian?

Większość pytanych postrzega szkołę jako placówkę tradycyjną, mało atrakcyjną dla uczniów, niewspierającą ich w twórczym myśleniu i działaniu.

Poniżej zaprezentowano cząstkowe wyniki przeprowadzonych badań (przytoczono rzeczywiste wypowiedzi studentów):

„W dzisiejszej szkole przeważają metody podające, nadmiar wiedzy podręcznikowej, przeładowane programy nauczania”; „Nie ma w niej czasu na twórczą aktywność – trzeba zrealizować program”; „Ważne, żeby zrealizować to, co jest w podręcznikach, a nie twórczo prowadzić lekcje”; „Funkcjonuje wg utartych schematów, nauczyciele prowadzą lekcje w sposób schematyczny, narażając tym samym twórczość dzieci na bezowocny zastój”; „Lekcje są prowadzone w taki sposób, że nie dają uczniom możliwości rozwoju”; „Nie przywiązuje się w niej wagi do rozwijania twórczego myślenia, podaje się jedynie gotowe rozwiązania”; „Uczniowie w szkole nie mają swobody, działają pod przymusem, uczeni są pod klucz do testów”; „W dzisiejszej szkole sprawdziany są jedyną formą monitorowania wiedzy uczniów i jej oceniania”; „Szkoły są kierowane przez osoby (dyrektorzy placówek edukacyjnych) w większości starsze, wychowane w systemie tradycyjnym, które nie chcą i nie potrafią zmienić swojego nastawienia do edukacji – hamują przez to zapał i kreatywność młodych nauczycieli”; „Jedynie zadania uczniów w dzisiejszej szkole to przyswojenie i odtworzenie podanego przez nauczyciela materiału”; „O ile w klasach młodszych próbuje się kreatywnie zaplanować i przeprowadzić zajęcia, by były ciekawe i inspirujące, to im starsze klasy, tym bardziej cała praca skupia się na próbie przygoto-

wania uczniów do kolejnych testów, osiągnięcia jak najlepszych wyników przez placówki”; „W dzisiejszej szkole brakuje nowości (np. tablic multimedialnych) i chęci do ich wykorzystywania”; „We współczesnej szkole nie ma czasu na aktywność, ciekawą naukę, doświadczanie świata”; „Problem tkwi w całym systemie edukacyjnym – a ciągle dokonywane w nim zmiany w niczym nie pomagają”; „W dzisiejszej szkole dziecko i jego potrzeby schodzą na drugi plan – ważniejsze jest terminowe realizowanie programu”; „W dzisiejszej szkole uczniowie są przeciążeni materiałem, co zniechęca i zabija wszelką motywację do nauki i aktywność”.

Jako przyczynę istniejącego stanu rzeczy studenci bardzo często wskazywali określony sposób działania i postępowania nauczycieli:

„Sztucznie trzymają się podstawy programowej, realizując zadania edukacyjne nie starają się, aby były one nakierowane na działalność twórczą”; „Przekazują gotową wiedzę, nie pozwalają zadawać pytań, co hamuje dziecięcą twórczość”; „Nie mają chęci do wprowadzania innowacji i twórczych zadań”; „Sami nie są twórczy i kreatywni”; „Nie chce im się twórczo pracować z dziećmi, nie mają ambicji”; „Przekazują gotową wiedzę, nie umożliwiają uczniom samodzielnego dochodzenia do niej”; „Boją się pomysłów dzieci, wolą narzucić uczniom to, co mają zrobić”; „Dla własnej wygody nie chcą postawić na aktywność dzieci w przyswajaniu wiedzy – jest to dla nich bezpieczne i zaoszczędza czas”; „Nauczyciele z wieloletnim stażem nie chcą nic zmieniać w swoim stylu nauczania”; „Stosują tradycyjne metody nauczania, tym samym zabijając twórczość”; „Kadra z długoletnim stażem hamuje u młodych nauczycieli chęć zmian i wprowadzania alternatywnych i nieoczywistych sposobów pracy”; „Problem tkwi w starszym stażem nauczycielach – gdy młody stażem nauczyciel chce zrobić z uczniami coś nowego, twórczego, słyszy: Po co Ci to?, Weź się nie wygłupiaj, Przecież mamy tyle innej pracy, Ale wymyślasz!”.

W większości wypowiedzi studentów na temat współczesnej szkoły były niestety krytyczne. Cechy, które określili jako w dużej mierze charakteryzujące polskie placówki, to cechy szkoły tradycyjnej. Można mieć tylko nadzieję, że fakt, iż dostrzegają jej braki i mankamenty, przełoży się na poprawę rzeczywistości edukacyjnej, kiedy to oni zaczną ją kreować po rozpoczęciu pracy zawodowej. Mogą o tym świadczyć wypowiedzi: „Coraz częściej w myśleniu o edukacji zachodzą zmiany – tradycyjny sposób nauczania jest barierą w dzisiejszym świecie”; „Jest coraz więcej nauczycieli, którzy stawiają sobie za cel rozwijanie u swoich uczniów twórczego podejścia w myśleniu i działaniu, chcą zmienić szkołę”; „My będziemy wspierać aktywność twórczą – na studiach uczymy się o tym, że oprócz przekazywania wiedzy ważne jest rozwijanie dziecięcej kreatywności”; „Jeśli nauczyciel jest twórczy i lubi swoją pracę, pracuje z pasją, to będzie wspierał aktywność u swoich podopiecznych i dążył do zmiany wizerunku współczesnej szkoły”; „Dobry nauczyciel mimo ograniczeń (czas trwania lekcji,

ogrom materiału, warunki lokalowe, materialne) jest w stanie «przemycić» trochę twórczego i kreatywnego działania, myślenia i uczynić proces edukacji przyjaznym i fascynującym dla swoich podopiecznych”.

Szkoła nie jest jedynie instytucją edukacyjną, ale przede wszystkim zbiorowością, którą tworzy kilka podmiotów: uczniowie, nauczyciele i rodzice. To ich działania w dużej mierze konstruują jej wizerunek i wpływają na efektywność podejmowanych w niej zadań. Wyniki przeprowadzonych badań i analiza treści zamieszczanych w mediach niestety rysują niekorzystny obraz współczesnej szkoły. Wyłania się z nich placówka przepełniona biurokracją, szablonowym działaniem, przedmiotowym traktowaniem uczniów oraz stawiająca na przekazywanie gotowej wiedzy, naukę pamięciową, rozwiązywanie problemów w sposób zgodny z założonym „kluczem”. W końcu instytucja hamująca zapał i chęci młodych nauczycieli do twórczego i kreatywnego wykonywania swoich zadań, w której terminowe realizowanie programu odbywa się kosztem dziecięcych potrzeb i zainteresowań.

## Podsumowanie

Jednym z wyzwań współczesnego świata jest kreowanie człowieka twórczego, aktywnie i niekonwencjonalnie realizującego stawiane przed nim zadania. Stanie się to możliwe jedynie wówczas, gdy od najmłodszych lat otrzyma on możliwość nabywania umiejętności i podejmowania działań nieszablonowych i nieschematycznych, które będą wymagały innowacyjnego myślenia, twórczego podejścia do rozwiązywania problemów i samodzielnego poszukiwania dróg dochodzenia do wiedzy. By sprostać tym zadaniom, polska szkoła wymaga zmian! To, wydawałoby się, oczywiste stwierdzenie niejednokrotnie powtarzane od lat przez różne gremia, skłania do podjęcia działań, które zmiany te wprowadziłyby w życie. Na czym miałyby one polegać? Czego dotyczyć? Na pytania te można odpowiedzieć wówczas, jeżeli spojrzy się na szkołę oczami uczniów, rodziców, nauczycieli, czy innych osób, które mają jakiś związek z szeroko pojmowaną edukacją.

Z przeprowadzonych badań i analizy tekstów zamieszczanych w mediach wyłania się negatywny obraz polskiej szkoły. Pokazuje on cechy, które wpływają na taki odbiór i postrzeganie, a jednocześnie pozwala sformułować wnioski dotyczące postulowanych zmian, które mogłyby sprawić, że stanie się ona bardziej twórcza, a mniej tradycyjna.

Gruntownej zmiany wymaga przede wszystkim sposób realizowania procesu dydaktycznego. Należy zamiast metod pracy podających zastosować poszukujące i aktywizujące, umożliwić uczniom eksperymentowanie i samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz uczyć ich wykorzystywania jej w praktyce. Trzeba pozwolić wychowankom być aktywnymi i twórczymi, mieć wpływ na to, czego się uczą. Podstawy programowe należy traktować jako minimum i ograniczyć prowadzenie lekcji ściśle według przewodników me-

todycznych. Niezbędne jest aranżowanie na co dzień sytuacji sprzyjających podejmowaniu pracy zespołowej, dzięki której uczniowie będą nabywać szereg umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Ważne jest również zmniejszenie biurokracji i zaprzestanie wprowadzania ciągłe nowych przepisów oświatowych.

Najważniejsza zmiana musi jednak nastąpić w świadomości nauczycieli, gdyż tylko ci z pasją, potrafiący wzbudzić zainteresowanie wychowanków, a posiadającą wiedzę i postawą zdobyć ich szacunek oraz podziw (będące jedną z podstaw autorytetu) są w stanie sprawić, że szkoła będzie miejscem realizowania założeń szkoły twórczej.

## Bibliografia

- Barska, A. (2012). Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*, 3, 51–62. Pobrane z <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Colloquium/Colloquium-r2012-t-n3/Colloquium-r2012-t-n3-s51-62/Colloquium-r2012-t-n3-s51-62.pdf>
- Denek, K. (1999). Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości. W: K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe* (s. 12–21). Częstochowa: Menos.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwatera, A. (2015). Zróżnicowania szkoły: wielość modeli i ofert systemu edukacyjnego – alternatywa dla tradycji. W: S. Kowal i M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 199–218). Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Mikołajczak, M. (2015, 10 września). *Polska szkoła – czy mamy powody do dumy?* Pobrane z <https://togethermagazyn.pl/polska-szkola-czy-mamy-powody-do-dumy>
- Okoń, W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: WSiP.
- Ostrowska, M. (2009, 15 lutego). *Jaka jest współczesna szkoła?* Pobrane z <http://ostrowska.edu.pl/2009/02/jaka-jest-wspolczesna-szkola/>
- Pasterski, M. (2014, 17 kwietnia). *13 błędów polskiego systemu edukacji*. Pobrane z <https://michalpasterski.pl/2014/04/13-bledow-polskiego-systemu-edukacji/>
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Rowid, H. (1931). *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Sobiecki, K. (b.d.). *Przymus szkolny: blaski i cienie systemu edukacji*. Pobrane 25 sierpnia 2019 z <https://www.tatento.pl/a/1107/przymus-szkolny-blaski-i-cienie-systemu-edukacji>
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2008). Dlaczego edukacja bez stopni? W: W. Śliwerska i B. Śliwerski (red.), *Edukacja w wolności* (s. 27–48). Kraków: Impuls.

Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane. *Chowanna*, 1(36), 13–24. Pobrane z <http://www.chowanna.us.edu.pl/vol/ch36.pdf>

Zielicz, W. (b.d.). *Czy polska szkoła może być atrakcyjna dla uczniów?* Pobrane 25 sierpnia 2019 z <https://mamrodzine.pl/czy-polska-szkola-moze-byc-atrakcyjna-dla-uczniow2>

### Traditional or creative – which best describes Polish schools?

*The present-day school system is constantly exposed to criticism from various social groups. What underlies this dissatisfaction and which aspects of school functioning are negatively assessed?*

*To better understand the image of the Polish school, and whether it is closer to a traditional or creative one, surveys were conducted among future teachers and research conducted into daily press publications, blogs and internet websites intended for parents, with content related to the contemporary school system.*

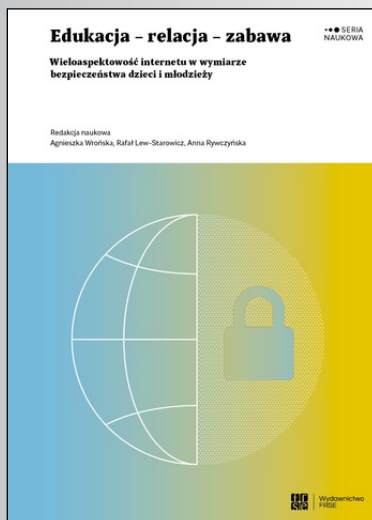
*The interviews and the analysis of the media content show the image of a school system that is more traditional than creative. It is one that transfers knowledge rather than shaping skills and attitudes. It does not approach each student individually, taking into account his or her interests and needs, but rather strives to achieve what the teacher and the curriculum that regulates their work requires. It is a system full of bureaucracy and ever-changing regulations, one that lacks room for creative activity and inventiveness, since the timely implementation of the curriculum is more important.*

**Keywords:** traditional school, creative school, student, teaching process, creativity, creation

**Barbara Kurowska** jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zajmuje się tematyką wychowania przedszkolnego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z gotowością szkolną, stymulowaniem twórczej aktywności dzieci oraz kształtowaniem ich umiejętności językowych. ORCID: 0000-0003-4798-4417

**Kinga Łapot-Dzierwa** jest doktorem habilitowanym w zakresie sztuk pięknych, profesorem w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zajmuje się tematyką edukacji przez sztukę. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych ze stymulowaniem twórczej aktywności dzieci, wspieraniem rozwoju dzieci z zastosowaniem sztuki, arteterapią. Jest również czynną artystką, prezentującą swoje prace w ważnych ośrodkach artystycznych w Europie. ORCID: 0000-0003-0669-8975

## POLECAMY



Agnieszka Wrońska, Rafał Lew-Starowicz, Anna Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*

Opracowania zebrane w publikacji podzielono na dwie grupy, którym odpowiadają dwie części książki. W pierwszej omówiono konteksty społeczne i prawne internetu, ze szczególnym naciskiem na kwestie zagrożeń oraz wynikające z tego zadania dla polskiej edukacji. Część druga dotyczy działań na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa młodym użytkownikom internetu. Omówiono w niej kwestie prywatności w sieci, niekorzystnych oddziaływań technologii na zdrowie i psychikę jej użytkowników, a także – rzadziej pojawiające się w publikacjach – mechanizmy gier sieciowych i stosowane w nich modele biznesowe.

Ze strony wydawcy:

„W książce przedstawiono zarówno zagrożenia, jak i możliwości związane z internetem. Autorzy analizują potencjał sieci jako obszaru socjalizacji, uczenia się, zarządzania prywatnością czy budowania cyfrowego obywatelstwa młodych ludzi. Celem publikacji jest pomoc w lepszym zrozumieniu

wirtualnego świata, który w coraz większym stopniu wkracza w codzienne życie, a także omówienie wybranych aspektów tej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni”.

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2019.

Publikacja w formacie pdf do pobrania bezpłatnie ze strony wydawcy: <http://czytelnia.frse.org.pl/edukacja-relacja-zabawa/>



# Ważność kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych na podstawie badań

Adam Czerwiński\*

Wiarygodność witryny internetowej oznacza przeświadczenie użytkownika, że jego oczekiwania dotyczące otrzymania określonych informacji z tej witryny zostaną spełnione bez ponoszenia dodatkowych, nieuzasadnionych kosztów: ekonomicznych, społecznych, psychologicznych, prawnych, etycznych. Dokonywanie oceny wiarygodności witryn wymaga jej konceptualizacji i operacjonalizacji. W literaturze przedmiotu zidentyfikowano różne wymiary wiarygodności witryn oraz wiele zestawów kryteriów jej oceny. Jednak w zasadzie brak jest określenia ważności poszczególnych kryteriów, co pozwoliłoby na tworzenie rankingów witryn. Dlatego celem wstępnych badań przeprowadzonych metodą sondażową było wypełnienie tej luki. Rezultaty pokazują, że według respondentów najważniejszym kryterium oceny wiarygodności witryn są referencje do innych treści. W opinii badanych zbyt dużego wpływu na wiarygodność witryn nie mają braki w zabezpieczeniu informacji przed szkodą. Zdecydowanie najmniej ważnym kryterium okazuje się nieczytelny język.

## Wprowadzenie

Rozwój technologii internetowych obniżył koszty i zwiększył dostęp do tworzenia i rozpowszechniania informacji. W środowisku internetu prawie każdy może być autorem treści zamieszczanych na witrynach, a żadne uprawnienia nie są już warunkiem koniecznym do ich upubliczniania. W rezultacie w sieci dostępnych jest obecnie bardzo wiele informacji z różnych źródeł. Jednak w odróżnieniu od tradycyjnych (drukowanych) materiałów, liczne treści zamieszczane na witrynach nie podlegają przed opublikowaniem żadnej ocenie. Dlatego mnożą się witryny wprowadzające w błąd, zawierające informacje niepoprawne albo wręcz szkodliwe. Może to doprowadzić organizacje korzystające z tych zasobów do poważnych strat finansowych albo narazić na szwank ich dobre imię i wizerunek, a użytkowników do utraty tożsamości, zdrowia a nawet życia (Schwarz i Morris, 2011, s. 1245). Dlatego ocena jakości i wiarygodności witryn internetowych jest tak istotna zarówno dla dostawców treści, administratorów, jak i ich użytkowników.

Porównanie i ocena jakości informacji uzyskanej z różnych źródeł jest także jednym z filarów zestawu umiejętności informacyjnych (ang. *information literacy*) propagowanych i wdrażanych w szkołach oraz na uczelniach (por. Derfert-Wolf, 2005). Konieczne jest m.in. kształcenie użytkowników w zakresie samodzielnego pozyskiwania, oceny i efektywnego wykorzystania informacji, zwłaszcza tej znajdującej się w internecie (Więk, 2016, s. 178). Celem jest bowiem uzyskanie dostępu do informacji wartościowej (wiarygodnej), a nie tylko do informacji w ogóle. Staje się to szczególnie ważne w obecnych warunkach „zalewu informacji” i związanego z nim przeciążenia informacyjnego (Czerwiński i Krzesaj, 2018, s. 60), a także gwałtownie przybierającego na sile zjawiska rozpowszechniania fałszywych informacji nazywanych *fake news* (Czerwiński i Krzesaj, 2018, s. 63). Dlatego wiedza m.in. z zakresu możliwości oceny wiarygodności witryn internetowych powinna być powszechna.

Znanych jest wiele metod i kryteriów ewaluacji wiarygodności witryn, dalej nazywanych ramami oceny. Krótki ich przegląd znajduje się w kolejnej części artykułu. Autorzy ram oceny często wychodzą od odmiennych przesłanek (np. dotyczących roli oceniających lub uwarunkowań związanych z oceną), co prowadzi do ich zróżnicowania. Jednak, aby dobrze spełniać swoją funkcję, takie ramy powinny być co najmniej:

- ogólne, tzn. muszą dawać możliwość oceny wiarygodności wszystkich procesów informacyjnych w sieci internet,
- odpowiednie, tzn. muszą dawać możliwość oceny wiarygodności procesów realizowanych przez podmioty występujące w różnych rolach (dostawców informacji, administratorów informacji, użytkowników informacji),
- elastyczne, tzn. muszą dawać możliwość oceny wiarygodności witryn realizujących swoje zadania w różnych obszarach (np. w produkcji, handlu, ubezpieczeniach, bankowości, kształceniu, działalności publicznej itd.).

\* Uniwersytet Opolski

Dodatkowo, aby możliwe było tworzenie rankingów wiarygodności witryn internetowych, ramy trzeba uzupełnić o narzędzia pomiaru poszczególnych kryteriów (np. odpowiednie wskaźniki) oraz o sposoby konstrukcji syntetycznego miernika wiarygodności. Powinien on uwzględniać zróżnicowaną ważność poszczególnych kryteriów oceny wiarygodności, gdyż bezpośrednio wpływa to na kolejność w rankingu. Dokonywanie oceny wiarygodności i tworzenie rankingów wiarygodności dotyczy zarówno użytkowników wykorzystujących funkcje i zasoby witryny, jak i jej właścicieli oraz sponsorów zarządzających nią w praktyce (w szczególności jej zasobami informacyjnymi). Dlatego metodom oceny wiarygodności i identyfikacji jej kryteriów w internecie poświęcono liczne rozważania i badania (patrz dalej). Niestety w literaturze przedmiotu jest niewiele wskazówek czy też wyników badań, które dotyczą ważności kryteriów wiarygodności. Miriam Metzger, powołując się na własne badania na pięciu próbach (studenci / nie studenci) z lat 1999–2001, podaje częstość występowania zachowań polegających na weryfikowaniu dziewięciu kryteriów wiarygodności podczas odwiedzania witryn internetowych (Metzger, 2007, s. 2080). Były to w kolejności od wymienianych przez respondentów najczęściej do najmniej: aktualność, obiektywizm, kompletność, weryfikowalność, spójność celów autora, autorstwo, autentyczność, afiliacje oraz kwalifikacje autora. Ta lista kryteriów jest bardzo krótka w porównaniu z zestawami prezentowanymi przez innych autorów, zawierającymi od kilkunastu do kilkudziesięciu pozycji (patrz kolejny punkt), których ważności nie określono.

Dlatego celem artykułu jest ustalenie ważności wybranych kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych.

W pracy podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytania:

- Jak stworzyć ogólną listę kryteriów oceny wiarygodności witryn?
- Które z nich można uznać za najważniejsze?

Do ustalenia ważności kryteriów zastosowano metodę sondażową i technikę badań ankietowych, które przeprowadzono wśród studentów Uniwersytetu Opolskiego. Wynikiem tych pilotażowych badań jest ustalenie rankingu ważności dla zestawu wybranych 15 kryteriów oceny wiarygodności witryn. W artykule zaprezentowano kolejno następujące zagadnienia: definicję i ocenę wiarygodności, wybór kryteriów oceny wiarygodności do badań, wyniki badań, dyskusję i wnioski.

### Definicja i ocena wiarygodności

Biorąc pod uwagę rozważania przedstawione w pracy *Ocena wiarygodności serwisów www polskich uniwersytetów* (Czerwiński, 2016), wiarygodność witryny internetowej oznacza przeświadczenie użytkownika, że jego oczekiwania dotyczące otrzymania określonych informacji z tej witryny (serwisu internetowego)

zostaną spełnione bez ponoszenia dodatkowych nieuzasadnionych kosztów (ekonomicznych, społecznych, psychologicznych, prawnych, etycznych). Dokonywanie oceny wiarygodności witryn wymaga jej konceptualizacji i operacjonalizacji. Prowadzi to do stworzenia ram oceny obejmujących wymiary/kategorie oraz kryteria i miary.

Konceptualizacja oceny wiarygodności pod względem przedmiotowym obejmuje tradycyjnie trzy elementy: źródło, wiadomość i media (Metzger, Flanagin, Eyal, Lemus i McCann, 2003; Rieh i Danielson, 2007). Odnosząc te trzy elementy do sieci internet B.J. Fogg proponuje odpowiadające im kategorie oceny nazwane: operator (*operator*), treść (*content*) i projekt (*design*) witryny (Fogg, 2003). Pierwsza kategoria ram wiarygodności sieci, *operator* – jest zdefiniowana jako „organizacja lub osoba oferująca stronę” (Fogg, 2003, s. 173). Z kolei *treść* została zdefiniowana jako to, „co strona zapewnia w zakresie informacji i funkcjonalności” (Fogg, 2003, s. 173). Wreszcie *projekt* opisuje atrybuty struktury stron internetowych i określa jego cztery kluczowe elementy, które wchodzi w grę podczas oceny wiarygodności sieci: projekt informacji (jej strukturę), projekt techniczny, wygląd (estetyka) i projekt interakcji. Uwzględniając tak rozumiane kategorie oceny wiarygodności witryn internetowych Wonchan Choi oraz Besiki Stvilia dokonują operacjonalizacji kryteriów ewaluacji (Choi i Stvilia, 2015). Występujące w literaturze kryteria oceny wiarygodności zostały przez nich rozdzielone pomiędzy trzy kategorie podane przez Foggę oraz dodatkowo zmapowane do dwóch wymiarów wiarygodności: solidności i wiedzy specjalistycznej. Wynikający stąd podział kryteriów przedstawiono w tabeli 1. W cytowanej pracy podano także propozycje miar dla poszczególnych kryteriów, które nie zostały tu przytoczone.

Jak wynika z tabeli 1 najczęściej kryteriów oceny (po 7) dotyczy dwóch pierwszych kategorii: operator i treść witryny. Trzecia kategoria (projekt) podlega ocenie za pomocą 4 kryteriów, co wcale nie świadczy o jej mniejszym znaczeniu. Wymienione przez Choia i Stvilię miary jakości wewnętrznej treści, takie jak błędy typograficzne czy też rozmiar witryny charakteryzują jedynie jej prawidłowość czy też zwięzłość. Świadczy to o bardzo ograniczonym zakresie interpretacji kryterium *Jakość wewnętrzna treści*. Znanych jest wiele innych atrybutów jakości informacji zamieszczanych na witrynie, takich jak: „zwięzłość, zgodność (semantyczna i strukturalna), prawidłowość, dokładność, spójność, złożoność, nadmiarowość, kompletność” (Czerwiński i Krzesaj, 2018, s. 193–195).

Część badaczy, m.in. Patricia M. Doney i Joseph P. Cannon, Shankar Ganesan, David Gefen, Kim Giffin, Robert E. Larzelere i Ted L. Huston (Gefen, Karahanna, Straub, 2003; Gefen, 2002) formułuje inne wymiary wiarygodności. Najczęściej spotykana ogólna struktura obejmuje trzy wymiary zaufania: zdolność (*ability*), życzliwość (*benevolence*) i uczciwość (*integrity*). Zostały one wykorzystane przez autora niniejszego tekstu do



# Ważność kryteriów oceny wiarygodności witryn...

**Tabela 1. Kryteria ewaluacji wiarygodności witryn zaproponowane przez Choa i Stvilję**

Wymiar Kategoria	Solidność	Wiedza specjalistyczna
Operator	Znaczenie komercyjne operatora	Postrzegana reputacja
	Postrzegana integralność	Ranking wyszukiwarek
	Postrzegana przejrzystość	Historia działalności autora (w serwisach społecznościowych)
	Postrzegana przyzwoitość	
Treść	Obiektywizm informacji	Dostarczenie referencji
	Zagregowana opinia społeczna	Jakość wewnętrzna treści
	Spójność w dostarczaniu treści	Wzmocnienie wiedzy merytorycznej
	Aktualność	
Projekt	Odwzorowanie realnego świata w projekcie	Estetyka wizualna
	Stabilność strony	Odpowiedniość (dopasowanie) projektu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Choi i Stvilja, 2015, s. 2402.

stworzenia ram oceny wiarygodności witryn internetowych i zestawu kryteriów oceny wiarygodności witryn. Są to następujące kryteria (Czerwiński, 2016, s. 47): (W1) Funkcjonalność, (W2) Bezpieczeństwo, (W3) Przejrzystość, (W4) Elastyczność, (W5) Doświadczenie (Umiejętności), (W6) Nawyki, (W7) Styl życia, (W8) Prywatność, (W9) Wydajność, (W10) Niezawodność, (W11) Dostępność danych, (W12) Bogactwo informacji, (W13) Jakość informacji, (W14) Autentyczność/tożsamość, (W15) Referencje, (W16) Wierność, (W17) Solidność (Rzetelność) i (W18) Poszanowanie cudzej własności.

Jak wynika z prezentowanej listy, większość tych kryteriów jest wspólna z zawartymi w tabeli 1. W wymienionym zestawie brakuje jedynie sześciu następujących kryteriów: Znaczenie komercyjne operatora, Postrzegana integralność, Obiektywizm informacji, Zagregowana opinia społeczna, Historia działalności autora (w serwisach społecznościowych) oraz Estetyka wizualna.

Najczęściej wykorzystywanym podejściem do identyfikacji i definiowania kryteriów wiarygodności jest podejście empiryczne. Reprezentują je m.in. autorzy obszernego badania wiarygodności witryn realizowanego z punktu widzenia użytkowników (Fogg, Soohoo, Danielson, Marable, Stanford i Tauber, 2003). Zidentyfikowane kryteria oceny uzyskano na podstawie treści komentarzy użytkowników dotyczących wiarygodności wskazanych witryn. Analiza tych komentarzy przez ekspertów pozwoliła wyłonić określone, powtarzające się kryteria oceny. Są to: (F1) Wygląd/projekt, (F2) Projektowanie informacji/struktura, (F3) Fokus/skupienie informacji, (F4) Motywy firmy/właściciela, (F5) Przydatność informacji, (F6) Dokładność informacji, (F7) Rozpoznawalność nazwy i reputacja, (F8) Reklama, (F9) Stronniczość informacji, (F10) Ton/wydzźwięk pisanego, (F11) Tożsamość właściciela/sponsora strony, (F12) Funkcjonalność strony, (F13) Obsługa klienta, (F14) Przeszłe doświadczenia z witryną, (F15) Jasność informacji,

(F16) Wyniki w teście, (F17) Czytelność, (F18) Afiliacje (autorów). Jeszcze inne zestawy kryteriów zidentyfikowane w podejściu empirycznym podają m.in.: Michał Kąkol i Radosław Nielek (2015), Sonal Aggarwal, Herre Van Oostendorp, Y. Raghu Babu Reddy i Bipin Indurkha (2014) czy Alexandra Olteanu, Stanislav Peshterliev, Xin Liu i Karl Aberer (2013). Te wymienione zestawy kryteriów oceny wiarygodności zostały porównane w pracy Czerwińskiego (2019). Wykazano tam, że kryteria oceny wiarygodności uzyskane w ramach podejścia empirycznego są odpowiednio wyłącznie dla użytkowników witryn. Natomiast wszystkie porównywane zestawy kryteriów oceny wiarygodności nadają się do ewaluacji witryn z dowolnego obszaru, tzn. są elastyczne. Pokazano także, że odmienne podejścia do identyfikacji kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych prowadzą do uzyskania nieco zróżnicowanych zestawów tych kryteriów. Wyniki jeszcze innych badań prezentowanych przez Metzger (2007, s. 2080–2081) opierały się na bardzo nielicznych próbach użytkowników internetu realizujących wyspecjalizowane zadania wyszukiwania i dlatego zidentyfikowane tam kryteria ewaluacji wiarygodności trudno jest uogólniać. Z tego powodu konieczne są badania pozwalające ustalić, które z nich są najważniejsze i powinny stanowić standard oceny wiarygodności witryn internetowych.

## Wybór kryteriów oceny wiarygodności witryn do badań

W podsumowaniu swojego artykułu Fogg i inni (2003) uznają za mało istotne następujące kryteria: tożsamość właściciela/sponsora (F11), reklamy i sponsoring (F8), obsługa klienta (F13). Dlatego tylko istotne kryteria z zestawu Fogg'a i in. oraz kryteria z zestawu Czerwińskiego połączono na zasadzie koniunkcji z uwzględnieniem ich znaczenia. Na przykład kryterium W15 (referencje) odpowiada kryterium

F7 (rozpoznawalność nazwy i reputacja). W efekcie otrzymuje się zestaw:

1. (W2, F1, F2) Wygląd i struktura informacji
2. (W1, F12) Funkcjonalność witryny
3. (W13, F5) Przydatność informacji na witrynie
4. (W16, W17, W18, F4) Motywy firmy/właściciela witryny
5. (W6, F14) Nawyki/doświadczenie użytkownika
6. (W2, F2) Bezpieczeństwo infrastruktury
7. (W9, F16) Wydajność infrastruktury
8. (W11, F3) Dostępność informacji
9. (W12, F3) Bogactwo informacji
10. (W13, F6) Dokładność informacji
11. (W13, F15) Jasność informacji
12. (W13, F17) Czytelność informacji
13. (W14, F18) Autentyczność/afiliacje
14. (W15, F7) Referencje/reputacja
15. (W16, F4) Wierność
16. (W17, F4) Rzetelność
17. (W18, F4) Poszanowanie cudzej własności.

Jak wynika z powyższego zestawienia, wyeliminowane zostały kryteria W3, W4, W5, W7, W8 i W10 oraz F8, F9, F10 i F13. Ostatecznie przytoczony zestaw 17 kryteriów dobrze pokrywa się z innymi cytowanymi w literaturze zestawami i dlatego posłużył do stworzenia narzędzia badawczego oraz do dalszych badań.

### Metoda badań

W badaniach wykorzystano metodę sondażową i technikę ankietową. Uczestnikom badań zadano 17 pytań, po jednym dla każdego z uprzednio wybranych kryteriów wiarygodności. Wszystkie pytania były zadane w sposób „negatywny” i opisane w kategoriach typowych problemów informacyjnych spotykanych w internecie. Respondenci oceniali częstość występowania tych problemów na podstawie scenariuszy odnoszących się do uprzednio wybranych kryteriów wiarygodności informacji. Do oceny zastosowano czterostopniową skalę: problem ... (jego opis) – występuje (a) często; (b) okazjonalnie; (c) rzadko; lub (d) nigdy. Przykładowo ocena przydatności witryny wymagała wskazania, jak często respondent spotyka się z sytuacją, w której informacje na witrynie nie mają zastosowania i są nieprzydatne. Opracowane przez autora narzędzie zamieszczono w Aneksie. Nie zawierało ono żadnych zmiennych niezależnych, które pozwoliłyby bliżej scharakteryzować respondentów. Wynikało to z pilotażowego charakteru badań, które w tej fazie miały na celu ogólne ustalenie ważności kryteriów ewaluacji wiarygodności witryn. Badanie przeprowadzono w dniach od 4 do 11 czerwca 2019 roku. Zrealizowali je studenci kierunku zarządzanie na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Opolskiego w ramach

seminarium dyplomowego<sup>1</sup>. Osoby te zdobyły wcześniej odpowiednie przygotowanie metodologiczne w ramach kursu pn. „Badania naukowe”. W badaniu wzięło udział 120 anonimowych respondentów. Zostali oni poinformowani o celach badania. Zaprezentowano im także definicje wszystkich kryteriów wiarygodności. Jednocześnie poproszono ich o ocenianie tylko witryn edukacyjnych, naukowych i informacyjnych. Respondenci (studenci opolskich uczelni) stanowili w miarę jednorodną próbę pod względem wieku, wykształcenia i umiejętności informacyjnych, zwłaszcza wyszukiwania i przeglądania zasobów internetu. Próba została dobrana w sposób celowy – byli to użytkownicy witryn, którzy mogli oraz chcieli ocenić ważność poszczególnych kryteriów wiarygodności.

### Wyniki badań

Uzyskane oceny zostały zastąpione wartościami liczbowymi w następujący sposób: (a) często – 4; (b) okazjonalnie – 3; (c) rzadko – 2; (d) nigdy – 1. Następnie wyznaczono statystyki opisowe rozkładów odpowiedzi wszystkich respondentów na 17 pytań zawartych w ankiecie. W tabeli 2 zaprezentowano ich wartości. Kursywą zaznaczono tam wartości minimalne danej statystyki, a wytłuszczeniem – jej wartości maksymalne.

Średnie wartości rozkładów odpowiedzi wahają się w zakresie od 1,88 (Nieczytelny język) do 2,69 (Brak referencji), tzn. w opinii respondentów stwierdzone problemy są rzadkie albo tylko okazjonalne. Oznacza to, że respondenci nie dostrzegają zbyt częstego występowania wskazywanych braków, niedogodności czy sprzeczności na witrynach.

Rozkłady odpowiedzi charakteryzują się ponadto przeciętną wartością odchylenia standardowego mieszczącą się w zakresie od 0,69 (Zły wygląd i struktura witryny) do 0,96 (Zbyt mały zakres umiejętności). W związku z tym ich zmienność (udział odchylenia w wartości średniej) również nie jest zbyt wielka i waha się w zakresie od 0,29 (Zły wygląd i struktura witryny) do 0,45 (Nieczytelny język).

### Analiza rzetelności wewnętrznej skali

Za pomocą pakietu *Statistica* przeprowadzono analizę rzetelności wewnętrznej zaproponowanej skali oceny wiarygodności witryn (zestawu pytań w kwestionariuszu). W tym celu wyznaczono współczynnik alfa Cronbacha dla skali sumarycznej składającej się z 17 pozycji. Jego wartość wynosi 0,447 i nie jest wystarczająca – skalę uznajemy bowiem za rzetelną, jeśli wartość tego współczynnika jest większa od 0,7. Istnieje zatem przypuszczenie, że zestaw pytań nie jest jednorodny. Dlatego podjęto próbę ograniczenia liczby pytań. Najmniejszą kore-

<sup>1</sup> Byli to następujący studenci: Budziak Dawid, Krawczyk Weronika, Laszko Wołodimir, Posmitna Valeriia, Rupacz Piotr, Smółka Daria.

## Ważność kryteriów oceny wiarygodności witryn...

**Tabela 2. Statystyki opisowe rozkładów odpowiedzi respondentów na pytania w ankiecie**

Numer	Stwierdzenie	Średnia	Odchylenie	Zmienność
1.	Zły wygląd i struktura witryny	2,43	0,69	0,29
2.	Niedopasowane funkcje witryny	2,55	0,83	0,32
3.	Nieodpowiedni zakres informacji	2,38	0,81	0,34
4.	Sprzeczne motywy właściciela	2,28	0,91	0,40
5.	Zbyt mały zakres umiejętności użytkownika	2,48	<b>0,96</b>	0,39
6.	Niezabezpieczenie informacji	2,18	0,94	0,43
7.	Niedostateczna wydajność infrastruktury	2,28	0,86	0,38
8.	Brak dostępności informacji	2,45	0,83	0,34
9.	Małe bogactwo zasobów	2,36	0,82	0,35
10.	Niedokładne dane	2,35	0,85	0,36
11.	Niejasne i niejednoznaczne informacje	2,43	0,81	0,33
12.	Nieczytelny język	1,88	0,85	<b>0,45</b>
13.	Nieautentyczność witryny	2,41	0,75	0,31
14.	Brak referencji	<b>2,69</b>	0,87	0,32
15.	Brak zgodności materiałów z oryginałem	2,28	0,83	0,36
16.	Nierzetelne informacje	2,16	0,88	0,41
17.	Brak poszanowania praw autorskich	2,65	0,89	0,34

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

lację z wynikiem sumarycznym mają pytania 7 i 17: Niedostateczna wydajność infrastruktury oraz Brak poszanowania praw autorskich. Jednak ich usunięcie pojedynczo poprawia wartość współczynnika alfa nieznacznie (do 0,47 po usunięciu pytania 7 oraz do 0,455 po usunięciu pytania 17). Usunięcie obu tych pytań pozwoliło zwiększyć rzetelność skali – współczynnik alfa Cronbacha wyniósł teraz 0,492. Jednak nie ma już żadnych innych pytań, których usunięcie zwiększyłoby jeszcze rzetelność skali. Należy raczej rozważyć zwiększenie liczby pytań. Aby otrzymać rzetelność dla skali sumarycznej równą 0,7 musieliśmy dodać aż 21 pytań o tej samej przeciętnej rzetelności jak inne pytania tej skali. Dlatego do dalszych badań wzięto skalę składającą się z 15 pytań oceniających 15 kryteriów.

### Analiza czynnikowa

Wartości współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi pytaniami są niewielkie (od 0,002 do 0,286). Średnia korelacja między pozycjami wynosi 0,0456.

Test sferyczności Bartletta (test jednorodności wariancji), będący wyznacznikiem skorelowania poszczególnych pozycji testowych, dowiódł, że próba jest właściwie dobrana ( $\chi^2 \approx 24,32$ ,  $df = 14$ ,  $p < 0,05$ ).

Przeprowadzona analiza czynnikowa metodą głównych składowych potwierdziła strukturę skali złożoną z pięciu czynników (zastosowano kryterium Kaisera – wartość własna czynnika  $> 1$ ). Wyodrębnione czynniki wyjaśniają 49,98% wariancji sumarycznej miary, co jest wartością zadowalającą. Każdy z czynników ma

zbliżony, lecz niewielki udział w wyjaśnieniu ogólnej wartości wariancji (od 7,9% do 12,7%). Jednak żadna z pozycji nie ma ładunku czynnikowego większego od 0,7. Oznacza to, że trudno jest przypisać je do nowych czynników. Interpretacja ich znaczenia jest zatem dość kłopotliwa, a całość analizy czynnikowej – niejednoznaczna.

W tabeli 3 zamieszczono wynikający z badań ranking kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych.

Według respondentów najczęściej występującymi wadami witryn są: brak referencji do innych treści (miejsce pierwsze – średnia 2,692) oraz niedopasowane funkcje witryny (miejsce drugie – średnia 2,55). Oznacza to, że ankietowani przywiązują największą wagę do tych dwóch wymienionych kryteriów wiarygodności witryny. Zły wygląd i struktura witryny znalazły się dopiero na piątym miejscu rankingu (średnia 2,425). W ten sposób nie znalazła potwierdzenia teza wyrażona w pracy Fogga i in. (2003), że to kryterium wiarygodności witryn internetowych jest dominujące. Stwierdzenie o niedopasowanych funkcjach witryny znalazło się na drugiej pozycji, co potwierdza, że użytkownicy oczekują w pierwszym rzędzie odpowiedniej funkcjonalności witryny, a dopiero w dalszej kolejności odpowiedniej jakości dostępnych na niej informacji (jasności i jednoznaczności, odpowiedniego zakresu, bogactwa zasobów oraz dokładności – miejsca odpowiednio 5., 8., 9. i 10. w rankingu). Ankietowani zdają sobie jednak sprawę z faktu, że dość często brakuje im odpowiednich umiejętności, aby w pełni wykorzystać funkcjonalność i zasoby witryn (średnia 2,483 – miejsce 3.

**Tabela 3. Ranking kryteriów oceny wiarygodności witryn na podstawie badań**

Numer	Stwierdzenie	Średnia	Miejsce
13.	Brak referencji	2,692	1.
2.	Niedopasowane funkcje witryny	2,550	2.
5.	Zbyt mały zakres umiejętności użytkownika	2,483	3.
7.	Brak dostępności informacji	2,450	4.
1.	Zły wygląd i struktura witryny	2,425	5.
10.	Niejasne i niejednoznaczne informacje	2,425	6.
12.	Nieautentyczność witryny	2,408	7.
3.	Nieodpowiedni zakres informacji	2,375	8.
8.	Małe bogactwo zasobów	2,358	9.
9.	Niedokładne dane	2,350	10.
14.	Brak zgodności materiałów z oryginałem	2,283	11.
4.	Sprzeczne motywy właściciela	2,275	12.
6.	Niezabezpieczenie informacji	2,175	13.
15.	Nierzetelne informacje	2,158	14.
11.	Nieczytelny język	1,875	15.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

w rankingu). Zbyt dużego wpływu na wiarygodność witryn nie mają w opinii badanych braki w zabezpieczeniu informacji przed szkodą – miejsce 13. Zdecydowanie najmniej ważnym kryterium okazuje się nieczytelny język – miejsce 15.

### Dyskusja i wnioski

Przedstawione wyniki odzwierciedlają pozytywne zmiany w ocenie ważności kryteriów wiarygodności przez respondentów. Już nie wygląd i struktura witryny decydują o zaufaniu jej potencjalnych użytkowników (Fogg i in., 2003), ale to, czy witryna (edukacyjna, naukowa lub informacyjna) odwołuje się do innych treści, umożliwiając łatwe dotarcie do nich. Widać zatem, że aby witryna tego rodzaju była godna zaufania, musi stanowić wrota do innych witryn. Według badanych na dalszy plan zeszyły obawy o bezpieczeństwo informacji (zarówno tych pochodzących od właścicieli i sponsorów, jak i tych zamieszczonych przez użytkowników). Świadczy to o znacznej poprawie zabezpieczeń stosowanych w internecie.

W cytowanych wynikach badań przedstawionych przez Metzger (s. 2080) najwyższy priorytet uzyskały kryteria wiarygodności, które są najłatwiejsze do oceny i wymagają tylko opinii użytkownika (np. rozważenia czy informacje na witrynie są aktualne i kompletne), a najniższy te, które wymagają wysiłku i są bardziej czasochłonne (np. weryfikowanie kwalifikacji autora lub poświadczenie autorstwa). Prezentowane rezultaty badań pokazują, że respondenci stali się bardziej skłonni do weryfikowania autentyczności witryny (a zatem również autorstwa zamieszczanych

informacji). Odpowiedni zakres i bogactwo (kompletność) informacji znalazły się w środku rankingu. Świadczy to o kolejnej pozytywnej zmianie priorytetów w ocenie wiarygodności w kierunku weryfikacji nie tylko autorstwa informacji, ale w ślad za tym idących także kwalifikacji autorów. Natomiast trudno jest te rezultaty porównać bezpośrednio z wynikami Metzger. Jedynym identycznie określonym kryterium, które wystąpiło w obu badaniach, jest autentyczność witryny. Inne kryteria wzięte pod uwagę różnią się pod względem semantycznym, choć mogą na siebie zachodzić, jak np. poświadczenie autorstwa i motywy właściciela witryny.

Całość prezentowanych rozważań pokazuje, że nadal trudno jest ustalić pewną ogólną listę kryteriów wiarygodności witryn, która mogłaby posłużyć zarówno do dokonywania ich bieżących ocen, jak i do celów edukacyjnych w ramach kształtowania umiejętności informacyjnych użytkowników internetu w szkołach i na uczelniach. Kontekst oceny wiarygodności (tzn. cel, potrzeby informacyjne i zadanie) prowadzi bowiem do różnorodności podejść do tej oceny i wymaga dopasowywania zestawu kryteriów. W konsekwencji, w praktyce ewaluacji, konieczne będzie dobieranie mieszanki zróżnicowanych kryteriów. Jej skład powinien być uzależniony od takich czynników jak: i) kategoria/rodzaj witryny i jej funkcje; ii) podmiot i jego rola w procesie dokonywania oceny wiarygodności; iii) wykorzystanie tej oceny w określonym kontekście. Trzeba na przykład pamiętać, że użytkownicy mogą być bardziej zmotywowani do oceny witryn w sytuacjach, w których muszą uzyskiwać wiarygodne informacje. Będą wówczas bardziej skłonni do większego

wysiłku i wykonywania czasochłonnych działań w celu szerszej oceny wiarygodności witryn. Dlatego problem doboru odpowiedniej mieszanki kryteriów ewaluacji wiarygodności witryn wymaga dalszych badań. W tym kontekście opracowane narzędzie badawcze okazało się niewystarczająco rzetelne pod względem statystycznym, mimo że podczas jego konstrukcji uwzględniono merytoryczne wnioski z kilku różnych zestawów kryteriów. Spowodowało to ograniczenie liczby pytań w kwestionariuszu do 15. Jednak, jak pokazano, dalsza redukcja tej liczby nie ma sensu. Konieczne będzie zweryfikowanie tego rezultatu w ramach innej próby badawczej oraz innych ocenianych kategorii/rodzajów witryn, a także dla różnych grup podmiotów dokonujących oceny wiarygodności. Przeprowadzona analiza czynnikowa wybranych miar kryteriów oceny wiarygodności dała niejednoznaczne wyniki – pozwoliła wskazać pięć czynników, które wyjaśniają 49,98% wariancji sumarycznej miary wiarygodności. Jednak interpretacja ich znaczenia jest dość trudna.

Zaprezentowane wyniki tych pilotażowych badań podlegają również typowym ograniczeniom związanym z doбором próby. Na pytania zawarte w ankiecie odpowiadały bowiem tylko osoby, które na co dzień są użytkownikami internetu i mogły oraz chciały ocenić ważność poszczególnych kryteriów wiarygodności. Badana próba została zatem wybrana w sposób celowy. Dlatego dalsze badania powinny dotyczyć próby reprezentatywnej. Dopiero wówczas będzie można wskazać, tak jak to przedstawiono wyżej, pewne kanoniczne mieszanki kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych. Pozwoli to stworzyć ich porównywalne rankingi, np. w ramach określonych kategorii/rodzajów.

Kolejną kwestią wymagającą dalszych badań jest wskazanie preferowanych przez użytkowników internetu metod i technik, które zwiększają ich zaufanie do witryn. Czy oczekują oni np. dalszego rozwijania metod certyfikacji jakości witryn w oparciu o inteligentne algorytmy oceny wybranych kryteriów wiarygodności, czy też są bardziej skłonni zaufać witrynom polecanym przez innych użytkowników (na zasadzie „mądrości tłumu”) ? A może bardziej wiarygodne stają się witryny zawierające wyłącznie materiały pochodzące od ekspertów (zatem dostępne odpłatnie) ? Jednak w tym przypadku powstaje problem weryfikacji wiarygodności ekspertów. Kto i na jakich zasadach miałby dokonywać takiej oceny? Są to pytania, które czekają na odpowiedzi.

### Bibliografia

- Aggarwal, S., Van Oostendorp, H., Reddy, Y.R. i Indurkha, B. (2014). Providing web credibility assessment support. W: *Proceedings of the 2014 European conference on cognitive ergonomics* (s. 1–8). New York: ACM.
- Choi, W. i Stvilia, B. (2015). Web credibility assessment: conceptualization, operationalization, variability, and models. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(12), 2399–2414.
- Czerwiński, A. (2016). Ocena wiarygodności serwisów www polskich uniwersytetów. *Praktyka i Teoria Informatyki i Technicznej*, 22(2–3), 44–55.
- Czerwiński, A. i Krzesaj, M. (2018). *Ocena jakości informacji w Internecie*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Czerwiński, A. (2019). Identyfikacja i porównanie kryteriów oceny wiarygodności witryn internetowych. *Przebieg Organizacji*, 8, 50–58.
- Derfert-Wolf, L. (2005). Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych. *Biuletyn EBIB*, 1(62). Pobrane z <http://www.ebib.pl/2005/62/derfert.php>
- Fogg, B.J. (2003). *Persuasive technology: Using computers to change what we think and do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Fogg, B.J., Soohoo, C., Danielson, D.R., Marable, L., Stanford, J. i Tauber, E.R. (2003). How do users evaluate the credibility of Web sites? : a study with over 2,500 participants. W: *Proceedings of the 2003 conference on Designing for user experiences* (s. 1–15). New York: ACM
- Gefen, D., Karahanna, E. i Straub D.W. (2003). Trust and TAM in Online Shopping: An Integrated Model. *MIS Quarterly*, 27(1), 51–90. DOI: 10.2307/30036519
- Gefen, D. (2002). Reflections on the dimensions of trust and trustworthiness among online consumers. *ACM SIGMIS Database*, 33(3), 38–53. DOI: 10.1145/569905.569910
- Kąkol, M. i Nielek, R. (2015). What Affects Web Credibility Perception? An Analysis of Textual Justifications. *Computer Science*, 16(3), 295–310. DOI: 10.7494/csci.2015.16.3.295
- Metzger, M.J., Flanagin, A.J., Eyal, K., Lemus, D.R. i McCann, R.M. (2003). Credibility for the 21st century: Integrating perspectives on source, message, and media credibility in the contemporary media environment. W: P.J. Kalbfleisch (red.), *Communication Yearbook*, 27, 293–336. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1080/23808985.2003.11679029>
- Metzger, M.J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078–2091. DOI:10.1002/asi.20672
- Olteanu, A., Peshterliev, S., Liu, X. i Aberer, K. (2013). Web Credibility: Features Exploration and Credibility Prediction. In: P. Serdyukov, P. Braslavski, S.O. Kuznetsov, J. Kamps, S. Rüger, E. Agichtein.... E. Yilmaz (Eds.), *Proceedings of the European Conference on IR Research ECIR 2013, Lecture Notes in Computer Science*, 7814 (s. 557–568). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Rieh, S.Y. i Danielson, D.R. (2007). Credibility: A multidisciplinary framework. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41(1), 307–364. <https://doi.org/10.1002/aris.2007.1440410114>
- Schwarz, J. i Morris, M. (2011). Augmenting web pages and search results to support credibility assessment. W: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems CHI '11* (s. 1245–1254). New York: ACM.
- Więk, A. (2016). Kształtowanie informacji literackiej: rola biblioteki akademickiej. W: A. Czerwiński, A. Jandziak i M. Krzesaj (red.), *Informacja – dobro publiczne czy prywatne?* (s. 175–186). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

---

### Aneks. Ankieta badawcza

---

Wskaż, jak często respondent napotyka następujący, opisany poniżej problem (od 1 do 17) na witrynach w internecie – jeżeli występuje on często – wpisz 4; okazjonalnie – wpisz 3; rzadko – wpisz 2; nigdy – wpisz 1.

1. Wygląd i struktura informacji na witrynie, w tym układ treści, typografia, rozmiar czcionki i schematy kolorów nie są dopasowane do przekazywanych treści, co utrudnia albo uniemożliwia ich odbiór i wykorzystanie;
2. Funkcje witryny nie są dopasowane do potrzeb potencjalnego użytkownika, przez co nie może on szybko i łatwo wykonać swoich zadań;
3. Zakres informacji na witrynie nie jest odpowiedni i nie są one przydatne dla użytkowników;
4. Rzeczywiste motywy właściciela, sponsora witryny do jej utrzymywania są sprzeczne z deklarowanymi (np. zamiast obiektywnej prezentacji zagadnień, zamieszczone treści mają charakter komercyjny albo ideologiczny);
5. Zakres umiejętności typowego użytkownika wynikający z jego nawyków i doświadczenia w pracy w internecie jest zbyt mały, aby wyszukać i wykorzystać określone informacje na witrynie;
6. Informacja nie jest zabezpieczona przed szkodą albo ją powoduje w kontekście poszczególnych działań informacyjnych;
7. Niedostateczna jest wydajność infrastruktury witryny do realizacji zadań użytkownika (np. czas odpowiedzi serwera jest zbyt długi albo za mało jest miejsca na zamieszczenie własnych treści);
8. Brak dostępności, czyli możliwości pozyskania przez zainteresowanego odbiorcę niezbędnej mu informacji (np. pełnego tekstu artykułu, raportu itp.);
9. Zbyt małe jest bogactwo zasobów informacji na witrynie (np. są one wrywkowe);
10. Pozyskane na witrynie wartości pewnych danych nie są dokładne, tzn. nie są równe wartościom prawdziwym;
11. Zamieszczone na witrynie informacje nie są jasne, czyli jednoznaczne i łatwo zrozumiałe;
12. Treści na witrynie nie są czytelne, głównie pod względem zgodności z regułami i zasadami języka;
13. Witryna nie jest autentyczna pod względem podawanej przez autorów afiliacji albo zawiera nieautentyczne materiały;
14. Brak albo niedostateczne jest wykorzystanie referencji (odwołań) do innych treści;
15. Zamieszczone na witrynie informacje nie są wierne, czyli zgodne z oryginałem, wzorem lub rzeczywistością;
16. Zamieszczone na witrynie informacje nie są rzetelne, czyli nie zostały rzetelnie zebrane albo przetworzone przy pomocy odpowiednich procedur;
17. Właściciele witryny nie dbają o poszanowanie praw autorów zamieszczanych treści (np. nie wskazując ich autorstwa);

---

### Importance of the criteria used to evaluate the credibility of internet websites based on a research study

---

*Educating internet users how to gain, evaluate and effectively use information on their own has become one of the pillars of the set of information literacy skills promoted and implemented in schools and at universities. This is why pupils, students and teachers (including academic ones) also need to know how to evaluate the credibility of internet websites.*

*The aim of the paper is to determine the importance of the criteria for evaluating the credibility of internet websites. The author attempts to answer the following questions:*

- *How can a general list of criteria be generated to evaluate the credibility of websites?*
- *Which of the criteria can be considered the most important ones?*

*To determine the importance of the criteria, the paper uses a survey method and a questionnaire research technique. The survey and questionnaire were applied to students of the Opole universities.*

*The pilot research made it possible to establish the ranking of importance for a set of 15 criteria for evaluating / assessing the credibility of a website. According to the respondents, the most important criteria for evaluating the credibility of a website include references to other content. The respondents believe that deficiencies in the protection of information against damage do not have any considerable influence on the credibility of a website. The least important of all the evaluation criteria is incomprehensible language.*

**Keywords:** credibility, website, evaluation criteria, importance, ranking

---

Adam Czerwiński jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych oraz doktorem nauk technicznych w zakresie informatyki. Pracuje na Uniwersytecie Opolskim na stanowisku profesora nadzwyczajnego, jest kierownikiem Zakładu Ekonomiki Informacji. Jego zainteresowania badawcze dotyczą problematyki rozwoju rynków informacji i gospodarki informacyjnej oraz zarządzania jakością informacji, ze szczególnym uwzględnieniem jej oceny oraz doskonalenia na witrynach internetowych. Opublikował kilkadziesiąt artykułów oraz sześć książek. ORCID: 0000-0001-8666-8164

# Praktyczne aspekty stosowania wybranego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych



Robert Pawlak\*

*Celem artykułu jest analiza problematyki praktycznego stosowania koncepcyjnego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych. W artykule pokazano, jak stosowanie modelu zarządzania wiedzą umożliwia organizacyjne uczenie się z projektów z perspektywy ludzi (uczenie się, kultura, społeczność) i systemów (technologia, procesy, infrastruktura) w przedsiębiorstwie. Zastosowana metoda badania w działaniu polegająca na cyklicznym planowaniu, działaniu, obserwacji i refleksji pozwala na identyfikację barier i ułatwień w organizacyjnym uczeniu się i umożliwia stworzenie organizacyjnej sieci połączeń wiedzy kluczowej w procesie rozpowszechniania i stosowania doświadczeń projektowych.*

Charakterystyczną cechą organizacji opartych na wiedzy jest to, że uczą się na błędach i wyciągają wnioski zarówno z sukcesów, jak i porażek przeprowadzanych projektów. Jednakże skuteczne gromadzenie, rozpowszechnianie oraz wykorzystywanie doświadczeń projektowych rzadko w praktyce jest stosowane z sukcesem (Williams, 2007; Kerzner, 2009; Wyrozębski, 2012, 2014a; Spałek, 2013a; Paver i Duffield, 2019). Mając na uwadze powyższe, autor tego artykułu pragnie przybliżyć czytelnikowi, jak ważne jest organizacyjne uczenie się z doświadczeń projektowych z punktu widzenia praktyki i udowodnić, że wdrożenie modelu uczenia się w organizacji może zakończyć się sukcesem.

Celem niniejszego artykułu jest analiza problematyki praktycznego stosowania koncepcyjnego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych opisanego w literaturze (Duffield i Whitty, 2015, 2016a, 2016b) jako model Systemowej Wiedzy z Doświadczeń Projektowych (*Systemic Lessons Learned Knowledge*) – w skrócie Syllk. Model Syllk jest rozwinięciem opracowanego przez Jamesa Reasona w 1997 roku modelu sera szwajcarskiego (Reason, 1997). Model Reasona wykorzystuje się w celu zapobiegania wypadkom w lotnictwie (karta właściwej kultury „just culture”). Model Syllk został zaadaptowany i przekonstruowany na potrzeby organizacji, które w swojej codziennej

działalności funkcjonują w oparciu o projekty (Duffield i Whitty, 2015, 2016a, 2016b).

Artykuł bazuje na analizie danych wtórnych wspieranej opisem przypadku. Podmiotem badania był duży oddział australijskiej organizacji rządowej, która dostrzegła potrzebę wdrożenia mechanizmów dzielenia się wiedzą z przeprowadzanych projektów (Duffield i Whitty, 2016b). Założono, że wdrożenie modelu Syllk pozwoli organizacji na identyfikację barier i ułatwień w zarządzaniu wiedzą pochodzącą z doświadczeń z projektów. Przekrojowe badania w zakresie stosowania techniki doświadczeń projektowych w organizacjach sektora australijskiej administracji publicznej zostały przeprowadzone przez Martina Pavera i Stephena Duffielda w 2019 roku (Paver i Duffield, 2019). Wspomniane badania ujawniły pogłębiającą się dysproporcję pomiędzy wydatkami na działania w zakresie systemowego wsparcia procesów związanych z gromadzeniem i wykorzystywaniem wiedzy projektowej a oczekiwanym rezultatem. Rozpowszechnianie i stosowanie doświadczeń projektowych uważa się za kluczowy czynnik sukcesu we wdrażaniu projektów i programów w organizacjach zarówno w Polsce, jak i na świecie (Disterer, 2002; Williams, 2007; O'Dell i Hubert, 2011; Gasik, 2011; Spałek, 2013a; Wyrozębski, 2014c). Ponadto Frank Lindner i Andreas Wald (2011) oraz Paweł Wyrozębski (2014c) wskazali na istnienie luki w praktyce zarządzania projektami i zasugerowali potrzebę intensyfikacji badań w celu zrozumienia roli, jaką zarządzanie wiedzą odgrywa w metodykach zarządzania projektami.

Niniejszy artykuł rozpoczyna się przeglądem literatury związanej z organizacyjnym uczeniem się. Następnie przeprowadzona zostanie krytyczna analiza przykładów stosowania modelu Syllk opisanych w literaturze przedmiotu oraz omówiona metodyka badania w działaniu (*action research*), zgodnie z którą wdrażano model Syllk. Na koniec zaprezentowane zostaną wnioski z badania związane z praktycznym stosowaniem modelu, przeprowadzona dyskusja z literaturą przedmiotu oraz wskazane możliwości dalszych pogłębionych prac w tym obszarze.

\* Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

## Organizacyjne uczenie się

W literaturze można wskazać argumenty świadczące o tym, że w procesie zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych czynnik ludzki stanowi element kluczowy, a ucząca kultura organizacyjna (kultura promująca proces uczenia się) jest krytyczna dla osiągnięcia sukcesu w rozpowszechnianiu doświadczeń projektowych (Sense, 2007; Spałek, 2012; Wyrozębski, 2013; Gasik, 2015). Niemniej jednak zmiana perspektywy z indywidualnej na organizacyjną nie jest taka oczywista. Peter Senge (1998) zachęca przedsiębiorstwa do identyfikacji z organizacjami uczącymi się. Inni wpływowi autorzy: Ikujiro Nonaka (1991, 2007) oraz Nonaka i Hirotaka Takeuchi (1995) opisują, jak japońskie firmy zajmujące się innowacjami przekształciły się w organizacje kreujące wiedzę. Według Petera Druckera (1993) wiedza jest zasobem zarządzającym i władzą a dla Karla Wiiga (1997) – zbiorem przekonań. Michael Polanyi (1958, 2009) wprowadza podział na wiedzę jawną i ukrytą, a Thomas Davenport i Laurence Prusak (2000, s. 5) twierdzą, że wiedza w organizacji „jest zawarta nie tylko w dokumentach i repozytoriach, ale również w organizacyjnych procesach, praktykach i normach”.

Praca Polanyiego (1958) stworzyła podstawę dla Nonaki i Takeuchiego (1995) i Nonaki (2007) do sformułowania wniosku, że o ile wiedza jawna jest obiektywna oraz łatwo komunikowalna i transferowalna, o tyle wiedza ukryta – subiektywna, osobista i trudna do komunikacji. Polanyi (2009, s. 4) podkreśla, że „możemy wiedzieć więcej niż potrafimy powiedzieć” i że ludzie tworzą wiedzę w procesie interakcji. Wiedza ukryta składa się z elementu poznawczego i technicznego (Nonaka i Takeuchi, 1995). Elementami poznawczymi są modele mentalne (schematy, paradygmaty, przekonania i punkty widzenia) dzięki którym ludzie tworzą schematy zachowań w swoich umysłach i zgodnie z nimi postępują. Elementy techniczne to istniejący know-how i umiejętności. Wiedza organizacyjna wykracza poza indywidualny czynnik ludzki. Nie można jej znaleźć w jednym miejscu. Jest komponentem wyłaniającym się spośród połączonych w organizacji artefaktów kulturowych i praktyk (Walsch i Ungson, 1991).

Wiedza pochodząca z doświadczeń projektowych odgrywa kluczową rolę w zarządzaniu ryzykiem w przedsiębiorstwie dzięki temu, że pozwala odkrywać co i jak zrobili inni (co się udało, a co zakończyło niepowodzeniem) i uczyć się na cudzych błędach, aby unikać odkrywania koła na nowo (Li, 2002; Liebowitz i Megbolugbe, 2003; Gasik, 2015). Według Dale'a Neefa (2005) i Wyrozębskiego (2014c) przedsiębiorstwa nie mogą zarządzać ryzykiem bez umiejętności zarządzania wiedzą. Projekty często kończą się niepowodzeniem z powodu braku umiejętności uczenia się z doświadczeń projektowych lub braku dobrych praktyk dzielenia się wiedzą.

Problem z doświadczeniami projektowymi nie polega ani na ich identyfikacji, ani na zdolności do ich przechowywania i dystrybucji w sensie technologicz-

nym, lecz tkwi w tym, że organizacje nie potrafią ich stosować. Z 74 przebadanych organizacji, które próbowały wdrażać doświadczenia projektowe w swoich strukturach, aż 60% było niezadowolonych z efektów (Milton, 2010). W innym badaniu 62% z 522 kierowników projektów przyznało, że mając do dyspozycji proces uczenia się z doświadczeń, tylko 11,7% wykorzystywało go w praktyce (Williams, 2007).

Nawet instytucje takie jak NASA mają problemy z uczeniem się z doświadczeń projektowych. Po przeprowadzonej w 2000 roku analizie programu marsjańskiego, problemów z okablowaniem statków kosmicznych oraz z wdrożenia projektu FBC (*Faster, Better, Cheaper*), NASA zdecydowała się na wprowadzenie planu naprawczego do procesu dzielenia się wiedzą z doświadczeń (NASA, 2012). Audyt przeprowadzony przez Government Accountability Office w 2012 roku dowodzi, że kierownicy projektów NASA nie mają nawyku regularnego korzystania z systemu informatycznego do gromadzenia doświadczeń projektowych (LLIS), nie wprowadzają do niego nowych informacji i nie szukają doświadczeń z poprzednich projektów (NASA, 2012).

Kolejną powszechnie znaną organizacją, która ma podobne problemy ze stosowaniem doświadczeń projektowych jest BP. Analiza powypadkowa Deepwater Horizon dowiodła, że doświadczenia z poprzednich dobrze kontrolowanych incydentów i kanałów komunikacji nie zostały właściwie rozpoznane i były przyczyną wypadku (BP, 2010). Obecnie NASA wykorzystuje wypadek BP Deepwater Horizon jako studium przypadku doświadczeń projektowych w zakresie braku komunikacji, lekceważenia danych, zmian w procedurach oraz kultury bezpieczeństwa (NASA, 2011).

Przykłady prób uczenia się z doświadczeń projektowych można odnaleźć również w projektach sektora publicznego. Australijski rzecznik praw obywatelskich przeprowadził w 2011 roku analizę 10 głównych projektów transformacyjnych w sektorze ICT i ustalił, że pomimo zwiększania wysiłków służących popularyzacji doświadczeń, udzielania pomocy indywidualnej oraz dostępności literatury agencje rządowe nadal popełniają te same błędy w obszarze planowania, zarządzania projektami oraz zakupów (Brouwer, 2011). Queensland Health Payroll System Commission of Inquiry podkreśla, że problemy z projektem systemu płacowego Queensland Health (największa porażka administracji publicznej w Australii) „nie były jedynymi tego rodzaju w dużych projektach rządowych. Zaniedbanie dokumentacji doświadczeń z tego przypadku może z dużym prawdopodobieństwem przyczynić się do powtórzenia błędów w przyszłości” (Chesterman, 2013, s. 219).

Przytoczone powyżej przykłady wskazują, że przedsiębiorstwa mają problemy z organizacyjnym uczeniem się i dlatego ten temat jest ważny i aktualny z punktu widzenia praktyki. Opis koncepcyjnego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych i jego walory aplikacyjne zostaną zaprezentowane w kolejnych częściach artykułu, a podjęta próba



krytycznej analizy jego praktycznego stosowania obejmie swoim zakresem również możliwość wykorzystania modelu przez polskie przedsiębiorstwa.

### Model Syllk

Jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed zarządzaniem wiedzą projektową jest zaangażowanie pracowników, ich partycypacja, sięganie przez nich po zgromadzoną wiedzę i jej wykorzystywanie (Milton, 2005; O'Dell i Hubert, 2011; Spałek, 2013b; Wyrozębski, 2013). Howard Duhon i Janet Elias (2008) dowodzą, że brak umiejętności czerpania z doświadczeń projektowych można przypisać czynnikom ludzkim takim jak niezdolność do uczenia się oraz wykorzystania uwarunkowań kulturowych oraz społecznych. Argumentują, że całe sektory gospodarki powinny uczyć się na cudzych błędach, jednak tego nie robią, ponieważ zazwyczaj ludzie postrzegają innych jako gorszych od siebie i nie wierzą, że mogą się czegoś od nich nauczyć. To jedna z przyczyn, dla których tak trudno o właściwy i trafny zapis doświadczeń projektowych. Z drugiej strony czynniki społeczne i kulturowe dostarczają rozwiązań dla organizacyjnych uczenia się. Dwie z wielu metod wykorzystywanych do rozpowszechniania wiedzy projektowej to: metoda procesowa oraz metoda społeczna. Metody procesowe to takie, w których wiedza z doświadczeń projektowych jest odzwierciedlona w procesach i procedurach przedsiębiorstwa (Garon, 2006; Williams, 2007). Metoda społeczna mówi natomiast, że wiedza z doświadczeń projektowych jest trudna do wyodrębnienia i dzielenia się pomiędzy pracownikami w ramach organizacji. Scott Fernie, Stuart D. Green, Stephanie J. Weller i Robert Newcombe (2003) uważają, że dzielenie się wiedzą najlepiej sprawdza się w indywidualnej komunikacji ludzkiej, a dwie najlepsze metody społeczne to networking i mentoring.

Opisywany w tym artykule model Syllk jest próbą połączenia metody procesowej i społecznej.

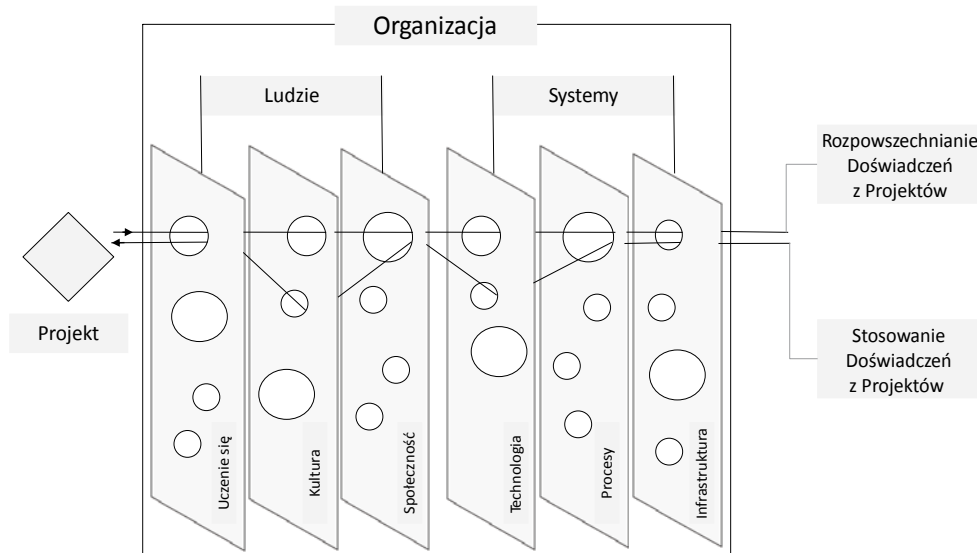
W swoim opracowaniu Stanisław Gasik (2011) proponuje model zarządzania wiedzą projektową szczegółowo określający mechanizmy, interakcje i powiązane z zarządzaniem wiedzą procesy zachodzące w trakcie realizacji przedsięwzięć projektowych.

Koncepcja modelu Syllk jest adaptacją modelu sera szwajcarskiego Reasona, w którym na elementy struktury składają się organizacyjne uczenie się w aspekcie społecznym i kulturowym wspomagane przez procesy, infrastrukturę i technologię. Pomiedzy projektem a praktykami rozpowszechniania i stosowania doświadczeń projektowych zachodzi zależność sprzężenia zwrotnego. Na rysunku 1 jest to symbolizowane przez otwarte otwory (ułatwienia) w każdym z elementów składających się na model Systemowej Wiedzy z Doświadczeń Projektowych (Syllk).

Model Syllk jest zbudowany z elementów zarządczych, takich jak systemy, technologie i procesy, które w swojej naturze nigdy nie są stałe. Organizacje uczące się muszą przyjmować formułę ciągłego usprawniania, aby pozostawać konkurencyjnymi na rynku (Ajmal, Kekäle i Takala, 2009; Spałek, 2012, Wyrozębski, 2014b). Model Syllk spełnia to wymaganie, ponieważ w sposób holistyczny angażuje wszystkich uczestników projektu w proces organizacyjnego uczenia się. Wdrażając model Syllk, organizacje oczekują: wzrostu wydajności firmy oraz usprawnienia realizowanych projektów poprzez skrócenie czasu ich trwania i obniżenie kosztów rozwiązywania problemów, identyfikacji i radzenia sobie z ryzykiem oraz poprawę jakości w zakresie procedur, systemów i procesów.

Jak pokazano na rysunku 1, model Syllk pozwala spojrzeć na organizację z dwóch perspektyw: ludzi i systemów. Stephen Duffield i Jonathan Whitty (2015) w perspektywie ludzi wyróżniają elementy takie jak: organizacyjne uczenie się, kultura oraz społeczność.

Rysunek 1. Model Systemowej Wiedzy z Doświadczeń Projektowych (Syllk)



Źródło: Duffield i Whitty, 2015.

W perspektywie systemów autorzy modelu wyodrębni- li technologię, procesy oraz infrastrukturę. Wszystkie te elementy są zaangażowane w rozpowszechnianie i stosowanie doświadczeń z projektów. Poprawność założeń modelu Syllk potwierdzają badania przeprowadzone przez Sylwestra Spałka (2012), które udo- wadniają, że oprócz kwestii związanych z metodami czy też praktykami stosowania wiedzy projektowej (Wyrozębki, 2011), istotne jest, aby kultura organi- zacyjna wspierała dzielenie się wiedzą projektową. W kolejnym badaniu (Spalek, 2013a) 64% ankietowa- nych stwierdziło, że w ich przedsiębiorstwach wystę- puje tendencja, wspierana przez kulturę organizacyj- ną, do zatrzymywania wiedzy projektowej. Przykład ten potwierdza wnioski Jaya Liebowitza (2012), że pomimo podejmowania w przedsiębiorstwach prób w zakresie kreowania postaw wspierających dzielenie się wiedzą, często dominuje zjawisko zatrzymywania jej, zamiast dzielenia się nią. Dlatego należy uznać słuszność konstrukcji modelu Syllk w zakresie kul- tury organizacyjnej i postaw społecznych, które są znaczącymi czynnikami wpływającymi na gromadze- nie i wykorzystywanie wiedzy projektowej, również w polskich organizacjach.

Uwzględnione w modelu Syllk funkcje technologii, procesów i infrastruktury nawiązują do literatury przedmiotu (Pfeffer i Sutton, 2002), w której wymie- nia się główne zagrożenia wpływające na pogłębianie rozbieżności między wiedzą a jej zastosowaniem. Według autorów zarządzanie wiedzą koncentruje się najczęściej na technologii i przekazywaniu skodyfiko- wanych informacji, podczas gdy systemy formalne nie dają możliwości łatwego przechowywania i przeka- zywania wiedzy ukrytej. Ponadto zarządzanie wiedzą

w organizacjach często skupia się na określonych procedurach i pomija znaczenie filozofii leżącej u pod- staw funkcjonowania przedsiębiorstwa. W niniejszej analizie czytelnik będzie miał możliwość zaobserwo- wać i ocenić, jak stosowanie modelu Syllk wpływa na działalność przedsiębiorstwa w zakresie umiejętności poprawnego dzielenia się wiedzą i ponownego sto- sowania gromadzonych doświadczeń projektowych. Na przykład tabela 1 zawiera listę ułatwień i dobrych praktyk stosowania doświadczeń projektowych ziden- tyfikowanych w modelu Syllk na każdym z poziomów organizacji.

Wymienione w tabeli 1 czynniki wpływające na poprawne gromadzenie i wykorzystanie wiedzy pro- jektowej w sposób pełny odpowiadają na trudności zidentyfikowane w badaniu Wyrozębkiego (2014a). Do głównych z nich można zaliczyć niedostateczne wsparcie kierownictwa, brak zachęt i motywacji do wykorzystania wiedzy projektowej oraz nie- świadomość istnienia praktyk zarządzania wiedzą. Zidentyfikowane przez autorów (Duffield i Whitty, 2015) ułatwienia i dobre praktyki wykorzystane do budowy modelu Syllk dają podstawy do przypusz- czenia, że model został skonstruowany poprawnie i zawiera kluczowe czynniki sukcesu. Ponadto anali- za piśmiennictwa zamieszczona w tabeli 2 pozwala stwierdzić, że temat został zanalizowany w sposób wyczerpujący w literaturze przedmiotu. Na szczegól- ną uwagę zasługują prace polskich autorów, takich jak Gasik (2011, 2015), Spalek (2012, 2013a, 2013b) oraz Wyrozębki (2012, 2013, 2014a, 2014b, 2014c), które potwierdzają poprawność konstrukcji modelu koncepcyjnego i jego prawdopodobne możliwości aplikacyjne w polskich przedsiębiorstwach.

**Tabela 1. Ułatwienia i dobre praktyki w doświadczeniach projektowych**

Ułatwienia	Dobre praktyki
Uczenie się: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentoring (i coaching jeden na jeden)</li> <li>• Warsztaty w małych grupach na tym samym poziomie umiejętności</li> <li>• Chęć dzielenia i uczenia się od siebie; chęć słuchania i akceptacji nowych pomysłów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storytelling (opowiadanie historii)</li> <li>• Wspólnoty praktyków (<i>Communities of Practice</i>)</li> <li>• Mentoring/coaching</li> </ul>
Kultura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zachęcanie i nagradzanie za wnoszenie wkładu</li> <li>• Wsparcie dla poszerzania wiedzy</li> <li>• Regularne informacje na temat strategii organizacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozytywny i wspierający ton zespołu zarządzającego</li> <li>• Link do celów strategicznych organizacji</li> </ul>
Społeczność: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nagradzanie aktywności indywidualnej/grupowej/ zespołowej</li> <li>• Nagradzanie za osiągnięcia w pracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wspólnoty praktyków</li> <li>• Promowanie konwersatoriów</li> </ul>
Technologia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dashboard – pozyskiwanie wiedzy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteki i portale wiedzy</li> </ul>
Procesy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wytyczne dla procesów</li> <li>• Dostarczanie dobrych praktyk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodyka zarządzania wiedzą</li> </ul>
Infrastruktura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolokacja zespołów i personelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obszary pracy wspólnej</li> </ul>

Źródło: Duffield i Whitty, 2015.

## Praktyczne aspekty stosowania wybranego modelu...

**Tabela 2. Pozycje literaturowe propagujące model Syllk**

Autor i rok wydania	Rodzaj publikacji	Tytuł	Ludzie			Systemy		
			Uczenie się	Kultura	Spoleczność	Technologia	Procesy	Infrastruktura
Disterer (2002)	Journal of Knowledge Management	Management of project knowledge and experiences			X		X	
Duhon i Elias (2008)	SPE Projects, Facilities & Construction (Journal)	Why It Is Difficult to Learn Lessons: Insights from Decision Theory and Cognitive Science	X	X	X		X	
Fernie, Green, Weller i Newcombe (2003)	International Journal of Project Management	Knowledge sharing: context, confusion and controversy	X		X		X	
Gasik (2011)	Project Management Journal	A Model of Project Knowledge Management	X		X	X	X	
Gasik (2015)	Książka	Podstawy zarządzania wiedzą o projektach	X	X	X		X	
Kerzner (2009)	Książka	Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling	X		X	X	X	
Liebowitz i Megbolugbe (2003)	International Journal of Project Management	A set of frameworks to aid the project manager in conceptualizing and implementing knowledge management initiatives	X	X		X	X	X
Nonaka i Takeuchi (1995)	Książka	The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation	X	X	X		X	
O'Dell i Hubert (2011)	Książka	The new edge in knowledge: how knowledge management is changing the way we do business	X	X	X	X	X	
Reason (1997)	Książka	Managing the Risks of Organizational Accidents	X	X			X	
Spalek (2012)	Książka (rozdział)	Zarządzanie wiedzą jako kluczowy element oceny stopnia dojrzałości projektowej organizacji		X				
Spalek (2013a)	Journal of Management and Finance	Dzielenie się wiedzą projektową w polskich przedsiębiorstwach. Zarys problematyki		X	X	X	X	
Spalek (2013b)	Journal of Management and Finance	Gromadzenie i wykorzystywanie wiedzy projektowej w przedsiębiorstwach przemysłu maszynowego w Polsce	X		X			
Williams (2007)	Książka	Post-Project Reviews to Gain Effective Lessons Learned	X	X	X	X	X	X
Wyrozębki (2012)	Książka (rozdział)	Doskonalenie procesów zarządzania projektami z wykorzystaniem narzędzi zarządzania wiedzą – stan obecny i perspektywy rozwoju	X			X	X	
Wyrozębki (2013)	Książka (rozdział)	Organizacyjne aspekty zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach	X	X	X			
Wyrozębki (2014a)	Książka (rozdział)	Bariery w wykorzystaniu wiedzy projektowej w organizacjach	X		X			X
Wyrozębki (2014b)	Książka (rozdział)	Ciągłe doskonalenie zarządzania wiedzą w organizacji w świetle wybranych modeli dojrzałości KMMM	X				X	X
Wyrozębki (2014c)	Książka	Zarządzanie wiedzą projektową	X	X	X	X	X	X

Źródło: opracowanie własne na podstawie Duffield (2017).

Wyjątkową uwagę przykuwa monografia Wyrzębskiego (2014c), który, obok Terry'ego Williamsa (2007), w sposób całościowy dotyka wszystkich aspektów organizacji, co jest zgodne z koncepcyjnym modelem Syllk. Jak pokazano w tabeli 2, polska literatura przedmiotu w sposób wyczerpujący wyjaśnia mechanizmy zarządzania wiedzą w perspektywach organizacyjnego uczenia się, kultury i społeczności, a także technologii, procesów i infrastruktury.

### Badanie w działaniu

Polska literatura przedmiotu dowodzi (Spalek, 2013a), że pomimo podejmowania przez przedsiębiorstwa prób w zakresie promowania postaw wspierających dzielenie się wiedzą, bardzo często dominuje zjawisko zatrzymywania wiedzy zamiast dzielenia się nią. Tylko w 34% przypadków badanych przez Spalka istniał scentralizowany, ogólnodostępny system gromadzenia, przechowywania i udostępniania wiedzy projektowej. Z badania wynika również, że przy braku scentralizowanego systemu zarządzania wiedzą projektową pojawiają się nieformalne procesy wymiany informacji pomiędzy członkami zespołów projektowych.

Analizowany w tym artykule koncepcyjny model Syllk do zarządzania wiedzą projektową jest przykładem systemowego rozwiązania. Do jego badania, na przykładzie australijskiej organizacji rządowej, posłużono się metodą badania w działaniu (*action research*). Jej twórcą jest Kurt Lewin, który w 1946 roku przeprowadził badanie społeczne mające na celu wygenerowanie teorii połączone ze zmianą systemu społecznego przez badacza. Poprzez aktywne uczestniczenie i wpływanie na system badacz jednocześnie wprowadzał zmiany do systemu oraz generował nową, krytyczną wiedzę o nim dzięki powtarzalnym etapom planowania, działania, obserwacji i refleksji (Lewin, 1946) (rysunek 2). Tego rodzaju badanie jest bardzo czasochłonne i z analizy studiów literaturowych (Chrostowski, 2006; Chrostowski i Jemielniak, 2008) można wywnioskować, że rzadkie korzystanie z tej metody jest pochodną braku rozwiniętych relacji na styku przedsiębiorstw i ośrodków naukowych w Polsce. W kontekście niniejszej analizy nasuwa się wątpliwość, czy podobny rodzaj badań można wykorzystać na gruncie polskim. Kwestia ta zostanie szerzej omówiona w części artykułu dotyczącej dyskusji, mając na uwadze fakt, że w przedmiotowej organizacji badanie trwało ponad rok.

Badanie w działaniu jest metodyką, która pozwala w efektywny sposób wprowadzać świadomą zmianę w częściowo kontrolowanym otoczeniu. Badacz jest aktywnym uczestnikiem zdarzeń i wprowadza zmiany,

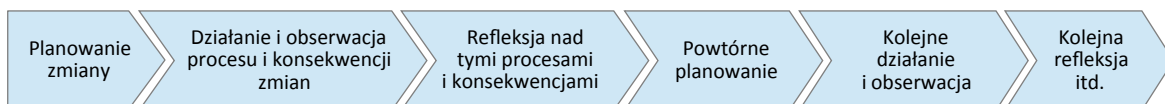
jednocześnie monitorując rezultaty. Badanie w działaniu uznawane jest za narzędzie dobrze dopasowane do problemów badawczych, w których badanie skupia się na zarządzaniu zmianą oraz organizacyjnym uczeniu się. Podobne metody były wykorzystywane w badaniach zarządzania projektami mającymi na celu wdrożenie systemów zarządzania wiedzą (Sankaran, Tay i Orr, 2009).

Badanie w działaniu to orientacja badawcza w paradygmacie interpretatywistycznym, którego główne założenie stanowi wnikięcie w badaną rzeczywistość w celu jej poprawnego opisu. Jest to paradygmat alternatywny, charakteryzujący się subiektywnym postrzeganiem i opisem rzeczywistości. Badacz i badana rzeczywistość wzajemnie oddziałują na siebie, a proces wnioskowania jest indukcyjny.

Badanie w działaniu przeprowadzone w niniejszym przykładzie składało się z czterech etapów (planowanie, działanie, obserwacja i refleksja). Badano dwa równoległe procesy, tzn. projekt wdrożenia ZW (Zarządzania Wiedzą) rozwiązujący konkretny problem oraz badanie aplikacyjne modelu Syllk w okresie pomiędzy lutym 2013 i czerwcem 2015 w jednym z oddziałów dużej organizacji rządowej w Australii. Projekt ZW był nadzorowany przez zespół reprezentujący wspólnotę praktyków organizacji, a projekt aplikacyjny przez zewnętrznego badacza. Badanie składało się z dziewięciu kroków w trzech cyklach (rysunek 3) (Duffield i Whitty, 2016b).

Zaprezentowany na rysunku 3 przebieg badania w działaniu to cykliczne spotkania zespołów badawczego i projektu zarządzania wiedzą. O ile w pierwszych dwóch krokach (planowanie wstępne i działanie/obserwacja cykl 1), prace projektowe odbywały się dwutorowo, to refleksja i kolejne planowanie były wspólne i polegały na analizie danych z wywiadów, dokumentacji projektowej i obserwacji. Wyniki prac obu zespołów stanowiły wkład do kolejnych etapów, aż do osiągnięcia cyklu 3, który kończył pracę badacza i wprowadzał ciągle doskonalenie w projekcie ZW. Krótka refleksja nad zaprezentowanym na rysunku 3 materiałem każe zastanowić się nad możliwością zastosowania tego rodzaju prac badawczych w polskich warunkach. Z praktyki badawczej wynika, że dostępność wyższej kadry zarządzającej w krajowych przedsiębiorstwach dla potrzeb realizacji procesu przeprowadzania wywiadów pogłębionych, jak również poziom zwrotów w odpowiedzi na przesyłane kwestionariusze ankietowe są pochodną niskiego poziomu zainteresowania badaniami. Wymagania związane z cyklicznością i rozciągnięciem w czasie badań w działaniu pozwalają przypuszczać, że proces badania przedstawiony na rysunku 3 byłby trudny do zastosowania w polskich warunkach.

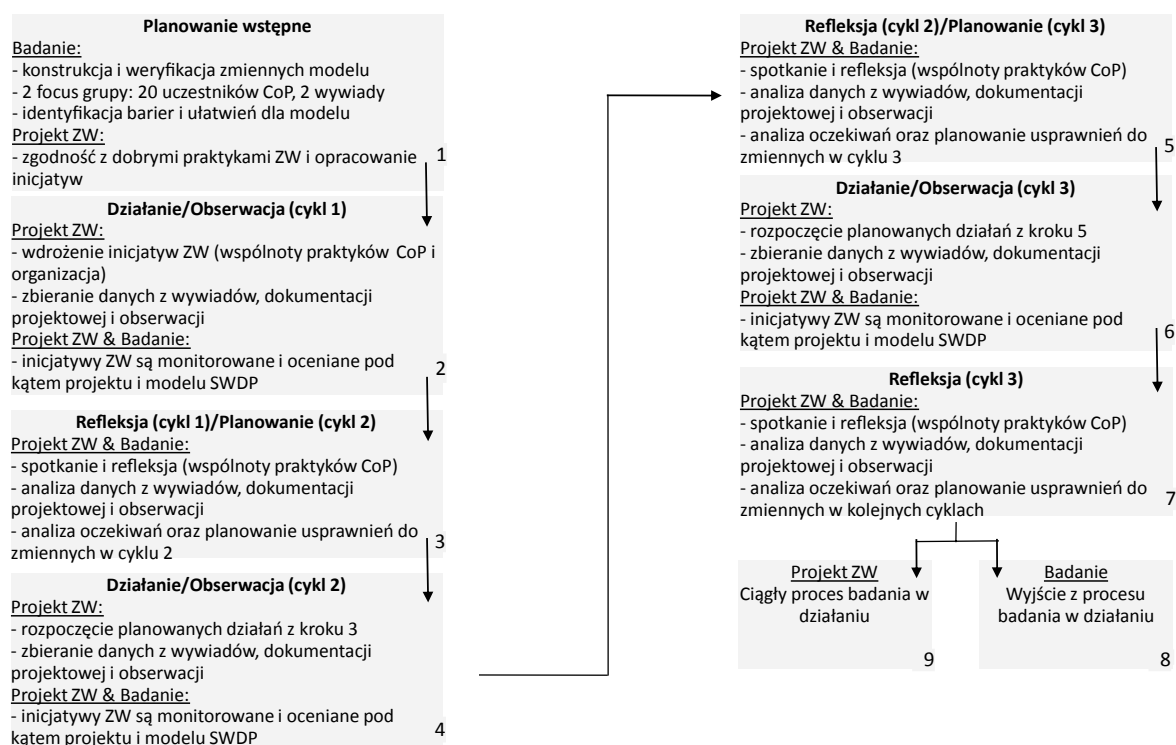
#### Rysunek 2. Schemat procesu badanie w działaniu (*action research*)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kemmis i McTaggart (2009, s. 781).

# Praktyczne aspekty stosowania wybranego modelu...

**Rysunek 3. Badanie w działaniu zastosowane w opisywanym przykładzie**



Źródło: Duffield i Whitty, 2016b.

## Praktyka stosowania modelu Syllk

W pierwszym etapie, wykorzystując narzędzia wymiany informacji takie jak: warsztaty, sesje brainstormingowe oraz grupy fokusowe, uczestnicy badania zidentyfikowali ułatwienia i bariery w każdej z perspektyw modelu Syllk (uczenie się, kultura,

społeczność, technologia, procesy i infrastruktura) dla procesu doświadczeń projektowych w swojej organizacji (tabela 3).

Zidentyfikowane ułatwienia i bariery przedstawione w tabeli 3 powszechnie występują w organizacjach i są oczywiste w przypadku np. utraty

**Tabela 3. Ułatwienia i bariery w modelu Syllk**

Model	Ułatwienia	Bariery
Uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentoring</li> <li>• Fakty zamiast opinii</li> <li>• Różnorodność źródeł danych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utrata pracowników/wiedzy</li> <li>• Presja czasu</li> <li>• Przeładowanie informacjami</li> </ul>
Kultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaangażowanie</li> <li>• Inteligencja emocjonalna</li> <li>• Empowerment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Słaba komunikacja i zarządzanie zmianą</li> <li>• Brak przywództwa</li> <li>• Wiedza to władza</li> </ul>
Społeczność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uznanie dla aktywności indywidualnej</li> <li>• Nagradzanie za osiągnięcia</li> <li>• Zmiana nastawienia na pozytywne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brak uznania</li> <li>• Brak chęci dzielenia się</li> <li>• Brak szacunku</li> </ul>
Technologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dashboard</li> <li>• Pozyskiwanie wiedzy i analiza</li> <li>• Szkolenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brak narzędzia</li> <li>• Niska funkcjonalność</li> <li>• Skomplikowany dashboard</li> </ul>
Procesy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innowacyjne podejście</li> <li>• Dobre praktyki</li> <li>• Proces prosty i łatwy do zrozumienia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciągłe zamiany procesu</li> <li>• Reżim biurokratyczny</li> <li>• Zbyt duży poziom szczegółowości</li> </ul>
Infrastruktura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolokacja pracowników</li> <li>• Doświadczenia z projektów dopasowane do bieżących zadań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brak właściwej alokacji pracowników</li> <li>• Niepoprawne dane</li> <li>• Słabe wyszukiwarki</li> </ul>

Źródło: Duffield i Whitty, 2016b.

wiedzy w sytuacji odejść pracowników, presji czasu i przeładowania informacjami. Podejście do wiedzy jako do władzy, brak chęci dzielenia się informacjami oraz ciągłe zmiany procesów zostały wskazane jako jedne z głównych barier. Z badania opisanego przez Gilberta Probst, Steffena Rauba i Kaia Romhardta (2004) wynikają zbliżone wnioski na temat barier w wykorzystaniu wiedzy. Do najważniejszych z nich autorzy zaliczają organizacyjną ślepotę polegającą na korzystaniu z utartych schematów działania oraz brak wiary w możliwość pozytywnych zmian i niechęć do wymiany informacji. Równie ważne są atmosfera i zwyczaje w miejscu pracy, gdzie poszukiwanie wiedzy traktuje się jako przejaw niełojalności i próby wyjścia przed szereg. Wyrozębski w swoim badaniu (2014a) wskazuje na syndrom „nie wynaleziono tutaj” i odrzucanie wiedzy pochodzącej spoza organizacji wyłącznie ze względu na jej zewnętrzne, obce pochodzenie. Nie bez znaczenia pozostaje niedostrzeżenie korzyści z zastosowania wiedzy w swoim środowisku pracy oraz brak zrozumienia dla procesów gromadzenia wiedzy z projektów.

Na kolejnym etapie badania dobre praktyki ZW zostały zmapowane na zidentyfikowane wcześniej ułatwienia i bariery. Na tym etapie stosuje się wiedzę ekspercką, dlatego wymagane jest, aby uczestnicy spotkania charakteryzowali się wysokim poziomem znajomości dobrych praktyk w zarządzaniu wiedzą projektową i umiejętności ich stosowania. Wskazane jest również wykorzystanie pomocy zewnętrznych konsultantów. Dobre praktyki muszą wynikać ze zidentyfikowanych barier i ułatwień w organizacji podanej badaniu (tabela 4) (Duffield i Whitty, 2016b).

Jak wynika z tabeli 4, grupy fokusowe wskazały w badaniu takie inicjatywy ZW jak: dedykowane sesje tematyczne, storytelling (opowiadanie historii) oraz

ustanowienie wspólnoty praktyków jako kluczowe dla tej organizacji w perspektywie uczenia się. Dla każdej pozostałej perspektywy w modelu również zostały opracowane konkretne rozwiązania, które mogą przyczynić się do poprawy jakości doświadczeń projektowych. Wśród najbardziej rozpowszechnionych w przedsiębiorstwach można wyróżnić promowanie otwartej komunikacji (np. powierzenie biurów typu *open office*), spotkania na lunch jedz i ucz się oraz repozytoria danych. W opinii autora na szczególną uwagę zasługują zidentyfikowane nagradzanie i uznanie w perspektywie kultury organizacji. Tego rodzaju praktyki są stosowane dość rzadko w zarządzaniu zasobami ludzkimi w krajowych przedsiębiorstwach. Podobnie nie jest dostrzegane znaczenie dobrych praktyk zarządzania wiedzą takich jak zidentyfikowane w modelu Syllk sesje jedz lunch i ucz się. W opinii autora podkreślanie znaczenia rozwiązań ułatwiających przepływ wiedzy ukrytej poprzez nieformalne rozwiązania pozasystemowe stanowi jeden z głównych celów zarządzania doświadczeniami z projektów.

Po dwóch latach cyklicznych spotkań, obserwacji i przeprowadzonego audytu wiedzy opracowane zostały w cyklu trzecim wyniki badań ze spotkań i refleksji. Przedstawiono je w tabeli 5 (Duffield i Whitty, 2016b).

W zakresie projektu ZW odbyło się 18 spotkań wspólnot praktyków, których rezultatem była publikacja broszury informacyjnej na temat infrastruktury, uruchomiona została strona Q&A oraz grupa zainteresowań specjalnych. Istotne okazało się również wdrożenie Kluczowych Wskaźników Wiedzy (*Key Knowledge Indicators*) oraz utworzenie katalogu dobrych praktyk. W zakresie projektu badawczego sprawdzającego możliwości aplikacyjne modelu Syllk przeanalizowane

**Tabela 4. Dobre praktyki ZW zmapowane na bariery i ułatwienia w modelu Syllk**

Model	Dobre Praktyki ZW (Zarządzania Wiedzą)
Uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedykowane tematyczne sesje focus group ZW</li> <li>• Storytelling (opowiadanie historii)</li> <li>• Wspólnoty praktyków (CoP)</li> </ul>
Kultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spotkania wymiany wiedzy</li> <li>• Alumni</li> <li>• Nagradzanie i uznanie</li> </ul>
Spoleczność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yellow Pages (lista ekspertów wiedzy)</li> <li>• Promowanie otwartej komunikacji; open office</li> <li>• Sesje jedz lunch i ucz się</li> </ul>
Technologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strona internetowa „Znam swoją firmę”</li> <li>• Repozytorium doświadczeń z projektów</li> <li>• Biblioteki wiedzy, portale webowe, wikis, intranet</li> </ul>
Procesy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przeglądy poprojektowe AAR (After Action Review)</li> <li>• Model ZW (Zarządzania Wiedzą)</li> <li>• Zarządzanie ryzykiem</li> </ul>
Infrastruktura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promowanie konwersacji; open office</li> <li>• Wydzielone obszary wymiany wiedzy</li> <li>• Rozwój pracowników</li> </ul>

Źródło: Duffield i Whitty, 2016b.

## Praktyczne aspekty stosowania wybranego modelu...

**Tabela 5. Cykl 3 – wyniki badań ze spotkań i refleksji**

Cykl 3 – wyniki spotkań i refleksji
<i>Projekt ZW</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Model ZW i aktywność sponsora – czasami brak wsparcia (zmiany w sposobie zarządzania)</li> <li>– Publikacja broszury Model Infrastruktury</li> <li>– 18 spotkań Wspólnot Praktyków (CoP)</li> <li>– Uruchomiona strona z Q&amp;A na Yammer Enterprise (sieć społecznościowa dla firm i projektów)</li> <li>– Wymiana doświadczeń na spotkaniach CoP i rozmowach przy lunchu</li> <li>– Uruchomiona grupa zainteresowań specjalnych (niektóre z wykorzystaniem mediów społecznościowych)</li> <li>– Nieukończony audyt wiedzy – brak wymaganych zasobów</li> <li>– Yellow Pages</li> <li>– Wdrożenie Key Knowledge Indicators KKI (Kluczowe Wskaźniki Wiedzy)</li> <li>– Wdrożony Informator Dobrych Praktyk</li> </ul>
<i>Model Syllk</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Przegląd ułatwień i barier dla modelu Syllk w organizacji</li> <li>– Kluczowe elementy modelu Syllk podstawą KKI (Key Knowledge Indicators)</li> </ul>

Źródło: Duffield i Whitty, 2016b.

zostały ułatwienia i bariery w modelu, a kluczowe elementy modelu posłużyły do sformułowania KKI.

Spotkanie podsumowujące projekt badawczy pozwoliło na określenie, które z inicjatyw ZW zostały wdrożone, które częściowo wdrożone, a których nie udało się zaimplementować (tabela 6) (Duffield i Whitty, 2016b).

Jak przedstawiono w tabeli 6 sukcesem zakończyły się inicjatywy związane z wdrożeniem katalogu dobrych praktyk i doświadczeń projektowych oraz storytelling i wspólnoty praktyków. Częściowo wdrożono sesje Q&A, grupy specjalnych zainteresowań oraz portal. Nie udało się jednak wdrożyć Yellow Pages, e-learningu oraz mentoringu. Nie powiodła się również próba dokończenia rozpoczętego audytu wiedzy. Analizując obszary wdrożeń inicjatyw zarządzania wiedzą, można dojść do wniosku, że pomimo długiego badania, wysiłków i zaangażowania – niewiele udało się wdrożyć. Taki wniosek może jednak okazać

się błędny, ponieważ dla tej organizacji najistotniejsze zmiany w aspekcie zarządzania wiedzą z projektów zostały zaimplementowane. Potwierdza to literatura przedmiotu (Trocki, 2011; Gasik, 2011), zgodnie z którą rozwiązania w zakresie katalogu dobrych praktyk, repozytorium doświadczeń oraz wspólnoty praktyków są wymieniane jako kluczowe rozwiązania usprawniające przepływ wiedzy w przedsiębiorstwie.

W rezultacie przeprowadzonego badania powstała organizacyjna sieć połączeń wiedzy (rys. 4) i możliwe było wskazanie, które z dobrych praktyk ZW funkcjonują poprawnie w organizacji (elementy opisane kursywą na rysunku 4), a które działają tylko przy zaistnieniu określonych warunków. Taka zależność jest znana pod nazwą efektu modelu sera szwajcarskiego Reasona, w którym, aby doszło do prawidłowego funkcjonowania modelu, dobre praktyki ZW w każdej z perspektyw w modelu Syllk muszą współdziałać ze sobą, czyli ułożyć się w jednej linii, tak jak to poka-

**Tabela 6. Inicjatywy ZW i status implementacji**

Inicjatywy ZW	Status
Informator Dobrych Praktyk	Wdrożone
Doświadczenia z Projektów	Wdrożone
Storytelling	Wdrożone
Sesje Q&A	Częściowo wdrożone
Wspólnoty Praktyków (CoP)	Wdrożone
Grupy Specjalnych Zainteresowań	Częściowo wdrożone
Portal	Częściowo wdrożone
Yellow Pages	Brak wdrożenia
Audyt Wiedzy	Próba wdrożenia
E-learning	Brak wdrożenia
Mentoring	Brak wdrożenia

Źródło: Duffield i Whitty, 2016b.

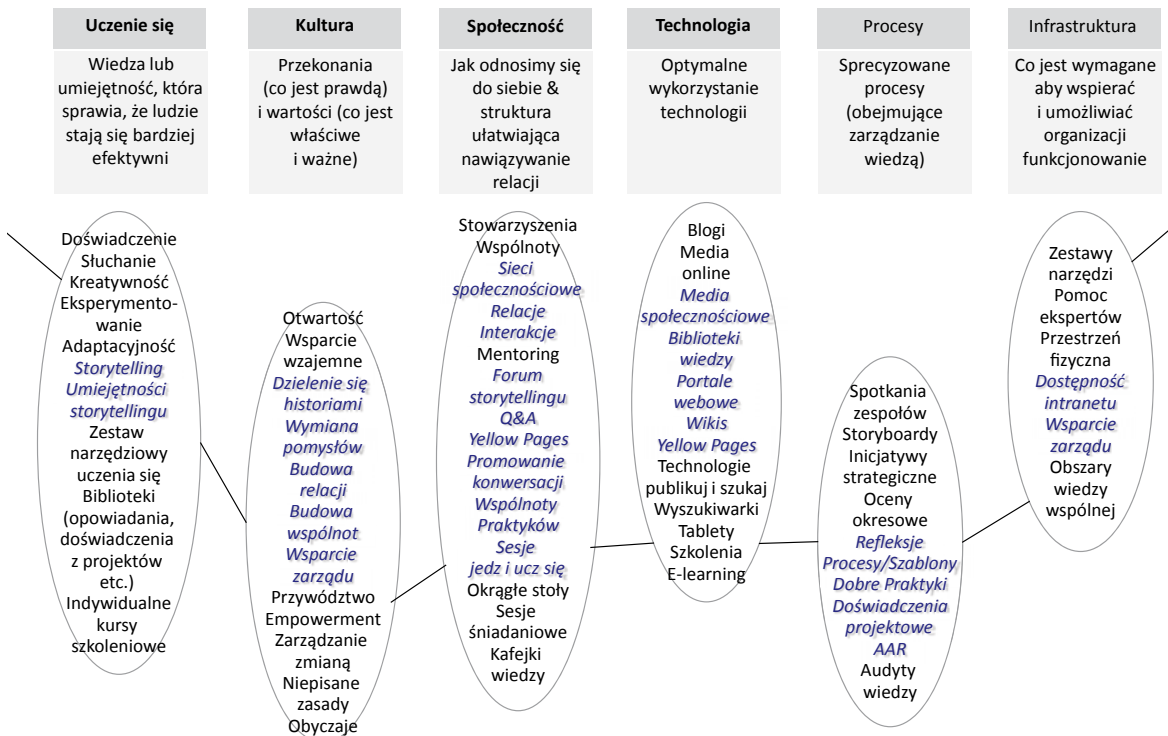
ziano na rysunku 1. Jedynie przy zaistnieniu takich warunków w organizacji zachodzi uruchomienie zdolności do prawidłowego rozpowszechniania i stosowania doświadczeń projektowych (Duffield i Whitty, 2015). Wspomniana obserwacja potwierdza krajowe badania literaturowe (Spalek, 2013a), w których zauważono, że w miejscu luk, braku systemowych rozwiązań wspierających procesy zarządzania wiedzą projektową powstają nieformalne sieci powiązań wśród pracowników. Sieci takie pozwalają na wymianę informacji pomiędzy osobami uczestniczącymi w projektach, a przedsiębiorstwo nie traci możliwości czerpania korzyści z wiedzy projektowej i jej wykorzystania w kluczowych przedsięwzięciach. W związku z powyższym można wysnuć wniosek, że przytoczona w omawianych danych wtórnych organizacyjna sieć połączeń wiedzy została potwierdzona wynikami badań w polskich organizacjach.

Przykład australijskiej instytucji rządowej dowodzi, że organizacje nie są prostymi i stabilnymi, ale raczej skomplikowanymi i przeplatającymi się ze sobą (przez perspektywy modelu Syllk) strukturami składającymi się z systemów i ludzi. Jak pokazano na rysunku 4, umiejętność opowiadania historii (storytelling) i same historie są uważane za istotne dla rozpowszechniania wiedzy z doświadczeń projektowych. Organizacja promuje pracowników, którzy posiadają takie umiejętności i szkoli tych, którzy ich nie mają. Jej dobre opanowanie jest postrzegane jako kluczowe. W oparciu o storytelling rozwija się kultura organizacyjna nastawiona na dzielenie się wiedzą, budowanie relacji

i wspólnot. Niestety, żadne z polskich źródeł przytoczonych przez autora tego artykułu nie przywołuje takiej techniki przekazywania własnych doświadczeń z projektów w organizacjach (Gasik, 2011; Trocki, 2011; Wyrozębski, 2012; Spalek, 2013a). Należy przy tym zauważyć, że ze względu na różnice kulturowe taki sposób dzielenia się wiedzą może przybierać inne formy w krajowych organizacjach, a pojawienie się storytellingu w lokalnych oddziałach korporacji jest kwestią czasu i być może rozwijającej się mody w zarządzaniu strategicznym (Czakon, 2014). Zgodnie z modelem, kluczowe dla rozwoju organizacyjnego w tym zakresie jest wsparcie zarządu i przeznaczanie środków na rozwój umiejętności oraz promowanie uczącej kultury organizacyjnej. Dla potwierdzenia, wyniki badań w polskich organizacjach (Wyrozębski, 2014a) również wskazują na wsparcie przełożonych jako główne wymaganie dla rozwoju zarządzania wiedzą. Ponadto instytucje takie jak przedmiotowa australijska organizacja rządowa inwestują w aspekcie społecznym w rozwiązania, które pozwalają na wymianę doświadczeń. Należą do nich wspomniane już regularne spotkania wspólnot praktyków, forum storytellingu oraz sesje typu jedz i ucz się.

Rozwiązania technologiczne takie jak intranet, portal webowy oraz platforma Yammer w przypadku tej organizacji ułatwiają wymianę wiedzy. Pozwalają one na zamieszczanie informacji, gdzie można znaleźć procesy, szablony i materiały dotyczące zarządzania wiedzą. Dają one również możliwość stosowania narzędzi online. W krajowych badania (Wyrozębski,

Rysunek 4. Organizacyjna sieć połączeń wiedzy



Źródło: Duffield i Whitty, 2016a.



2012) w zakresie rozwiązań usprawniających wykorzystanie wiedzy i informacji w projektach systemy informatyczne do zarządzania wiedzą są wymieniane jako jeden z kluczowych determinantów sukcesu. Według autora wdrożeniu tego rodzaju systemu musi towarzyszyć rozwój kultury organizacyjnej w kierunku promującej zachowania uczenia się w organizacji. W proponowanym rozwiązaniu perspektywa procesów organizacyjnych pozwala na umiejscowienie rozwiązań ZW w inicjatywach strategicznych i zapewnia model wiedzy. W opisywanym przedsiębiorstwie sprawdzały się rozwiązania oparte na katalogu dobrych praktyk oraz przeglądy poprojektowe (*After Action Review*). Na poziomie infrastrukturalnym najlepszymi rozwiązaniami są pomieszczenia biurowe w miejscu pracy, które ułatwiają komunikację i wymianę informacji oraz dostępność i możliwość używania intranetu. Niezmiernie ważne okazało się również wsparcie zarządu oraz eksperci i liderzy promujący uczenie się i kulturę organizacyjną nastawioną na rozwój osobisty (Duffield i Whitty, 2016b).

Zaproponowane powyżej rozwiązania wskazują dobre praktyki zarządzania wiedzą w projektach opisane przez Wyrozębskiego (2011). W konsekwencji wdrożenia koncepcyjnego modelu Syllk w badanej organizacji możliwe stało się określenie zbioru i źródeł wiedzy potrzebnej do realizacji nowych projektów. Dodatkowo w fazie inicjacji projektu możliwy jest dostęp do doświadczeń projektowych z wcześniejszych przedsięwzięć realizowanych w analizowanej instytucji dzięki rozwiązaniom takim jak biblioteki wiedzy, portale webowe i wiki. Wdrożenie organizacyjnej sieci połączeń wiedzy skutkuje tym, że członkowie zespołów projektowych mają możliwość dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, a zespoły, którym jej brakuje, wiedzą od kogo i z jakich źródeł mogą ją pozyskać.

### Dyskusja

W wyniku badań krajowej literatury przedmiotu w zakresie zarządzania wiedzą projektową (Trocki, 2011; Gasik, 2011; Wyrozębski, 2012; Spałek, 2013a) należy stwierdzić, że w polskich warunkach istnieją znaczące punkty kluczowe i problematyczne dla wdrożenia modelu Syllk. Podejmując wysiłek stworzenia autorskiej koncepcji wytycznych do wdrożenia modelu Syllk w polskich warunkach, trzeba mieć na uwadze główne problemy zidentyfikowane w obszarze zarządzania wiedzą projektową. Jedną z trudności we wdrażaniu projektów, mogącą pojawić się przy próbie zastosowania modelu Syllk w polskich organizacjach, może być fakt, że analizowane wdrożenie miało miejsce w organizacji sektora publicznego. Beata Jałocha (2011) wskazuje na istotne różnice pomiędzy wdrożeniami projektów informatycznych w instytucjach sektora publicznego i w przedsiębiorstwach prywatnych w Polsce. W sektorze publicznym podejmowane działania są bardziej współzależne, a z tego wynikają opóźnienia związane z koniecznością stosowania się do określonych procedur. Ponadto zarządzający projektem w instytucjach publicznych muszą stawiać czoła więk-

szej liczbie biurokratycznych obostrzeń niż pracownicy przedsiębiorstw prywatnych. Autorka zauważa dalej, że specyfiką większości projektów informatycznych jest to, iż w wyniku ich wdrożenia zmienia się sposób pracy organizacji. Produkty projektów wpływają na sposób pracy zatrudnionych i na samą organizację. Na przykład wdrożony projekt może pozwalać na większą kontrolę pracowników i bardziej obiektywne mierzenie efektywności ich pracy. Może również wpłynąć na redukcję zatrudnienia w danej instytucji. Wszystko to powoduje negatywne reakcje pracowników instytucji publicznych. Przeprowadzone badanie dowodzi (Jałocha, 2011), że pracownicy mogą podchodzić pasywnie lub wręcz przeciwstawiać się współpracy z wykonawcą projektu, co bardzo mocno wpływa na ryzyka i możliwe niepowodzenie projektu informatycznego. Opisywane w badaniu trudności dotyczą instytucji administracji publicznej, choć z wysokim prawdopodobieństwem mogą również wystąpić w sektorze prywatnym. Według autora tego artykułu wymienione powyżej bariery mogą stanowić zagrożenie dla projektu, w szczególności przeprowadzanego metodą badania w działaniu, jak miało to miejsce w przypadku opisywanego wdrożenia modelu Syllk. Nie tylko metoda badania, ale również fakt, że było ono przeprowadzane w długim, trwającym ponad rok procesie, jest zagrożeniem dla sukcesu projektu w polskich warunkach. Autor artykułu zgadza się z opinią Jałochy (2011), że brak zaangażowania pracowników instytucji publicznych we wprowadzanie zmian, które jest wymagane dla poprawnego wdrożenia modelu Syllk, może przyczynić się do niepowodzenia. W rezultacie wdrożenia pracownicy zostaną obciążeni dodatkowymi obowiązkami wynikającymi z nowych procesów związanych z gromadzeniem doświadczeń projektowych. Ponadto zamierzona zmiana w funkcjonowaniu organizacji w zakresie zarządzania wiedzą oraz jej wpływ zarówno na sposób pracy zatrudnionych, jak i samą organizację, będą stanowiły barierę wdrożeniową.

W tabeli 7 zaprezentowano główne trudności w wykorzystaniu wiedzy projektowej w organizacjach w Polsce, zidentyfikowane przez Wyrozębskiego (2014a). Wyniki tego badania wskazują bariery podobne do tych występujących w trakcie wdrażania modelu Syllk w australijskiej organizacji sektora publicznego. Taka korelacja pozwala przypuszczać, że teoretyczne możliwości aplikacyjne modelu w polskich warunkach są wysokie, a zidentyfikowane ułatwienia dla wdrożenia i dobre praktyki będą zbliżone i w teorii możliwe jest zastosowanie modelu Syllk w krajowych przedsiębiorstwach.

Jednakże z ww. badania wynika, że w przedsiębiorstwach administracji publicznej głównymi barierami w wykorzystaniu wiedzy projektowej są niedostateczne wsparcie przełożonych i sztywność istniejących standardów organizacyjnych. Pozwala to sformułować wytyczne dla wdrożenia modelu Syllk w polskiej administracji publicznej, tak jak to miało miejsce w analizowanej australijskiej organizacji rządowej, dotyczące konieczności mitygacji tych dwóch barier silnie oddziałujących i znaczących dla projektu.

**Tabela 7. Trudności w wykorzystaniu wiedzy projektowej w organizacjach**

Bariera	% odpowiedzi
Niedostateczne wsparcie przełożonych	43,1
Brak zachęty i motywacji	41,4
Zbyt napięty harmonogram	38,3
Nieświadomość istnienia takich praktyk	36,6
Zachowawcza kultura organizacyjna	30,8
Sztwywność istniejących standardów organizacyjnych	30,2
Niepewność rezultatu stosowania	8,1
Zbyt wysoki koszt zastosowania	5,3
Niska wiarygodność źródeł wiedzy	4,8
Uważam, że mojej organizacji to nie dotyczy	3,1

Źródło: Wyrozębski, 2014a.

Według autora tej publikacji przed przystąpieniem do prac projektowych należy przeprowadzić szeroką akcję informacyjną, której celem będzie zapoznanie organizacji z głównymi założeniami projektu i metodyką badania w działaniu oraz złagodzenie obaw i niechęci do pracy z wykorzystaniem tej metody. Dodatkowo wskazana jest analiza procesów w organizacji pod kątem wykrycia wszelkich utrudnień we wprowadzaniu zmian wynikających ze sztywnych reguł proceduralnych. Zdaniem autora niniejszego artykułu konieczne wydaje się również przeprowadzenie badania kultury organizacyjnej, którego celem będzie określenie, z jaką kulturą mamy do czynienia i aplikacja stosownych narzędzi projektowych. Przed przystąpieniem do wdrożenia należy również zbadać dojrzałość projektową organizacji – jej wysoki poziom ułatwia wprowadzanie nowych rozwiązań. W opinii autora zidentyfikowane w artykule ryzyko niskiego wsparcia przełożonych można zmiękczyć, stosując system zadań premiowych powiązanych z poprawnym i skutecznym wdrożeniem modelu Syllk.

Kolejną barierą we wdrażaniu modelu Syllk jest sama metoda badania w działaniu ze względu na swoją specyfikę (Action Research, 2010) – może ona być trudna dla krajowych organizacji. Aleksander Chrostowski i Monika Kostera (2011) twierdzą, że badanie w działaniu cieszy się popularnością od połowy lat 90. XX wieku w zachodniej praktyce konsultingu i służy głównie do rozwiązywania problemów organizacyjnych i branżowych (Reason i Bradbury, 2001). Natomiast w polskiej praktyce metoda ta ma relatywnie małe zastosowanie, choć zaczęły się na ten temat pojawiać polskojęzyczne publikacje (Chrostowski, 2006, 2008; Chrostowski i Jemieliński, 2008). Mniejsza popularność metody badania w działaniu w Polsce niż w innych krajach europejskich wiąże się prawdopodobnie z tym, że proces badawczy jest rozciągnięty w czasie i obciążony wysokim ryzykiem (Obłój, 1995).

Badania w działaniu są natomiast wyraźnie obecne w Polsce w promocji zdrowia (Wojnarowska-Sołdan, 2014) oraz wielu opracowaniach z dziedziny edukacji i pedagogiki. Ograniczone korzystanie z metody w pozostałych sektorach wiąże się z ryzykiem spowo-

dowanym trudno przewidywalnymi efektami końcowymi, często rozciągniętymi w czasie i możliwymi do oceny dopiero po latach. Jednakże zalety tej metody są bardzo znaczące, ponieważ jako jedna z nielicznych (Johannisson, 2005) umożliwia bezpośredni i aktywny udział badacza w działaniu organizacji, rozwijaniu teorii i jednocześnie posiada znaczenie praktyczne (Senge, 1998; Morgan, 2002). Trudność natomiast może stanowić fakt, że w ramach procesu badania w działaniu zazwyczaj, ze względu na ich orientację procesową, wykorzystywane są metody badawcze o charakterze jakościowym (Kostera i Śliwa, 2010).

Autor tego artykułu stawia tezę, że polskie organizacje administracji publicznej nie są gotowe na prowadzenie badań od środka, w oparciu o analizę danych zastanych i towarzyszące im metody jakościowe, w tym studia przypadku. W opinii autora dla celów przeprowadzenia badań jakościowych niezbędny jest dostęp do rzetelnej i kompletnej dokumentacji poprojektowej, której przygotowanie zazwyczaj marginalizuje się ze względu na napięty harmonogram projektu. W celu zrealizowania takiego badania prowadzi się wywiady i obserwacje, do których pracownicy polskich organizacji w większości nie są przyzwyczajeni i boją się ich potencjalnych konsekwencji. Praktyka gospodarcza autora artykułu potwierdza, że tego rodzaju metody badawcze niezwykle rzadko stosuje się w organizacjach sektora publicznego.

Ponadto autor niniejszej publikacji pragnie podkreślić, że w zaprezentowanym w modelu Syllk rozwiązaniu brakuje jednego, centralnego miejsca w organizacji, które mogłoby pełnić funkcję brokera wiedzy. Według Wyrozębskiego (2019) takie funkcje może pełnić biuro zarządzania projektami (PMO), pomagając zespołom uzyskać dostęp do wiedzy potrzebnej w realizacji projektów oraz magazynując wiedzę i doświadczenia projektowe zbierane na zakończenie, na spotkaniu podsumowującym projekt. Funkcja PMO jako brokera informacji została również opisana w obcojęzycznej literaturze przedmiotu. Sofia Pemsel i Anna Wiewiora (2013) pokazują, jak rozwiązania zarządzania wiedzą stosowane w stałych strukturach organizacji mogą być przenoszone w środowisko

organizacji tymczasowych. Niski stopień uczenia się organizacji oraz korzystania z doświadczeń projektowych prowadzi do utraty szans, zarówno z punktu widzenia działalności biznesowej, jak i aspektów społecznych i makroekonomicznych. Według autora tej publikacji ustanowienie biura zarządzania projektami na potrzeby realizacji wdrożenia modelu Syllk mogłoby w długim okresie przyczynić się do poprawy poziomu dojrzałości projektowej organizacji. Dlatego utworzenie PMO dla projektu autor artykułu uznaje za jedną z wytycznych i kluczowy warunek wdrożenia z sukcesem analizowanego modelu zarządzania wiedzą projektową w polskich organizacjach.

Ostatnią zidentyfikowaną trudnością w potencjalnym wdrożeniu są opisywane w literaturze bariery we współpracy przedsiębiorców z ośrodkami naukowymi w Polsce (Raport, 2006). Według przedmiotowego raportu niski poziom współpracy wynika z kilku powodów. Po pierwsze, z niedostatecznego poziomu świadomości przedsiębiorców dotyczącej możliwości współpracy z ośrodkami naukowymi. Po drugie, z braku informacji na temat korzyści płynących ze współpracy z naukowcami. I po trzecie – ze zbyt małej aktywności naukowców. Według autorów raportu należy zachęcać ich do wyjścia naprzeciw potrzebom biznesu i do działań autopromocyjnych z wykorzystaniem na przykład internetowych platform wymiany kontaktów i dialogu. Dodatkowo brak dobrych praktyk i doświadczeń takiego rodzaju współpracy może znacząco podnieść poziom ryzyka w projekcie i być przyczyną opóźnień. Doświadczenie zawodowe autora tej publikacji potwierdza ograniczony zakres wzajemnych powiązań pomiędzy światem nauki i światem praktyki gospodarczej. Niejednokrotnie autor spotykał się w pracy zawodowej z brakiem zrozumienia zasadności prowadzonych badań i z opiniami o niskim stopniu aplikowalności wysnuwanych wniosków dla zastosowań praktycznych. Przedstawiane rezultaty badań oceniane były jako oczywiste, podkreślano brak rekomendacji i wytycznych dla wprowadzanych zmian oraz potrzebę utworzenia katalogu dobrych praktyk. Według autora niniejszego artykułu są to jedne z najbardziej istotnych barier i podstawowa trudność z zaaplikowaniem modelu Syllk w krajowych warunkach, choć jego wdrożenie mogłoby stanowić znaczące i pionierskie studium przypadku.

### Podsumowanie i wnioski

Podsumowując niniejszą analizę problematyki praktycznego stosowania koncepcyjnego modelu zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych, należy zwrócić uwagę na jedną z kluczowych barier w realizacji projektów, jaką jest niewłaściwe zarządzanie wiedzą projektową. Odpowiadając na tak postawiony problem, można postawić tezę, że wdrożenie modelu Syllk przyczynia się do poprawy efektywności wykorzystania doświadczeń z projektów, a przede wszystkim polepszenia zdolności organizacji do akumulacji wiedzy projektowej i ograniczenia utraty pamięci organizacyjnej.

Najważniejszą korzyścią wynikającą z zastosowania modelu jest wypracowanie przez organizację będącą przedmiotem badania zestawu rozwiązań i narzędzi. Identyfikacja głównych barier w zarządzaniu wiedzą w ramach organizacji jest równoważona opracowaniem ułatwień i dobrych praktyk, które odpowiadają na bieżące problemy. Ponadto związana z wdrożeniem modelu organizacyjna sieć połączeń wiedzy uczy organizację, które rozwiązania należy wdrażać, w jakiej kolejności i jaka filozofia działania przedsiębiorstwa leży u podstaw poprawnie wdrożonego modelu. W perspektywie uczenia się model podkreśla istotę wiedzy i umiejętności, które sprawiają, że ludzie stają się bardziej efektywni. Perspektywy społeczność i kultura pozwalają na budowanie struktur ułatwiających nawiązywanie relacji poprzez tworzenie sieci społecznościowych, wspólnot praktyków i forum storytellingu. Rozwój przedsiębiorstwa w zakresie technologii, procesów i infrastruktury umożliwia stworzenie bazy procesów i technologii wspierających organizacyjne uczenie się z wykorzystaniem takich narzędzi jak media społecznościowe, biblioteki wiedzy czy wiki. Dzięki zastosowaniu rozwiązań wynikających z wdrożenia modelu Syllk możliwe jest uświadomienie sobie, jak istotne dla organizacyjnego uczenia się są elementy organizacji takie jak kultura, społeczność, technologia, procesy i infrastruktura oraz ich umiejętność współdziałania ze sobą, tak aby doszło do wymiany informacji i kreowania wiedzy. Analizowany model poprawnie wpisuje się w opisywaną w polskiej literaturze przedmiotu problematykę badań nad zarządzaniem wiedzą w przedsiębiorstwie i porusza najważniejsze zidentyfikowane kwestie. Dla przypomnienia, należą do nich określenie już na etapie planowania zbioru i źródeł wiedzy potrzebnej do realizacji projektu dzięki narzędziom zaproponowanym w perspektywie technologia i procesy, jak również możliwość odwołania się do doświadczeń z wcześniejszych projektów. Dzięki skutecznemu wdrożeniu modelu w perspektywie ludzi i uczenia się, członkowie zespołu projektowego chętnie dzielą się wiedzą i doświadczeniami zdobywanymi w trakcie projektu, a nowi członkowie, którym brakuje wiedzy, mają możliwość pozyskania jej. Kompleksowa implementacja modelu Syllk pozwala również na dokumentowanie zdobywanych doświadczeń projektowych w ramach spotkań podsumowujących projekt, dzięki czemu wiedza i doświadczenie mogą być wykorzystane w innych projektach.

Pierwszym ograniczeniem modelu jest brak biura zarządzania projektami, analizowane w tym artykule w części dotyczącej dyskusji. Uzupełnienie koncepcyjnego modelu do zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych o rozwiązanie funkcjonalnie zbliżone do PMO pozwoliłoby na holistyczne potraktowanie zagadnienia i kompleksowość rozwiązania. Drugie ograniczenie dotyczy samego badania wdrożenia modelu Syllk i wynika z charakterystyki przyjętej metody badania w działaniu. Krytyka tego rodzaju podejścia dotyczy w głównej mierze jego linearnego zastosowania w projektach doradczych (zaangażowanie, analiza, działanie i wyjście). Jednakże na potrzeby tego kon-

kretnego projektu została wprowadzona cykliczność badań, tzn. zbieranie danych, analiza, planowanie, działanie i refleksja prowadzące do kolejnych działań w rekurencyjnych cyklach. Trzecie ograniczenie, opisywane w polskiej literaturze przedmiotu, wskazuje na małą popularność tego rodzaju badań ze względu na rozciągnięty w czasie i obciążony wysokim ryzykiem proces badawczy. Dodatkowo krajowe przedsiębiorstwa charakteryzuje znikoma liczba doświadczeń we współpracy z naukowcami oraz nieznanostwo specyfiki pracy przy prowadzeniu badań jakościowych. Wskazane ograniczenia mogą przyczynić się do problemów z wdrożeniem modelu w polskich warunkach. Jednakże świadomość ich istnienia pozwala na stworzenie zestawu wytycznych uwzględniających punkty kluczowe i problematyczne.

Wyznaczając kierunki dalszych badań, głównie z perspektywy krajowych przedsiębiorstw, niezmiernie interesująca wydaje się możliwość przeprowadzenia badań metodą badania w działaniu w rozciągniętym w czasie projekcie i pobudzenie współpracy pomiędzy ośrodkami naukowymi i przedsiębiorstwami w Polsce. Należy jednak pamiętać o różnicach występujących we wdrożeniach projektów informatycznych pomiędzy instytucjami sektora publicznego a przedsiębiorstwami prywatnymi. Nie bez znaczenia pozostają zwiększony opór organizacyjny i wysoka niechęć do zmian, które wskazują na możliwość wystąpienia znaczących ryzyk projektowych. Ponadto w polskiej literaturze przedmiotu zidentyfikowano zwiększone trudności ze wsparciem naczelnego kierownictwa oraz sztywnością standardów organizacyjnych w administracji publicznej. Wdrożenie modelu Syllk w polskich warunkach, choć obciążone dużym ryzykiem związanym z powszechnie występującymi w organizacjach trudnościami projektowymi, stanowiłoby interesujący materiał badawczy i odznaczałoby się nowatorskim charakterem.

Wnioski, które wynikają z przeprowadzonej analizy pozwalają na wskazanie najlepszych praktyk dla wdrożenia modelu do zarządzania wiedzą z doświadczeń projektowych. Pierwszą z nich jest ustanowienie w organizacji PMO ułatwiającego implementację rozciągniętego w czasie projektu zarządzania wiedzą, które następnie pełnić będzie funkcję brokera wiedzy. Kolejną dobrą praktyką zidentyfikowaną w publikacji jest zarządzanie zmianą, czyli przeprowadzenie akcji informacyjnej przed rozpoczęciem projektu. Celem tego działania ma być zapoznanie organizacji z mało popularną w kraju metodyką badania w działaniu oraz włączenie pracowników w proces zmiany. Z punktu widzenia dobrych praktyk nie należy również zapomnieć o przeprowadzeniu badań dotyczących kultury organizacyjnej i dojrzałości projektowej, które w szczególności w organizacjach administracji publicznej mogą stanowić istotną barierę dla wdrożenia modelu Syllk. Ostatnia kluczowa praktyka, zidentyfikowana na potrzeby wdrożenia rozwiązania do zarządzania wiedzą z projektów, wynika z charakterystyki metody badania w działaniu. Metoda ta wymaga nawiązania współpracy między badaczem a kadrą kierowniczą or-

ganizacji, co zgodnie z przytoczoną literaturą nie jest często występującą relacją. Mając świadomość tego ograniczenia, autor artykułu właśnie w tym obszarze widzi ryzyko największych utrudnień we wdrażaniu projektu w polskich warunkach i pragnie zaakcentować możliwość wypracowania najlepszej praktyki w tym zakresie na potrzeby przyszłych projektów.

## Bibliografia

- Action Research (2010). Pobrane z <http://www.emtech.net/actionresearch.htm>
- Ajmal, M., Kekäle, T., Takala, J. (2009). Cultural impacts on knowledge management and learning in project-based firms. *Journal of Information Knowledge Management System*, 39(4), 339–352. DOI: 10.1108/03055720911013634
- BP (2010). *Deepwater Horizon Accident Investigation Report*. Pobrane z <https://www.nytimes.com/interactive/projects/documents/bps-deepwater-horizon-accident-investigation-report>
- Bradbury, H. i Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the bandwidth of validity – five issues and seven choice – points for improving the quality of action research. W: P. Reason i H. Bradbury (red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 447–456). London: Sage Publications.
- Brouwer, G. (2011). *Own Motion Investigation into ICT-Enabled Projects*. Pobrane z <https://www.ombudsman.vic.gov.au/getattachment/d5e69dd1-400d-42cd-a570-9c6b21c4bb1e>
- Chesterman (2013). *Queensland Health Payroll System Commission of Inquiry*. Pobrane z [http://www.healthpayrollinquiry.qld.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0014/207203/Queensland-Health-Payroll-System-Commission-of-Inquiry-Report-31-July-2013.pdf](http://www.healthpayrollinquiry.qld.gov.au/__data/assets/pdf_file/0014/207203/Queensland-Health-Payroll-System-Commission-of-Inquiry-Report-31-July-2013.pdf)
- Chrostowski, A. (2006). *Metoda Action Research w procesie doradztwa strategicznego*. (Rozprawa doktorska). Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego.
- Chrostowski, A. (2008). Doradztwo naukowe. W: M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w zarządzaniu* (s. 237–256). Warszawa: WAIp.
- Chrostowski, A. i Jemieliński, D. (2008). Action Research w teorii organizacji i zarządzania. *Organizacja i Kierowanie*, 1(131), 41–56.
- Chrostowski, A. i Kostera, M. (2011). Etnografia jako narzędzie diagnostyczne w procesie doradztwa naukowego. *Problemy Zarządzania* 2(32), 30–50.
- Czakov, W. (2014). Szkoły a mody w zarządzaniu strategicznym. *Prace Naukowe WWSZIP*, 27(2), 47–55.
- Davenport, T., Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business Press.
- Disterer, G. (2002). Management of project knowledge and experiences. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 512–520. <https://doi.org/10.1108/13673270210450450>
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Duffield, S. (2017). *An advanced systemic lessons learned knowledge model for project organisations*. Toowoomba: University of Southern Queensland.
- Duffield, S. i Whitty, S.J. (2015). Developing a systemic lessons learned knowledge model for organisational learning through projects. *International Journal of Project*

*Management*, 33(2), 311–324. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.07.004>

Duffield, S. i Whitty, S.J. (2016a). How to apply the Systemic Lessons Learned Knowledge model to wire an organization for the capability of storytelling. *International Journal of Project Management*, 34(3), 429–443.

Duffield, S. i Whitty, S.J. (2016b). Application of the Systemic Lessons Learned Knowledge model for organisational learning through projects. *International Journal of Project Management*, 34(7), 1280–1293. DOI: 10.1016/j.ijproman.2016.07.001

Duhon, H. i Elias, J. (2008). Why it is difficult to learn lessons: insights from decision theory and cognitive science. *SPE Project, Facilities & Construction*, 3(3), 1–7. <https://doi.org/10.2118/110211-PA>

Fernie, S., Green, S.D., Weller, S.J. i Newcombe, R. (2003). Knowledge sharing: context, confusion and controversy. *International Journal of Project Management*, 21(3), 177–187. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(02\)00092-3](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(02)00092-3)

Garon, S. (2006). Space project management lessons learned: a powerful tool for success. *Journal of Project Management*, 10(2), 103–112. DOI: 10.1108/13673270610656665

Gasik, S. (2011). A Model of Project Knowledge Management. *Project Management Journal*, 42(3), 23–44. DOI: 10.1002/pmj.20239

Gasik, S. (2015). *Podstawy zarządzania wiedzą o projektach*. Warszawa: Akademia Finansów i Biznesu Vistula.

Jałocha, B. (2011). Problematyka wdrożeń projektów informatycznych w instytucjach publicznych. *Zarządzanie Publiczne*, 2(14), 63–76.

Johannisson, B. (2005). *Entreprenorskaps vasen – en personlig bild*. Lund: Studentlitteratur.

Kemmis, S. i McTaggart, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych* (s. 207–244). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kerzner, H. (2009). *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. New York: John Wiley & Sons.

Kostera, M. i Śliwa, M. (2010). *Zarządzanie w XXI wieku: Jakość, twórczość, kultura*. Warszawa: WAIp.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Liebowitz, J. (2012). *Cultural resistance to KM persists*. Pobrane z <http://www.kmworld.com/Articles/Editorial/Features/Cultural-resistance-to-KM-persists-85815.aspx>

Liebowitz, J. i Megbolugbe, I. (2003). A set of frameworks to aid the project manager in conceptualizing and implementing knowledge management initiatives. *International Journal of Project Management*, 21(3), 189–198. DOI: 10.1016/S0263-7863(02)00093-5

Lindner, F. i Wald, A. (2011). Success factors of knowledge management in temporary organizations. *International Journal of Project Management*, 29(7), 877–888. DOI: 10.1016/j.ijproman.2010.09.003

Milton, N. (2005). *Knowledge Management: For Teams and Projects*. Oxford: Chandos Publishing.

Milton, N. (2010). *The Lessons Learned Handbook: Practical Approaches to Learning from Experience*. Oxford: Chandos Publishing.

Morgan, G. (2002). *Wyobraźnia organizacyjna: Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

NASA. (2011). *The Deepwater Horizon Accident: Lessons for NASA*. Pobrane z [https://www.nasa.gov/pdf/592629main\\_BP\\_Case\\_Study\\_29AUG2011\\_FINAL.pdf](https://www.nasa.gov/pdf/592629main_BP_Case_Study_29AUG2011_FINAL.pdf)

NASA. (2012). *Review of NASA's Lessons Learned Information System*. Pobrane z <https://oig.nasa.gov/docs/IG-12-012.pdf>

Neef, D. (2005). Managing corporate risk through better knowledge management. *Learning Organization*, 12(2), 112–124.

Nonaka, I. (1991). The Knowledge Creating Company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104.

Nonaka, I. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 85, 162–171.

Nonaka, I. i Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Obłój, K. (1995). *Strategia sukcesu firmy*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

O'Dell, C. i Hubert, C. (2011). *The New Edge in Knowledge: How Knowledge Management is Changing the Way We Do Business*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Paver, M. i Duffield, S. (2019). Project management lessons learned: The elephant in the room. *Journal of Modern Project Management*, 6(3), 104–125.

Pemsel, S. i Wiewiora, A. (2013). Project management office a knowledge broker in project-based organisations. *International Journal of Project Management*, 31(1), 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.03.004>

Pfeffer, J. i Sutton, R.I. (2002). *Wiedza a działanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension (Michael Polanyi: with a new foreword by Amartya Sen)*. Chicago: University of Chicago Press.

Probst, G, Raub, S. i Romhardt, K. (2004). *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza.

Raport (2006). *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Departament Wdrożeń i Innowacji.

Reason, J. (1997). *Managing the Risks of Organizational Accidents*. Vermont: Ashgate Publishing.

Sankaran, S., Tay, B.H. i Orr, M. (2009). Managing organizational change by using soft systems thinking in action research projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(2), 179–197.

Senge, P.M. (1998). *Piąta dyscyplina*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

Sense, A.J. (2007). Learning within project practice: Cognitive styles exposed. *International Journal of Project Management*, 25(1), 33–40.

Spalek, S. (2012). Zarządzanie wiedzą jako kluczowy element oceny stopnia dojrzałości projektowej organizacji. W: R. Knosala (red.). *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji* (s. 433–439). Opole: Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją.

Spalek, S. (2013a). Dzielenie się wiedzą projektową w polskich przedsiębiorstwach. Zarzys problematyki. *Zarządzanie i Finanse, Journal of Management and Finance*, 11(2), 305–315.

Spalek, S. (2013b). Gromadzenie i wykorzystywanie wiedzy projektowej w przedsiębiorstwach przemysłu maszynowego w Polsce. *Zarządzanie i Finanse, Journal of Management and Finance*, 11(4), 303–317.

Trocki, M. (red.). (2011). *Zarządzanie wiedzą w projektach: metodyki, modele kompetencji i modele dojrzałości*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Walsh, J.P. i Ungson, G.R. (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57–91. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4278992>

Wiig, K. (1997). Knowledge management: an introduction and perspective. *Journal of Knowledge Management*, 1(1), 6–14.

Williams, T. (2007). *Post-Project Reviews to Gain Effective Lessons Learned*. Newtown Square: Project Management Institute.

Woynarowska-Soldan, M. (2014). Metoda Action Research i jej zastosowanie w promocji zdrowia. *Hygeia Public Health*, 49(4), 672–678.

Wyrozębski, P. (2011). Praktyki zarządzania wiedzą projektową w polskich organizacjach – wyniki badań. *e-mentor*, 42(5), 64–75.

Wyrozębski, P. (2012). Doskonalenie procesów zarządzania projektami z wykorzystaniem narzędzi zarządzania wiedzą – stan obecny i perspektywy rozwoju.

W: Ł. Woźny (red.). *Ekonomia, finanse i zarządzanie w świetle nowych wyzwań gospodarczych* (s. 209–235). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wyrozębski, P. (2013). Organizacyjne aspekty zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach. W: R. Bartkowiak i P. Wachowiak (red.). *Wiedza i bogactwo narodów. Kapitał ludzki, globalizacja i regulacja w skali światowej*. Zarządzanie (s. 229–238). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wyrozębski, P. (2014a). Bariery w wykorzystaniu wiedzy projektowej w organizacjach. W: M. Czerwonka (red.). *Wkład nauk ekonomicznych w rozwój gospodarki opartej na wiedzy* (s. 289–302). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wyrozębski, P. (2014b). Ciągłe doskonalenie zarządzania wiedzą w organizacji w świetle wybranych modeli dojrzałości KMMM. W: R. Bartkowiak i P. Wachowiak (red.). *Nauki ekonomiczne w XXI wieku. Stan obecny i perspektywy rozwoju* (s. 491–503). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wyrozębski, P. (2014c). *Zarządzanie wiedzą projektową*. Warszawa: Difin.

Wyrozębski, P. (2019). *Biuro zarządzania projektami (PMO)*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

### Practical aspects of applying the selected model of managing knowledge derived from project experience

*The main goal of this paper is to analyze the problem of how to apply the conceptual model for managing project knowledge effectively. The paper shows how the application of a project knowledge model enables the organization's capability of learning from projects from the perspective of people (learning, culture, social) and systems (technology, process, infrastructure). The action research method applied in this study, comprising cyclical planning, actions, observation and reflection, allows the identification of facilitators and barriers in organizational learning and makes it possible to create a system of organizational knowledge connections, critical for the process of disseminating and applying project experience.*

**Keywords:** knowledge management, lessons learned, organizational learning, action research, Syllk model

Robert Pawlak jest doktorantem w Katedrze Zarządzania Projektami SGH i doświadczonym kierownikiem projektów. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zarządzania projektami, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień takich jak: organizacyjne uczenie się, zarządzanie wiedzą w projektach i doświadczenia projektowe. ORCID: 0000-0001-7228-4530

## POLECAMY



Andrew McAfee, Erik Brynjolfsson, *Maszyna, platforma, tłum. Jak ujarzmić cyfrową rewolucję*

Polecana książka to kolejna pozycja stanowiąca próbę odpowiedzi na pytanie: Jak nowoczesne technologie zmieniają nasze życie? Jej autorzy – wybitni futurologi i znawcy technologii w biznesie sformułowali trzy tezy, w myśl których przyszłość firm będzie kształtowana przez tytułowe maszyny, platformy i tłum.

Zdaniem autorów maszyny stopniowo zastąpią ludzkie umysły – przede wszystkim dzięki posiadanej przez nie umiejętności uczenia się i autonomicznego rozwoju. Platformy umożliwiające darmowy rozwój oraz personalizację produktów wyeliminują podejście oparte na dostarczaniu gotowych produktów. Natomiast tłum, w znaczeniu zbiorowej mądrości konsumentów oraz zewnętrznych ekspertów, stanie się siłą, która będzie znacząco wpływać na decyzje zarządcze firm.

Wydawca: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2019.

Więcej informacji na stronie: [https://ksiegarnia.pwn.pl/Maszyna-Platforma-Tlum.-Jak-ujarzmic-cyfrowa-rewolucje.803583143.p.html?utm\\_source=email&utm\\_medium=button&utm\\_campaign=1042\\_1019\\_mpt\\_book\\_20191028](https://ksiegarnia.pwn.pl/Maszyna-Platforma-Tlum.-Jak-ujarzmic-cyfrowa-rewolucje.803583143.p.html?utm_source=email&utm_medium=button&utm_campaign=1042_1019_mpt_book_20191028)



## Kluczowa Kompetencja Sprzedażowa a wzrost produktywności handlowców

Krzysztof Fiech\*

*Celem opracowania jest analiza i prezentacja autorskiej koncepcji Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej w aspekcie możliwości jej wykorzystania dla wzrostu wyników finansowych polskich przedsiębiorstw. Z uwagi na to, że wartość wpływów finansowych jest iloczynem liczby klientów i wartości ich zamówień, a ogniwnem łączącym klientów z firmą są handlowcy, założono związek między kompetencjami sprzedażowymi handlowców a finansowymi wynikami firmy. Ponieważ wiele przedsiębiorstw ma trudności z realizacją celów sprzedażowych, podjęto próbę określenia, które z kompetencji handlowców, w warunkach rynku nabywcy, mają bezpośredni wpływ na poprawę ich produktywności, a tym samym na zwiększenie produktywności całkowitej firm.*

Wzrastająca podaż towarów i usług oraz globalizacja gospodarki zwiększają konkurencję wśród przedsiębiorstw. Stawia to podmioty gospodarcze w trudnej sytuacji ekonomicznej. Jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją dzisiaj przed polskimi przedsiębiorstwami jest znalezienie sposobu na wzrost ich produktywności.

W artykule została podjęta próba określenia podstawowych kompetencji sprzedażowych, mających bezpośredni wpływ, w warunkach dominującego obecnie rynku nabywcy, na produktywność handlowców. W wyniku studiów literaturowych (m.in. Becker, 2014; Cybulski, 2004, 2012; Dixon i Adamson, 2016; Futrell, 2011; Grzybek, 2015; Kahneman, 2012; Kim i Mauborgne, 2015; Kosieradzka, 2012; Kotler i Keller, 2012; Rackham, 2007; Rackham i De Vincentis, 2010; Shermer, 2009; Schultz i Doerr, 2012; Thaler i Sunstein, 2017) przyjęto jako punkt odniesienia sześć etapów skutecznej sprzedaży (Kotler i Keller, 2012, s. 602) i na ich bazie postanowiono zbadać kompetencje polskich handlowców. Z uwagi na to, iż większość handlowców ma bezpośredni wpływ tylko na część z opisywanych etapów, zredukowano przedstawiony proces do trzech etapów, na które nałożono wymóg ich łącznego stosowania. Takie podejście pozwoliło sprowadzić kompetencje sprzedażowe do niezbędnego minimum, które, w warunkach rynku nabywcy, powinien posiadać każdy handlowiec. Tak określone

minimum autor nazwał Kluczową Kompetencją Sprzedażową (KKS). W latach 2011–2015 na próbie 709 osób przeprowadzono ponadbranżowe badanie kompetencji, wykorzystując metodę kuli śnieżnej i określono, iż Kluczową Kompetencją Sprzedażową posiada 8,7% handlowców. Wskazuje to na niskie dopasowanie kompetencji polskich handlowców do warunków dominującego obecnie rynku nabywcy. Uwypukla też obszar o dużym potencjale możliwości wzrostu produktywności handlowców, a w efekcie produktywności całkowitej firm.

### Produktywność handlowców a produktywność całkowita przedsiębiorstwa

„Ekonomiści zakładają, że podstawowym celem firm jest maksymalizowanie zysku ekonomicznego” (Frank, 2007, s. 394). Dopiero z wypracowanych zasobów finansowych można realizować założone cele operacyjne (Kosieradzka, 2012, s. 30), akcjonariuszy czy społeczne. W zakresie zadania maksymalizacji zysku przedsiębiorstwa podejmują różne działania. W ogólnym rozrachunku jednak ich produktywność całkowita jest determinowana poziomem sprzedaży produktów i usług, gdyż wyprodukowane lub dystrybuowane produkty muszą zostać sprzedane (Kosieradzka, 2012, s. 18, 21). Za poziom sprzedaży odpowiedzialni są głównie handlowcy, tym samym ich produktywność, należąca do czynników wewnętrznych, wpływa na produktywność całkowitą przedsiębiorstw. W artykule mianem handlowiec określa się reprezentantów wszystkich stanowisk i form sprzedaży B2B i B2C (sprzedawcy, handlowcy i przedstawiciele handlowi) oraz kadry menedżerskiej pionu sprzedaży, gdyż omawiane zagadnienia stanowią wspólny mianownik stosowanych przez nich metod sprzedaży. Badaniem nie objęto sektora sprzedaży bezpośredniej, gdyż w przyszłości autor planuje oddzielne zbadanie kompetencji handlowców z tego sektora. Z uwagi na to, iż produktywność bywa

\* Toptrade – firma doradczo-szkoleniowa

utożsamiana z efektywnością (Pyszka, 2015, s. 15) uznano za istotne wskazanie różnic w definiowaniu tych pojęć. Efektywność przez niektórych badaczy odnoszona jest do nakładów, stanowi porównanie uzyskanych efektów działania z poniesionymi na nie nakładami (Trojanowski, 2007, s. 160; Kosieradzka, 2012, s. 32). Produktywność natomiast jest definiowana w odniesieniu do dostępnych zasobów całej firmy (Kozioł, 2004, s. 69; Kosieradzka, 2012, s. 19, 29), gdzie pojęciem zasoby określono wszystko, co można wykorzystać do produkcji czegoś innego (Krugman i Wells, 2012, s. 11). Według Anny Kosieradzkiej: „Produktywność jest to stosunek wielkości produkcji wytworzonej i sprzedanej (dostarczonej do klienta) w rozpatrywanym okresie do ilości wykorzystywanych i/lub zużytych w tym okresie zasobów wejściowych” (Kosieradzka, 2012, s. 19). W związku z tym autor skłania się ku wiązaniu pojęcia efektywność z wykorzystanymi na wykonanie danego zadania nakładami, a pojęcia produktywność z możliwymi do wykorzystania zasobami i potencjałem całej firmy.

W rzeczywistości nasilającego się rynku klienta, przy dynamicznie wzrastającej konkurencji, w skali pojedynczego przedsiębiorstwa popyt maleje. Wiele firm dla obrony udziału w rynku koncentruje się na działaniach sprzedażowych opartych niemal wyłącznie na cenie (Kroenke, 2013). Takie podejście ma uzasadnienie w warunkach rynku producenta, gdzie dzięki manipulowaniu poziomem cen istnieje możliwość kształtowania popytu i finalnie utargu. W warunkach rynku nabywcy, przy dużej konkurencji i jej presji cenowej (Cybulski, 2012, s. 23; Nowak, 2017, s. 7), gdzie powszechna staje się deklaracja najniższej ceny i znaczna liczba firm obniża je do poziomu narzuconego przez konkurencję, „efekt cenowy jest silniejszy od efektu ilościowego i wówczas spadek ceny powoduje spadek utargu całkowitego” (Krugman i Wells, 2012, s. 270), a tym samym obniżenie produktywności. W kontekście zadania zwiększania produktywności całkowitej rola sprzedaży – a w jej ramach rola produktywności handlowców – jest więc dzisiaj kluczowa, gdyż wyniki sprzedaży silnie determinują sukces przedsiębiorstwa (Kosieradzka, 2012, s. 29).

### **Strategie sprzedaży w warunkach rynku nabywcy**

W obecnych warunkach klienci wykorzystują swoją dominującą pozycję rynkową i wywierają na dostawców presję cenową. Nasuwa się więc pytanie: jak przedstawiać ofertę, aby była ona atrakcyjna dla klienta mimo propozycji cen wyższych od cen konkurencji? Pozwoliłoby to na wypracowanie wyższej marży przy dotychczasowym poziomie zasobów, w tym zatrudnienia, co byłoby dla przedsiębiorstw istotnym źródłem poprawy rentowności.

W takiej sytuacji zastosowanie może znaleźć jedna z dwóch strategii sprzedażowych. Pierwsza to strategia ofertowa (prezentacyjna). Jej osią jest transakcja towarowa i wolumen sprzedaży (Selden i Colvin, 2007, s. 35), a sam proces sprzedaży polega na wysyłce lub prezentacji oferty asortymentowo-cenowej, dopasowanej do pytania lub zapytania ofertowego klienta i oczekiwaniu na jego decyzję. Efektywność tej strategii waha się w przedziale od 0,59% (Collins, 2012) do 3% (Holmes, 2010, s. 95). Rozbieżność wynika ze specyfiki różnych kanałów docierania do klientów, między innymi takich, jak: media społecznościowe, e-mail marketing, telemarketing czy prezentacja osobista. Druga strategia sprzedaży określana jest mianem proklienckiej. Źródłem odniesienia są w niej klienci, a ich bazę weryfikuje się pod względem ich rentowności (Grzegorzczak, 2007, s. 115; Selden i Colvin, 2007, s. 72). Ofertę formułuje się dopiero po sprecyzowaniu potrzeb i oczekiwań klientów. Przykładem jest sprzedaż metodą SPIN, przynosząca wzrost przychodów od 17 do 35% (Rackham i De Vincentis, 2010, s. 122) w stosunku do grupy kontrolnej, a w odniesieniu do zamówień od nowych klientów wzrost o 63% (Rackham, 2007, s. 217).

We współczesnej firmie, w zgodzie z celem maksymalizowania zysku ekonomicznego, strategia sprzedaży powinna być zharmonizowana z postawami i działaniami wszystkich pracowników, a te z kolei w 100% skorelowane z potrzebami klientów (Hemp i Steward, 2012, s. 58). Odpowiada to założeniom holistycznej orientacji marketingowej (Kotler i Keller, 2012, s. 20), która w takim ujęciu jest zgodna z organizacją przedsiębiorstwa w całości zorientowanego na klienta (Selden i Colvin, 2007, s. 103). Mimo że ranga tych zagadnień jest często podnoszona w literaturze przedmiotu, zauważa się błędną politykę firm, które nie udzielają dostatecznego wsparcia własnym siłom sprzedażowym w ich staraniach (Cybulski, 2012, s. 23; Rudzewicz, 2012, s. 56). Potwierdzają to wyniki badań autora. Zgodnie z nimi 85% handlowców i menedżerów wskazuje na brak pełnej współpracy pozostałych struktur firmy w zakresie realizacji zamówień niestandardowych, ale zyskowych dla firmy<sup>1</sup>. Obrazuje to prawdopodobne duże dysproporcje między szeroko dostępną wiedzą a praktyką sprzedażową przedsiębiorstw i wskazuje na zasadność poświęcenia temu obszarowi większej uwagi. W związku z tym autor proponuje wyodrębnienie i wprowadzenie do praktyki koncepcji Holistycznej Strategii Sprzedaży (HOLISTIC SALES STRATEGY – HSS). Wspomoże ona proces sprzedaży również od strony kształtowania proklienckiej kultury organizacyjnej firmy. W strategii tej „sprzedaje” całe przedsiębiorstwo, z wykorzystaniem wszystkich dostępnych zasobów i swojego potencjału. Struktury handlowe dążą do jak najpełniejszego precyzowania potrzeb i wymagań klientów

<sup>1</sup> Badania własne autora zrealizowane w latach 2017–2019 na grupie handlowców i menedżerów (n=173 osoby). Zebrano opinie wszystkich handlowców z 12 firm, z 6 branż. Badanie zrealizowano z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej. W ankiecie 26 osób oceniło, iż na wsparcie firmy i innych pracowników mogą liczyć w ponad 90%, 74 osoby wskazały, że w przedziale 60–90%, a 73 osoby – że poniżej 60%.



(Bugaj, 2012, s. 39, Nowak, 2017, s. 22), a pozostali pracownicy, w tym zarząd i kadra menedżerska, jak najrzetelniej, ze zrozumieniem wartości klienta, podporządkowują swoje działania, produkty i potencjał zaspokajaniu tych potrzeb. Oczywiście wszystko w zgodzie z rachunkiem ekonomicznym i z zadaniem maksymalizowania zysku ekonomicznego.

W omawianym kontekście ważne jest uściślenie pojęć: produkt, potrzeba, oferta i jakość. Philip Kotler i Kevin L. Keller piszą: „Uważa się często, że produkt to coś namacalnego, tak naprawdę jednak produkt jest wszystkim, co może być oferowane na rynku dla zaspokojenia pragnienia lub potrzeby, w tym: dobrem fizycznym (towarem), usługą, doznaniem, wydarzeniem, osobą, miejscem, nieruchomością, organizacją, informacją i ideą” (Kotler i Keller, 2012, s. 349), w tym pomocą w realizacji celów, a także rozwiązaniem trudności i problemów, na jakie napotyka klient. Potrzeba klienta to jego chęć posiadania czegoś, co uważa za wartościowe (Futrell, 2011, s. 642). Ofertą jest więc zaproponowanie klientowi przez handlowca, przy 100% wsparciu całej firmy (HSS), rozwiązania/zaspokojenia jego osobistych potrzeb za pomocą produktu adekwatnej jakości. Dotyczy to również sprzedaży B2B, gdyż ostateczną decyzję zakupową firmy podejmują konkretne osoby, o określonym typie osobowości, systemie wartości i przekonaniach oraz szerokim spektrum celów i problemów, z jakimi się zmagają. W pełni zrozumiała jest w takim przypadku definicja jakości według normy PN-ISO 8402:1996: „ogół cech i właściwości wyrobu lub usługi decydujących o zdolności wyrobu lub usługi do zaspokojenia stwierdzonych lub przewidywanych potrzeb” (Kosieradzka, 2012, s. 38) oraz normy ISO 9000:2006: „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania” (Rajkiewicz i Mikulski, 2016, s. 10), a także: „jakość jest stopniem spełnienia przez system wymagań i oczekiwań odbiorców” (Kosieradzka, 2012, s. 27). W tym obszarze, podobnie jak w poziomie zrozumienia przez pracowników znaczenia, jakie dla firmy stanowią jej klienci, rzeczywistość również odbiega od rozwiązań propagowanych w szeroko dostępnej literaturze. Według badań autora tylko 11,8% handlowców, przed przedstawieniem oferty, dopytuje o oczekiwania i wymagania klienta i do nich dobiera dostępne lub potencjalnie dostępne zasoby firmy<sup>2</sup>. Jest to wynik bardzo niski, szczególnie w aspekcie wymogów stawianych dzisiaj handlowcom. Jako narzędzie wspomagające autor proponuje więc wprowadzenie do praktyki sprzedażowej i szkoleniowej pojęcia Sprzedaż Jakościowa (QUALITATIVE SALES – QS), gdzie: „sprzedaż jakościowa to, oparta na wykorzystaniu wszystkich zasobów przedsiębiorstwa, sprzedaż klientowi produktów trafnie dobranych do jego indywidualnych, wcześniej sprecyzowanych, potrzeb, wymogów i oczekiwań” (definicja autora).

Opisywane w literaturze strategie cross selling i up selling w praktyce tylko częściowo wpisują się w tak rozumiane pojęcie sprzedaży jakościowej. Handlowcy bowiem przy doborze towaru i jego cech w większości kierują się swoimi kryteriami i założeniami, nie dopytując o wymogi i oczekiwania klienta. Czyni tak 96,7% handlowców, w ślad za jednoznacznym stwierdzeniem klienta: „ważna jest dla mnie dobra jakość towaru”<sup>3</sup>.

W Polsce dominuje nisko produktywna strategia ofertowa oparta na prezentacji asortymentowo-cenowej bez wcześniejszej analizy potrzeb klienta. Potwierdzają to – podane wyżej i dodatkowo w dalszej części opracowania – badania autora. Handlowcy, wynagradzani często od wolumenu sprzedaży, nie widzą żadnego interesu w obronie marż i cen (Kroenke, 2013). W konsekwencji, mimo sprzyjającej obecnie koniunktury, wiele firm funkcjonuje na granicy opłacalności, a od czterech lat wzrasta liczba niewypłacalności (Euler Hermes, 2019). Przytoczone wyniki badań wskazują, iż strategia prokliencka jest znacznie efektywniejsza, stąd organizacja przedsiębiorstw zgodnie z jej założeniami wydaje się być dzisiaj zadaniem pierwszoplanowym dla wzrostu rentowności firm.

### Kompetencje sprzedażowe handlowca a kontakt z klientem

Jak wspomniano, głównym źródłem finansowania działań są klienci (B2B i B2C), a istota sprzedaży sprowadza się do zaspokajania, w ekonomicznie uzasadnionym zakresie, ich potrzeb. Aby te potrzeby zaspokajać, należy je najpierw rozpoznać. Nie do przecenienia jest tutaj znaczenie kontaktu osobistego (Kotler, Armstrong, Saunders i Wong, 2002, s. 158) oraz możliwość zadawania pytań, zbierania informacji i wzajemnej wymiany poglądów handlowca z klientem (Cybulski, 2012, s. 24).

Ponieważ we wszystkich przypadkach handlowcy mają jakiś rodzaj kontaktu z klientem, postanowiono sprawdzić ich kompetencje w tym zakresie, w aspekcie – właściwej dla rynku nabywcy i efektywniejszej od strategii ofertowej – proklienckiej strategii sprzedaży (Grzybek, 2015, s. 52). Z uwagi na różnice w definiowaniu pojęcia kompetencji autor przyjął definicję, zgodnie z którą „kompetencje to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na określonym poziomie” (Filipowicz, 2012, s. 37). W przypadku handlowców zadania zawodowe to przede wszystkim realizacja wyznaczonych im celów sprzedażowych, a określanej poziom realizacji wydaje się być zbieżnym z oczekiwanym poziomem ich produktywności. Postawę można interpretować jako pasywne lub aktywne podejście do zadań, w tym do pozyskiwania klientów. Ponieważ wiele z kompetencji jest trudnych do zmierzenia i do ukształtowania, gdyż wynikają z indywidualnych

<sup>2</sup> Badania własne autora, zrealizowane w latach 2016–2019, na grupie wszystkich handlowców i menedżerów sprzedaży z 28 firm (n=519 osób), z 16 branż. W badaniu wykorzystano metodę kuli śnieżnej, a jako narzędzie badawcze zastosowano autorski test kompetencji.

<sup>3</sup> Badania jw.

mocnych stron handlowców i ich typów osobowości (Dixon i Adamson, 2016, s. 38), autor podjął próbę określenia kompetencji, które byłyby mierzalne i wspólne dla różnych typów handlowców oraz ich metod sprzedaży (sprzedawcy detaliczni, handlowcy B2B i B2C, przedstawiciele handlowi). Określone dzięki temu kompetencje są również propozycją doprecyzowania wymaganej często od handlowców kompetencji „umiejętności sprzedażowe” (Trojanowski, 2012, s. 9).

Towar prezentowany klientowi ma w swojej ofercie, w warunkach rynku nabywcy, cała konkurencja, więc sam fakt jego posiadania nie stanowi przewagi konkurencyjnej i nie wpływa na pozytywną decyzję zakupową klienta. Ponieważ w swoich działaniach człowiek jest często irracjonalny, jego postępowaniem kierują stereotypy (Kahneman, 2012, s. 228) i nieuświadomione emocje (Shermer, 2009, s. 19), to wydaje się nieuprawnionym przekonanie większości handlowców, iż wiedzą, na czym danemu klientowi zależy, bez uprzedniego dopytania o jego osobiste wymogi i oczekiwania. Dopiero na bazie uzyskanych informacji jest się w stanie właściwie sformułować ofertę, czyli przedstawić klientowi konfigurację produktu ściśle dopasowaną do jego indywidualnych preferencji. Handlowcy powinni więc zacząć od zadawania pytań (Futrell, 2011, s. 373) oraz nastawić się na słuchanie (Becker, 2014, s. 81), aby dowiedzieć się, jakie są subiektywne oczekiwania klienta i na czym mu zależy (Cybulski, 2004, s. 37). W kontakcie osobistym sprzedawca ma też największy wpływ na decyzje drugiej osoby (Doliński, 2005, s. 156; Maciuszek, 2010, s. 41; Goldstein, Martin i Cialdini, 2008, s. 156), czyli również na decyzję zakupową klienta, a tym samym na wolumen sprzedaży i kwotę wypracowanej marży. Takie podejście jest też w zgodzie z trzecią regułą strategii błękitnego oceanu: *Stęgnij poza istniejący popyt* (Kim i Mauborgne, 2015, s. 160). Pozwala pozyskiwać klientów z grona potencjalnych klientów, do tej pory mało lub w ogóle niezainteresowanych zakupem, a tym samym poszerzać udział w rynku w obszarach niedostępnych do zdobycia w wyniku powszechnie stosowanej ofertowej strategii sprzedaży.

---

### **Kluczowa Kompetencja Sprzedażowa a zysk na sprzedaży**

---

#### **Koncepcja Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej**

W związku ze stawianym handlowcom wymogiem *pełnego rozumienia procesu zakupu* jako punkt wyjścia do rozważań autor przyjął proces skutecznej sprzedaży, na który składają się etapy: (1) poszukiwanie i klasyfikowanie potencjalnych klientów, (2) badanie potrzeb, (3) prezentacja i demonstracja, (4) pokonywanie zastrzeżeń, (5) finalizowanie sprzedaży, (6) kontrola realizacji zamówienia i obsługa posprzedażowa (Kotler i Keller, 2012, s. 602). Z wymienionych etapów wybrano trzy, na które każdy handlowiec ma bezpośredni wpływ: (1) badanie potrzeb, (2) prezentację i (3) finalizację. Zadania: „poszukiwanie i klasyfikowanie

potencjalnych klientów” i „kontrola realizacji zamówienia i obsługa posprzedażowa” pominięto, gdyż są one często realizowane przez inne komórki organizacyjne przedsiębiorstwa. Pominięto też etap „pokonywanie zastrzeżeń”, gdyż przy dobrze zrealizowanym etapie badania potrzeb oraz dopasowanej do niego prezentacji i demonstracji produktu, zastrzeżenia występują dużo rzadziej. Dzięki takiemu podejściu ogranicza się możliwość obciążania handlowców za błędy, na które mogą nie mieć wpływu, a z drugiej strony można im jednoznacznie przypisać odpowiedzialność za etapy, na które tylko oni taki wpływ mają. Daje to możliwość skupienia się na faktycznej jakości ich pracy (Cybulski, 2004, s. 241).

Etap „badanie potrzeb”, oprócz składowej procesu sprzedaży, stanowi też element zasobów na wejściu systemu i jako zasoby informacyjne wchodzi w skład wszystkich zasobów przedsiębiorstwa. Z uwagi na to, że przez produktywność można rozumieć efektywność wykorzystania zasobów wejściowych systemu (Kosieradzka, 2012, s. 19), znaczenie tego etapu dla wytworzenia i sprzedaży produktu właściwej jakości, w kontekście wpływu na całkowitą produktywność przedsiębiorstwa, wydaje się być pierwszoplanowe (Bugaj, 2012, s. 37). Zdaniem Kosieradzkiej (2012):

Wzrost jakości produktu pociąga za sobą zwykle zwiększenie jego atrakcyjności dla nabywcy. Wzrosną wówczas przychody ze sprzedaży produktów, ponieważ klienci są skłonni zapłacić wyższą cenę za produkt o wyższej jakości. Nawet jeśli cena zostanie zachowana, wzrost jakości powinien przyczynić się do wzrostu sprzedaży, ponieważ zwiększa atrakcyjność i konkurencyjność produktu w stosunku do podobnych produktów dostarczanych na rynek przez innych producentów. W obydwu przypadkach powinno to doprowadzić do wzrostu produktywności. (s. 39).

W rozmowie handlowej lub w kontakcie z klientem wybrane etapy powinny być użyte łącznie i następować według podanej kolejności, gdyż każdy etap wynika z poprzedzającego i jest jego logicznym podsumowaniem. Jeżeli bowiem handlowiec nie określi indywidualnych potrzeb klienta, to nie jest w stanie zaproponować mu ich rozwiązania (Forsyth, 1996, s. 129) i, przy braku spełnienia wymogów sprzedaży jakościowej, w pełni wykorzystać dostępnych zasobów firmy. Na niewykorzystywanie zasobów wskazują menedżerowie 53% firm (Nowak, 2017, s. 8). Jeżeli handlowiec określi potrzeby klienta, ale nie zaprezentuje ich rozwiązania, to również nie można mówić o pełnym wykorzystaniu zasobów firmy i o jakościowej sprzedaży (QS) proklienckiej. Między innymi z tego powodu handlowcy często marginalizują ogromną wartość swojej firmy (Dixon i Adamson 2016, s. 172). Ponadto, jeżeli handlowiec określi potrzeby klienta i przedstawi sposób ich zaspokojenia/rozwiązania, ale przyjmie postawę pasywną i nie sfinalizuje sprzedaży lub nie zainicjuje współpracy, to nie zachowa się zgodnie z wymogami stawianymi współczesnym sprzedawcom (Kotler

i Keller, 2012, s. 602), a potencjalny klient, stymulowany ludzką niechęcią do zmian i dążeniem do utrzymania *status quo* (Thaler i Sunstein, 2017, s. 51), często zakończy rozmowę stwierdzeniem „muszę to jeszcze przemyśleć”. Oprócz wagi każdego z etapów z osobna, łączne zastosowanie wszystkich trzech pozwala dodatkowo zwiększyć prawdopodobieństwo sprzedaży i pełniej wykorzystać dostępne zasoby i potencjał firmy. W związku z powyższym, w oparciu o studia literaturowe oraz ponaddwudziestoletnią obserwację i analizę rzeczywistych zachowań i działań sprzedażowych handlowców, autor następująco zdefiniował koncepcję Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej (KKS): „Kluczowa Kompetencja Sprzedażowa jest łącznym zastosowaniem w kontakcie z klientem trzech etapów: (1) badania potrzeb, (2) prezentacji i (3) finalizacji sprzedaży”. Pojęcia „kluczowa” użyto, ponieważ wymienione etapy jednoznacznie przypisują KKS do właściwej dla warunków rynku nabywcy, a dzięki temu dzisiaj najefektywniejszej, strategii proklienckiej (Grzybek, 2015, s. 53). Swoją konstrukcją pomagają też potencjalnemu klientowi podjąć, zgodną z Teorią Racjonalnego Wyboru i z teorią *Homo oeconomicus*, świadomą i racjonalną decyzję zakupu, opierającą się na podstawowym kryterium podejmowania decyzji, jakim jest maksymalizacja użyteczności (Shermer, 2009, s. 167). Całość określono „kompetencją”, gdyż, w zgodzie z wcześniej cytowaną definicją (Filipowicz, 2012, s. 37), ostatni etap, czyli finalizacja, nadaje wykorzystanej w niej wiedzy i podjętym działaniom proaktywną postawę sprzedażową handlowca. Pomiaru występowania tej kompetencji dokonuje się poprzez obserwację przebiegu rozmowy/kontakt handlowego konkretnego handlowca z klientem (ma on charakter binarny). Jeżeli któryś z etapów nie jest przez handlowca realizowany, to oznacza, że nie posiada on Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej.

## **Badanie empiryczne kompetencji sprzedażowej handlowców**

W 2011 roku autor podjął działania, których celem było zbadanie poziomu wymienionych kompetencji. W latach 2011–2015 zrealizowano, w oparciu o technikę doboru próby metodą kuli śnieżnej (*snowball sampling* – Babbie, 2004, s. 205), badanie poziomu kompetencji sprzedażowych polskich handlowców. W badaniu uczestniczyli wszyscy handlowcy i menedżerowie ze 111 przedsiębiorstw handlowych, produkcyjnych i usługowych, z branż: wyposażenie wnętrz, budowlana, pośrednictwo w sprzedaży nieruchomości, meble, podnoszenia i mocowania, sprzęt medyczny, informatyczna, opakowaniowa, oznaczeń i elektryczna.

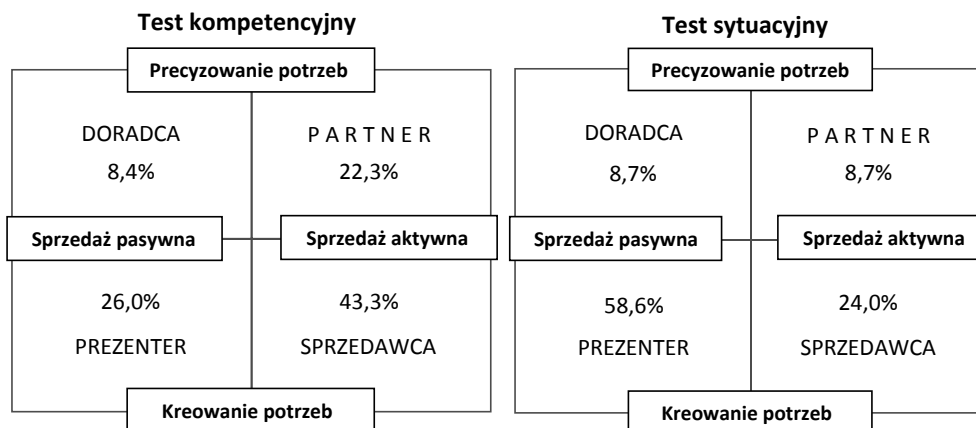
Metodę kuli śnieżnej wybrano z uwagi na możliwość akumulacji dużej próby z różnych firm. Starano się o realizację badania w możliwie szerokim spectrum branż, aby otrzymać przekrojowy, w pewnym sensie ponadbranżowy, obraz poziomu kompetencji sprzedażowych polskich handlowców. Wyniki mogą być w przyszłości, dzięki specyfice metody kuli

śnieżnej odnoszącej je do celów eksploracyjnych, punktem wyjścia do dalszych badań, dedykowanych już konkretnej branży. Kolejne badania prowadzone przez autora w pojedynczych firmach z różnych branż w latach 2016–2019 potwierdziły uzyskane wyniki.

Jako narzędzia badawcze wykorzystano autorski test kompetencyjny ( $n=709$  osób) i test sytuacyjny (Wieczorek-Szymańska, 2012, s. 107) ( $n=104$  rozmowy handlowe prowadzone przez 208 osób, ochotników spośród 709 badanych testem kompetencyjnym). Test kompetencyjny miał charakter deklaracyjny, a jego wynik dostarczył informacji, w jakim stopniu dana osoba wie, jakie zachowanie jest produktywne. Test sytuacyjny polegał na odegraniu przez handlowców przykładowych rozmów handlowych z potencjalnymi klientami, co pozwoliło ocenić, jak zachowują się oni w praktyce. Rolę obserwatora pełnił autor artykułu. W testach oceniano realizację etapów wchodzących w skład Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej, czyli sprawdzano obszary, które zgodnie z dostępnymi w literaturze naukowe badaniami (m.in. Doliński, 2005; Dixon i Adamson, 2016; Goldstein i in., 2008; Kahneman, 2012; Kotler i in., 2002; Kotler i Keller, 2012; Rackham, 2007; Rackham i De Vincentis, 2010; Schultz i Doerr, 2012; Thaler i Sunstein, 2017), mają istotny wpływ na decyzje rozmówców i/lub efektywność działań sprzedażowych. Przyjęto na tej podstawie, iż osoby realizujące sprawdzane etapy są sprzedażowo produktywniejsze od osób, które tego nie robią. Po analizie testów określono, iż Kluczową Kompetencję Sprzedażową posiadają handlowcy typu Partner, którzy stanowili odpowiednio 22,3% (test kompetencyjny) i 8,7% (praktyczny test sytuacyjny) wszystkich handlowców. W podanym okresie zbadano również testem kompetencji poziom KKS u przedstawicieli handlowych dwóch firm z sektora sprzedaży bezpośredniej ( $n=136$  osób) i wyniósł on 48,5%. Jego wysoki poziom jest prawdopodobnie efektem częstszych w tym sektorze szkoleń sprzedażowych i działań motywujących handlowców. Z uwagi na to, że wynik różni się znacznie od podanego wyżej poziomu KKS u pozostałych handlowców (22,3%), postanowiono nie brać go pod uwagę w opisywanym badaniu. Planuje się w przyszłości realizację oddzielnego badania dla sektora sprzedaży bezpośredniej.

U handlowców typu Partner, Sprzedawca i Prezentator występuje widoczna różnica w wynikach testów. Jest to zrozumiałe, gdyż w praktyce „opinie badanych na temat ich własnych cech mogą różnić się od stanu faktycznego” (Trojanowski, 2012, s. 19). Powszechne jest też wśród pracowników przecenianie swoich kompetencji (Wieczorek-Szymańska, 2012, s. 114). Również zrozumiała jest tak minimalna różnica w liczbie Doradców. To raczej jednorodna grupa handlowców, która „pyta i prezentuje”, natomiast, prawdopodobnie z powodu cech osobowościowych, nie potrafi przejąć inicjatywy i sfinalizować sprzedaży, gdyż, nawet delikatne wywieranie wpływu na klienta może uważać za niestosowne lub wręcz nieetyczne.

**Rysunek 1. Typy handlowców według poziomu Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej**



Źródło: opracowanie własne.

Z uwagi na to, że występują rozbieżności między poziomem samooceny handlowców a tym, co w rzeczywistości robią oraz na to, że testy predyspozycji są podatne na oszustwa (Mayer i Greenberg, 2013, s. 165), autor dodatkowo uwzględnił rzeczywiste zachowania i działania handlowców. Charakter jego pracy dał mu możliwość analizy rozmów handlowych z wykorzystaniem metody studium przypadku (Rudzewicz, 2012, s. 54) oraz prowadzenia rozmów z ankietowanymi, w tym wywiadów ustrukturyzowanych i wywiadów pogłębionych w zakresie ocenianych etapów KKS. Realizowane były również obserwacje uczestniczące, w tym obserwacje metodą Tajemniczego Klienta trwające łącznie ponad 480 godzin. Powyższe działania poszerzyły spojrzenie na badane zagadnienia i z tego powodu, jako bliższe rzeczywistości i bardziej miarodajne, przyjęto wyniki testu sytuacyjnego. Oznacza to, że u 91,3% handlowców przynajmniej jeden z wymienionych etapów Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej nie był realizowany. Sprzedaż handlowców (firm) cechowała głównie strategia ofertowa (82,6%), w większości pasywna (67,3%), a przez to mniej produktywna (Schultz i Doerr, 2012, s. 100).

W miarę nasilania się orientacji rynku w kierunku rynku nabywcy (w ujęciu makro i w ujęciu mikro, dla otoczenia konkretnego przedsiębiorstwa) wzrastają trudności w pozyskiwaniu i utrzymaniu klientów. Wzrasta tym samym konieczność odpowiedniego podnoszenia poziomu kompetencji sprzedażowych handlowców. Zasadnym wydaje się założenie, iż jest to zależność wprost proporcjonalna. Im rynek jest silniej zorientowany na klienta, tym bardziej strategia sprzedaży winna być zorientowana na odczytywanie i dopasowanie produktów do jego indywidualnych potrzeb, a handlowcy i wszyscy pracownicy przedsiębiorstw (HSS) powinni mieć w tym zakresie wyższe kompetencje. Przykładowo, jeżeli zorientowanie na klienta wynosi w danej branży 80%, to przy zachowaniu zasady proporcjonalności można przyjąć, iż udział liczby handlowców typu Partner powinien w danej firmie również wynosić 80%. Badanie wykazało, że

wynosi jedynie 8,7%. Wskazuje to na skalę korzyści do osiągnięcia dzięki wykorzystaniu koncepcji KKS do oceny kompetencji i zakresu szkolenia zarówno już zatrudnionych, jak i rekrutowanych handlowców. Działania te powinny w sposób bezpośredni przełożyć się na wzrost zysku na sprzedaży. Zostało to wstępnie potwierdzone w wywiadach pogłębionych, prowadzonych przez autora z członkami zarządów firm, które podjęły próbę wdrożenia koncepcji KKS. Stwierdzili oni, że dzięki temu rentowność ich przedsiębiorstw wzrosła.

### Podsumowanie

Narastająca konkurencja i walka ceną wymuszają na przedsiębiorcach konieczność znalezienia rozwiązania zwiększającego rentowność firm. Zastosowanie proklienckiej strategii sprzedaży, w porównaniu z powszechnie wykorzystywaną strategią ofertową (prezentacyjną), zwiększa przychody, marżę i udział firmy w rynku, dlatego jeden z obszarów działania firm, któremu należy się przyjrzeć, stanowią kompetencje sprzedażowe handlowca w zakresie jego kontaktu z klientem. Ponieważ główne etapy tej strategii są od kilkunastu lat propagowane w Polsce jako części składowe różnych programów i metod sprzedaży (model sprzedaży Challenger, system Sandler, strategia SPIN itp.) autor postanowił zbadać, w jakim stopniu nabywana wiedza ma przełożenie na działania praktyczne. Skrócono sześćoetapowy proces skutecznej sprzedaży do trzech składowych, na które każdy handlowiec ma bezpośredni wpływ i wybrano: badanie potrzeb, prezentację i finalizację. Na tej bazie sformułowano koncepcję Kluczowej Kompetencji Sprzedażowej, której istotą jest wymóg łącznego stosowania wymienionych składowych w kontakcie z klientem. Jeżeli handlowiec realizuje spójnie te trzy działania, to oznacza, że posiada charakterystyczną dla proklienckiej strategii sprzedaży Kluczową Kompetencję Sprzedażową i jest sprzedażowo produktywniejszy od handlowca, który tej kompetencji nie ma.

Wyniki zrealizowanego w latach 2011–2015 ponadbranżowego badania wykazały, iż w praktyce polskich przedsiębiorstw proklenna strategia sprzedaży jest bardzo rzadko stosowana, a Kluczową Kompetencję Sprzedażową posiada jedynie 8,7% handlowców. Prawdopodobnie taka sytuacja ma szereg przyczyn, jednak prostota koncepcji KKS pozwala od razu i w stosunkowo krótkim czasie, w odniesieniu do wszystkich handlowców i pracowników firmy, podjąć działania korygujące. Analizując literaturę naukową, autor nie natrafił na badania kompetencji sprzedażowych polskich handlowców w obszarze ich kontaktu z klientem w omawianym ujęciu. W związku z tym wyniki przeprowadzonego badania mogą być dla kadry menedżerskiej firm dobrym punktem odniesienia w ich pracy z handlowcami, a dla zainteresowanych tematem badaczy mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych, bardziej szczegółowych już analiz.

Handlowcy stanowią główne i ostatnie ogniwo kontaktu firmy z klientami. Od poziomu ich kompetencji sprzedażowych oraz przekazywanych na wejściu systemu informacji (Cybulski, 2012, s. 25) zależy efektywność wyjścia systemu, czyli produktywność całkowita przedsiębiorstwa. Skoro „jakość = produktywność” (Kosieradzka, 2012, s. 41) i jest definiowana jako spełnienie oczekiwań i wymogów klienta, to wydaje się zasadnym przyjęcie, iż handlowcy, którzy pytają klientów o wymogi i oczekiwania (precyzują potrzeby), a następnie w procesie sprzedaży, bezpośrednio lub/i jako źródło informacji na wejściu systemu, dopasowują jakość oferowanych produktów do tak sprecyzowanych potrzeb, są bardziej produktywni niż handlowcy, którzy tego nie robią. Powinno się to przełożyć na istotny wzrost wyników sprzedażowych i produktywność całkowitą przedsiębiorstwa, a tym samym dla menedżerów szukających rozwiązań zwiększających rentowność firm stanowi istotną podpowiedź kierunku działań.

## Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN SA.
- Becker, H. (2014). *Sales book*. Warszawa: PWN SA.
- Bugaj, J. (2012). Kluczowe kompetencje sprzedawcy – przypadek przedstawiciela medycznego. *Problemy Zarządzania*, 10(1), 37–52.
- Collins, M. (2012, 14 listopada). Why you shouldn't underestimate email marketing: statistics. *The American Genius*. Pobrane z <https://theamericangenius.com/business-marketing/why-you-shouldnt-underestimate-the-value-of-email-marketing/>
- Cybulski, K. (2004). *Zarządzanie działem sprzedaży firmy*. Warszawa: PWN SA.
- Cybulski, K. (2012). Główne wyzwania w obszarze motywowania sprzedawców w okresie turbulencji rynkowych. *Problemy Zarządzania*, 10(1), 21–36.
- Dixon, M. i Adamson, B. (2016). *Sprzedawaj jak Challenger*. Gliwice: HELION.
- Doliński, D. (2005). *Techniki wpływu społecznego*. Warszawa: SCHOLAR.
- Euler Hermes S.A. (2019). *Rozliczenia na rynku. Analiza branż po I półroczu 2019*. Pobrane z [https://www.eulerhermes.com/pl\\_PL.html](https://www.eulerhermes.com/pl_PL.html)
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Forsyth, P. (1996). *Marketing dla nie wtajemniczonych*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Frank, R.H. (2007). *Mikroekonomia jakiej jeszcze nie było*. Gdańsk: GWP.
- Futrell, Ch.M. (2011). *Nowoczesne techniki sprzedaży*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Goldstein, N.J., Martin, S.J. i Cialdini, R.B. (2008). *TAK! 50 sekretów nauki perswazji*. Warszawa: MT Biznes.
- Goźniak, W., Staś P., Niestrój, J. (2013). Walcz wartością, a nie ceną. *Harvard Business Review*, 118–119, 62–75.
- Grzegorzczak, M. (2007). Problemy pomiaru wartości klienta. *Problemy Zarządzania*, 2(16), 114–127.
- Grzybek, R. (2015). *Sprzedaż osobista i zarządzanie zespołem sprzedaży*. Gliwice: HELION.
- Hemp, P. i Steward, T.A. (2012). Przewodzenie zmian, kiedy firma dobrze prosperuje. W: *O zmianie, 10 idei HBR* (s. 41–67). Warszawa: ICAN INSTITUTE.
- Holmes, Ch. (2010). *Zarządzanie sprzedażą*. Warszawa: MT Biznes.
- Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia*. Poznań: Media Rodzina.
- Kim, W.C. i Mauborgne, R. (2015). *Strategia błękitnego oceanu*. Warszawa: MT Biznes.
- Kosieradzka, A. (2012). *Zarządzanie produktywnością w przedsiębiorstwie*. Warszawa: C.H. Beck.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J. i Wong, V. (2002). *Marketing, podręcznik europejski*. Warszawa: PWE.
- Kotler, P. i Keller, K.L. (2012). *Marketing*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Kozioł, L. (2004). Istota i ocena produktywności. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, 5, 63–73.
- Kroenke, M. (2013, 9 stycznia). Polskie firmy konkurują głównie ceną. *Forbes*. Pobrane z <https://www.forbes.pl/przywodztwo/managerowie-najwiekszych-polskich-firm-patrza-niepewnie-w-przyszlosc/j45fbct>
- Krugman, P. i Wells, R. (2012). *Mikroekonomia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek, J. (2010) *Jak pozyskać partnerów do marketingu sieciowego*. Kraków: AKADE.
- Mayer, D., Greenberg, H.M. (2013). Co czyni człowieka dobrym sprzedawcą. *Harvard Business Review*, 118–119, 154–165.
- Nowak, T. (2017). *Wyzwania, trendy i potencjał usprawnień. Wyniki polskiego badania sprzedaży 2017*. Warszawa: SIMON-KUCHER&PARTNERS. Pobrane z <http://files-eu.clickdimensions.com/simon-kuchercom-a7diw/files/raportpolskiebadaniesprzedazy2017.pdf>
- Pyszka, A. (2015). Istota efektywności. Definicje i wymiary. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach*, 230, 13–25.
- Rackham, N. (2007). *Sprzedaż metodą SPIN*. Hill Publishing Poland.
- Rackham, N. i De Vincentis, J. (2010). *Zespoły sprzedaży w obliczu zmian*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Rajkiewicz, M. i Mikulski, R. (2016). *Tendencje zmian w systemach zarządzania. Problemy integracji oraz wdrożenia*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej. Pobrane z [http://cybra.p.lodz.pl/Content/14624/Tendencje\\_zmian\\_w\\_systemach\\_Rajkiewicz\\_Mikulski\\_2016.pdf](http://cybra.p.lodz.pl/Content/14624/Tendencje_zmian_w_systemach_Rajkiewicz_Mikulski_2016.pdf)

Rudzewicz, A. (2012). Zarządzanie sprzedażą bezpośrednią – studium przypadku. *Problemy Zarządzania*, 10(1), 53–66.

Schultz M., Doerr, J.E. (2012). *Deszcz pieniędzy*. Gliwice: HELION.

Selden, L. i Colvin, G. (2007). *Klient anielski czy diabelski*. Warszawa: Studio EMKA.

Shermer, M. (2009). *Rynkowy umysł*. Warszawa: CiS.

Thaler, R.H., Sunstein, C.R. (2017). *Impuls*. Poznań: Zysk i S-ka.

Trojanowski, M. (2007). Efektywność marketingu bezpośredniego. *Problemy Zarządzania*, 2(16), 158–177.

Trojanowski, M. (2012). Samoocena handlowców a ich wyniki w sprzedaży. *Problemy Zarządzania*, 10(1), 8–20.

Wieczorek-Szymańska, A. (2012). Metody pomiaru kompetencji pracowników w organizacji. *Studia i Prace WNEiZ US*, 30, 105–115.

### Key sales competence and the increase of salesmen's productivity

*Growing competition can degrade the financial results of companies. The purpose of the paper is to analyze and present the author's concept of Key Sales Competence which, if applied, improves the productivity of salespeople and hence the productivity of the entire company. Since the value of financial revenue is a product of the number of customers and the value of their purchases, and it is the salespeople who form the main connector between customers and the company, it is assumed that there is a relation between the competences of salespeople and the financial results of companies.*

*Between 2011 and 2015, research using snowball sampling was conducted among 709 salespeople from various industries. The results showed that only 8.7% of the respondents possessed the Key Sales Competence. Thanks to specifying some key competences fundamental to the productivity of salespeople, the research revealed highly significant areas which, if improved, could lead to a significant growth in the company's total productivity. The most important area includes competences related to increasing the number of profitable customers and the level of qualitative sales. The second area is the companies' resources and the possibility of maximizing the value from their use by applying the Holistic Sales Strategy. Improving results in both areas leads to an increase in revenue and sales margin. Thus, the Key Sales Competence appears to be a highly useful tool for management staff in the training and recruiting of the sales force, as well as for companies in achieving their main goal – maximization of economic profit.*

**Keywords:** Key Sales Competence, salesman's productivity, sales effectiveness, Holistic Sales Strategy, Qualitative Sales, sales force training, profit maximizing

**Krzysztof Fiech** jest doradcą, mentorem i trenerem w obszarach kompetencji zwiększających efektywność sprzedaży i produktywność handlowców. Posiada 40-letnie doświadczenie sprzedażowe, w tym 20-letnie doświadczenie doradczo-szkoleniowe. Założyciel firmy Toptrade. Zrealizował ponad 900 dwudniowych szkoleń zamkniętych dla ponad 330 firm z kilkunastu branż, w tym ponad 230 wieloetapowych programów doradczo-szkoleniowych. Posiada wykształcenie ekonomiczne, psychologiczne i biznesowe. Ukończył Wydział Handlu Akademii Ekonomicznej im. Karola Adameckiego, studia podyplomowe na Akademii Leona Koźmińskiego (Psychologia biznesu dla menedżerów) oraz studia doktoranckie i doktoranckie studia biznesowe Executive DBA w Instytucie Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk. Jest trenerem rekomendowanym przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.



## POLECAMY

**Maria Mazurek, Ryszard Tadeusiewicz, Marcin Wierzchowski.**  
*Alicja w krainie przyszłości, czyli jak działa sztuczna inteligencja*

Jest to kolejna pozycja książkowa o przygodach Alicji. W pierwszej części profesor Jerzy Vetulani w rozmowie z Marią Mazurek opowiadał o tym, jak działa mózg, a Marcin Wierzchowski nadał tej konwersacji formę graficzną. W drugiej części serii, wydanej pod koniec 2019 roku, ci sami autorzy zaprosili do rozmowy znanego informatyka, specjalistę od sztucznej inteligencji, profesora Ryszarda Tadeusiewicza. Tytułowa Alicja próbuje się dowiedzieć, jak działają roboty, czy potrafią myśleć i odczuwać emocje tak jak ludzie, a także czym są algorytmy, kody oraz systemy ekspertowe. Podobnie jak pierwsza część serii, również ta książka może okazać się interesującą lekturą nie tylko dla dzieci. Na jej okładce autorzy umieścili *Poradę dla rodzica* o treści:

„Przeczytaj razem ze swoim dzieckiem, aby wiedzieć, jak poruszać się w świecie botów, robotów i algorytmów”. Nie trzeba jednak być rodzicem, aby wraz z Alicją odbyć tę interesującą podróż do krainy przyszłości, która chyba nie jest już tak bardzo odległa.

Wydawca: WAM, Kraków, 2019.

Więcej informacji na stronie: <https://wydawnictwowam.pl/prod.alicja-w-krainie-przyszlosci-czyli-jak-dziala-sztuczna-inteligencja.19531.htm?sku=81609>

# Autoprezentacja zawodowa internautów w portalu społecznościowym LinkedIn.com



Aneta Parzon\*

Według raportu Digital z 2019 roku już 45% populacji na świecie (i 47% w Polsce) korzysta z mediów społecznościowych. Od 2018 roku liczba aktywnych użytkowników na świecie zwiększyła się o 9%, czyli o 280 mln osób. W portalu LinkedIn.com zarejestrowało się już blisko 650 mln internautów – w tym około 2,5 mln Polaków (najwięcej w przedziale wiekowym 25–34). Wzrasta także liczba firm, które korzystają z tego medium – zgodnie z najnowszymi danymi jest ich już ponad 30 mln (Kułagowski, 2019). Do podstawowych zalet tej platformy należą przede wszystkim szerokie grono użytkowników, wśród którego zrzeszeni są profesjonaliści z całego świata, łatwość w nawiązywaniu kontaktów biznesowych oraz możliwość budowania marki osobistej.

Artykuł stanowi zarys problematyki autoprezentacji wirtualnej w serwisie LinkedIn.com. W niniejszym opracowaniu autorka omówiła wyniki badań własnych, których celem było poznanie sposobów kreowania wizerunku aktywnych użytkowników w tym portalu. W toku badań identyfikowane były, po pierwsze, zachowania autoprezentacyjne w oparciu o taksonomię Edmunda E. Jonesa i Thane'a S. Pittmana oraz, po drugie, dominujące kompetencje (afektywne, poznawcze, afektywno-poznawcze). Podstawą teoretyczną narzędzia do rozpoznawania dominujących kompetencji w autoprezentacjach użytkowników była koncepcja analizy transakcyjnej Erica Berne'a.

## Zjawisko autoprezentacji – zarys problematyki

Na zjawisko autoprezentacji jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę Erving Goffman, który w odniesieniu do ludzkiego życia użył metafory teatru. Twierdził, że ludzie komunikując się ze sobą, zakładają maski i odgrywają pewne role. I to z tych ról są znani innym (Goffman, 1981, s. 57). Istotność autoprezentacji (samoprezentacji) podkreślał również psycholog Józef Koziński, uwzględniając znaczenie kontekstu. Podobnie jak Goffman, powoływał się na metaforę zakładania maski. Pisał: „samoprezentacja zależy od sytuacji społecznych; w zależności od okoliczności

ludzie zakładają różne maski i robią określoną gębę” (Koziński, 1986, s. 92). Rozumienie samoprezentacji<sup>1</sup> autor sprowadza do stwierdzenia, że jest to „system werbalnych wypowiedzi o sobie” (Koziński, 1986, s. 90). Bardziej rozbudowaną definicję prezentuje Mark Leary, który określa autoprezentację jako „proces kontrolowania przez jednostkę sposobu, w jaki jest postrzegana przez otoczenie” (Leary, 1999, s. 27). To objaśnienie niemal powtarza Grażyna Królik, twierdząc, że jest to „umiejętność zarządzania wrażeniami, czyli proces kontrolowania sposobu, w jaki widzą nas inni ludzie” (Królik, 2004, s. 9). Do wrażeń i wpływu na postrzeganie przez otoczenie odniósł się także Andrzej Szmajke, poszerzając definicję o element relacji międzyludzkich. Uważa on, że autoprezentacja stanowi sposób na zdefiniowanie własnej osoby, a także możliwość wpływania na to, jak człowiek jest odbierany przez innych w relacjach interpersonalnych (Szmajke, 1999, s. 224–226). Aspekt relacji został także ujęty w sposobie objaśniania Stanisława Kozaka, który stwierdza, że „autoprezentacja jest podstawowym warunkiem udanych kontaktów interpersonalnych” (Kozak, 2011, s. 74). Wchodząc w relacje z innymi, człowiek dokonuje oceny na podstawie pierwszego wrażenia, za które odpowiada autoprezentacja. Warto również nadmienić, że bardzo często „zachowania autoprezentacyjne polegają na selektywnym ujawnianiu i odsłanianiu siebie, prezentowaniu jedynie wybranych fragmentów informacji na temat własnej osoby, zależnie od okoliczności i rodzaju sytuacji społecznej” (Benedikt, 2004, s. 77). Kreowanie pozytywnego czy negatywnego wizerunku siebie to formy manipulowania wywieranym wrażeniem lub – używając mniej pejoratywnych określeń – kontrolowania wrażenia wywieranego na innych.

Edmund E. Jones i Thane S. Pittman są autorami pierwszej taksonomii zachowań autoprezentacyjnych, która zostanie szerzej omówiona w niniejszym opracowaniu ze względu na wykorzystanie jej w przeprowadzonych badaniach. Wśród innych klasyfikacji zachowań autoprezentacyjnych warto

\* Uniwersytet Wrocławski

<sup>1</sup> Koziński używa określenia „samoprezentacja” a nie – jak większość autorów – „autoprezentacja”.

wymienić m.in. te omawiane przez Józefa Kozielskiego (1986), Bogdana Wojciszke (2002) czy Douglasa T. Kenricka, Stevena L. Neuberga i Roberta B. Cialdiniego (2002). W klasyfikacji Jonesa i Pittmana wymieniono takie sposoby prezentowania się jak: ingracja (*ingratiation*), zastraszanie (*intimidation*), autopromocja (*self-promotion*), egzemplifikacja (*exemplification*) oraz suplikacja (*supplication*), nazywana też deprecacją (*self-abasement*) (1982, s. 235). Ingracja polega na kreowaniu wizerunku w taki sposób, by wzbudzić w innych sympatię, przypodobać się im. W tym celu ingrator, czyli osoba korzystająca z tej strategii, schlebia, wychwala, wyświadcza przysługi, udaje skromność, tworzy, eksponuje podobieństwa i swoje zalety, a także podkreśla własną atrakcyjność fizyczną. Kiedy jedna osoba chce przekonać drugą o tym, że jest niebezpieczna i należy jej się obawiać, wówczas można mówić o autoprezentacyjnym zastraszaniu. Istotą tej techniki jest wykreowanie takiego wizerunku siebie, by odbiorca uwierzył w istniejące zagrożenie. Zastraszanie jako forma autoprezentacyjna często stosowana jest w negocjacjach (Leary, 1999, s. 166). Kolejne z przyjmowanych zachowań – autopromocja – to kreowanie siebie jako osoby kompetentnej, zdolnej. Związana jest z prezentowaniem talentów, zdolności i wytworów, które osiągają wysoki poziom (Jones i Pittman, 1982, s. 241). Osoba chcąc uchodzić za kompetentną stosuje takie taktyki jak inscenizacja pokazów kompetencji, deklaracje kompetencji, używanie rekwizytów kompetencji czy szukanie wymówek i podkreślanie przeszkód. O inscenizowaniu pokazów kompetencji można mówić, kiedy człowiek publicznie demonstruje swoje osiągnięcia, umiejętności. Słowne deklaracje kompetencji to inaczej opowiadanie o swoich talentach, natomiast wykorzystanie rekwizytów kompetencji to „otaczanie się rekwizytami kojarzonymi powszechnie z wysokimi kompetencjami i demonstrowanie zachowań sugerujących także kompetencje” (Kenrick, Neberg i Cialdini, 2002, s. 207). Szukanie wymówek i podkreślanie przeszkód mają na celu kształtowanie opinii odbiorców i poprawę własnego samopoczucia w obliczu niepowodzenia. Po doświadczeniu porażki osoba stosująca tę strategię roztacza wizję przeszłość na drodze do sukcesu (Kenrick i in., 2002, s. 206–207). Egzemplifikator, podobnie jak osoba korzystająca z techniki autopromocji, chce być szanowany i podziwiany. Różnica pomiędzy tymi dwoma sposobami autoprezentacji polega na tym, że człowiek stosujący autopromocję jawi się jako kompetentny i mądry, natomiast egzemplifikator przedstawia się jako postać szlachetna i nieskazitelna moralnie (Jones i Pittman, 1982, s. 245). Suplikacja to inaczej prezentowanie siebie jako mniej kompetentnego i mniej inteligentnego. Utożsamiana z nią autodeprecjacja definiowana jest jako nadmiernie krytyczna samoocena czy samoponiżanie (Leary, 1999, s. 118–119).

### Autoprezentacja w ujęciu analizy transakcyjnej Berne'a

Eric Berne jest autorem koncepcji, zgodnie z którą na osobowość człowieka składają się trzy stany Ja: *Ja-Rodzic* (R), *Ja-Dorosły* (D), *Ja-Dziecko* (Dz). Stan *Ja-Rodzic*, czyli normatywna część Ja, „pochodzi od rodziców (...), od osób obdarzonych autorytetem, od których przejęliśmy sposoby zachowania. (...) *Ja-Rodzic* karze i nagradza, krytykuje i ośmiela, jest odpowiedzialny za wychowanie, tradycję, wartości, etykę i sumienie” (Rogoll, 2010, s. 15–16). *Ja-Rodzic* to kreacja norm moralnych, ograniczeń, nakazów i zakazów. Stan *Ja-Dorosły* to racjonalna część osobowości, „która za pomocą zmysłów zbiera informacje i fakty dotyczące naszego otoczenia i nas samych” (Rogoll, 2010, s. 17). Typ ten cechuje się działaniami pozbawionymi wpływu emocji i nastrojów. By ocena rzeczywistości była możliwa, *Ja-Dorosły* potrzebuje uzyskać odpowiednią ilość informacji. Stan *Ja-Dziecko* to emocjonalna część Ja. Powstaje na bazie postaw, zachowań i odczuć z okresu dzieciństwa. To emanacja życzeń, pragnień i uczuć. Typowe dla tego stanu są takie reakcje i zachowania, jak np. wyrażanie uczuć, zabawa, śmiech, zachwyty.

Koncepcję Berne'a można odnieść do zjawiska autoprezentacji, bowiem stany Ja można zauważać u siebie oraz innych, obserwując i oceniając ich zachowania. Obserwator, przyjmując postawę *Ja-Dorosły*, spostrzega i ocenia postawę, ruchy ciała (mowę ciała), dźwięki mowy, a także analizuje określone wypowiedzi (słowa i zdania). Te składowe pozwalają określić, który ze stanów Ja przyjmuje osoba obserwowana. I tak, na podstawie stanów Ja, można uznać, że w autoprezentacji *Rodzica* wykorzystywane są zarówno strategie afektywne, jak i poznawcze, w autoprezentacji *Dorosłego* dominują strategie poznawcze, natomiast w autoprezentacji *Dziecka* – afektywne. Funkcjonowanie w różnych sytuacjach życiowych sprawia, iż (w zależności od kontekstu, okoliczności, czasu) zachowania ulegają zmianom – jedna osoba może wykorzystywać różne strategie autoprezentacyjne w zależności od otoczenia i sytuacji, w jakiej się znajduje.

### Media społecznościowe jako przestrzeń autoprezentacji internautów

Wraz z rozwojem nowych technologii pojawiło się nowe pojęcie: „autoprezentacja wirtualna”<sup>2</sup>. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na szczegółową analizę literatury, zatem autorka zasygnalizuje tylko niektóre tytuły opracowań, w których podejmowana jest tematyka autoprezentacji w internecie, a ściślej – w mediach społecznościowych: Haya Bechar-Israeli, *From (Bone)head to (c)LoNehEad: Nicknames, Play, and Identity on Internet Relay Chat* (1995); Eileen Y. L. Ong i in., *Narcissism, extraversion and adolescents' self-pre-*

<sup>2</sup> Synonimiczne określenia: autoprezentacja w internecie, autoprezentacja w cyberprzestrzeni, autoprezentacja online.



## Autoprezentacja zawodowa internautów w portalu...

sentation on Facebook (2011); Gwendolyn Seidman, *Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations* (2013); Susan C. Herring i Sanja Kapidžić, *Teens, Gender, and Self-Presentation in Social Media* (2015); Lidia M. Jarska, *Pracownik naukowy w mediach społecznościowych – od popularyzacji nauki do kreowania wizerunku* (2016); Magdalena Borkowska, *Autoprezentacja i budowanie tożsamości w wirtualnych sieciach społecznościowych w poszukiwaniu pracy* (2017).

Zaprezentowanie siebie w cyberprzestrzeni umożliwiają przede wszystkim media społecznościowe (*social media*), rozumiane jako technologie internetowe, których charakterystycznym elementem jest społeczna interakcja. Są one „podstawowym narzędziem budowania treści i komunikacji społecznej w internecie” (Pawlak i Nierebiński, 2011, s. 323). Służą głównie do dzielenia się informacjami z innymi ludźmi oraz nawiązywania (i/lub utrzymywania) kontaktów towarzyskich i biznesowych. Jak stwierdzają Lon Safko i David K. Brake, media społecznościowe powiązane są z praktykami i zachowaniami ludzi, którzy gromadzą się w cyberprzestrzeni, by „dzielić się informacjami, wiedzą i opiniami za pomocą mediów konwersacyjnych (*conversational media*), którymi są aplikacje internetowe, umożliwiające tworzenie i łatwą transmisję treści w postaci słów, obrazów, filmów i dźwięków” (Safko i Brake, 2009, s. 6). Media społecznościowe pozwalają nie tylko na publikowanie treści i zarządzanie nimi, ale także ocenianie ich, co czyni je mediami opiniotwórczymi (Pawlak i Nierebiński, 2011, s. 323–324).

Za pośrednictwem mediów społecznościowych internauci mogą „zaznaczyć” swoją obecność w sieci (Badzińska, 2013, s. 31), a nie być tylko biernymi użytkownikami. Uczestniczenie w wirtualnej społeczności oznacza konieczność zainicjowania pewnych zachowań autoprezentacyjnych. W mediach społecznościowych odbywa się to poprzez skonstruowanie wirtualnego profilu oraz prezentację wytworów (treści) i wiąże z zamieszczeniem w nim mniej lub bardziej osobistych informacji. Jak zauważa Magdalena Borkowska, profil w mediach społecznościowych „to życiorys, który każdy może zobaczyć i ocenić” (2017, s. 139). W zależności od rodzaju portalu, może on przyjmować formę prezentacji bardziej prywatnej albo bardziej zawodowej, choć często obydwie te sfery wzajemnie się przenikają<sup>3</sup>.

Prowadzenie profilu w serwisie społecznościowym pozwala na „strategiczne, przemyślane budowanie własnej wirtualnej tożsamości” (Jarska, 2016, s. 211). Lidia M. Jarska przyznaje, że media społecznościowe „są doskonałym narzędziem służącym do autoprezentacji – stworzenia, zaprezentowania i utrzymania naszej marki osobistej. (...) (Ponadto umożliwiają eksponowanie – A.P.) własnej wartości jako specjalisty w danej dziedzinie” (2016, s. 212), a także wypromo-

wanie siebie i wyróżnienie się spośród innych osób. Autorka zaznacza jednak, że budowany wizerunek musi być prawdziwy. Media społecznościowe są indeksowane, co oznacza, że obecność w nich jest równoznaczna z obecnością w wynikach wyszukiwania w wyszukiwarkach typu *Google* (Jarska, 2016, s. 212–213). Zarządzanie wywieranym wrażeniem staje się zatem szczególnie istotne w przypadku osób publicznych, specjalistów z różnych dziedzin czy osób poszukujących pracy.

Autoprezentacja w portalach społecznościowych to proces, a nie jednorazowe działanie. By stworzyć efektywny profil, użytkownik musi być nie tylko autentyczny, ale i aktywny. Przygotowanie profilu, który wywoła określone pierwsze wrażenie, to początkowy etap tego procesu. Znaczenie ma również to, jak użytkownik kreuje swój wizerunek za pomocą regularnych aktywności, tj. tworzonych postów, publikowanych zdjęć czy innych treści. Ważną częścią procesu autoprezentacji jest także zbudowanie sieci kontaktów, dzięki którym możliwe będzie zwiększenie zasięgów widoczności publikowanych treści czy potwierdzenie wskazywanych w autoopisie umiejętności.

Zarówno kreowanie wizerunku prywatnego, jak i zawodowego związane jest z udostępnianiem wybranych informacji na swój temat. Ważne jest tutaj określenie „wybranych”, bo to przede wszystkim użytkownik decyduje, w jakim stopniu „odstąpi się” przed innymi. Odbiorcy treści, które publikuje użytkownik, mogą zareagować na nie i udzielić nadawcy informacji zwrotnej. Odpowiedź ta może przyjąć m.in. formę komentarza lub udostępnienia treści (co umożliwiają m.in. *Facebook.com* czy *LinkedIn.com*).

Konstruowanie wizerunku zawodowego umożliwiają między innymi tzw. profesjonalne media społecznościowe, w tym wspomniany już portal *LinkedIn.com*. Jest to międzynarodowa platforma społecznościowa używana przede wszystkim do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów zawodowo-biznesowych, budowania tożsamości zawodowej w internecie oraz tworzenia sieci kontaktów. Szablon profilu użytkownika przypomina układ tradycyjnego *Curriculum Vitae* (CV). Poza celami wizerunkowymi pełni on funkcję rekrutacyjną, jest źródłem najnowszych informacji z różnych branż i dziedzin, a ponadto stanowi bazę ofert biznesowych oraz inspiracji dotyczących kariery. *LinkedIn.com* jest również pomocny w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów zawodowych (Stefaniak, 2016, s. 190–192).

### Podstawy metodologiczne badań własnych

Obecnie korzystanie z mediów społecznościowych wydaje się być nieodłącznym elementem życia coraz większej grupy społeczeństwa. Biorąc pod uwagę ilość czasu, jaki użytkownicy spędzają w sieci oraz

<sup>3</sup> Przykładowym serwisem społecznościowym tego typu jest *Facebook.com*, w którym to użytkownik podaje informacje o swoim wykształceniu, pracy zawodowej, pasjach, zainteresowaniach, ale też publikuje posty dotyczące życia codziennego, np. fotorelacje ze spotkań ze znajomymi czy ważnych wydarzeń życiowych, jak narodziny dziecka czy ślub.

możliwości oferowane przez media społecznościowe<sup>4</sup> można stwierdzić, iż internauci powinni posiadać przynajmniej podstawową wiedzę na temat autoprezentacji w cyberprzestrzeni. Motywację do podjęcia tematyki stanowił również fakt, iż użytkowanie serwisu *LinkedIn.com* jak dotąd pozostaje fenomenem niewystarczająco zbadanym. Temat jest aktualny i może przyczynić się do zwrócenia uwagi na omawiane zjawisko. Wybrana problematyka wpisuje się w nowe obszary poszukiwań badawczych, przyporządkowane do multidyscyplinarnych analiz zjawisk zachodzących w cyberprzestrzeni.

Przedmiot niniejszych badań stanowi zjawisko autoprezentacji w internecie, a w szczególności sposoby kreowania swojego wizerunku w wybranym portalu internetowym (*LinkedIn.com*), identyfikowane w oparciu o analizę profili zawodowych aktywnych internautów. Głównym celem badań było poznanie sposobów autoprezentacji internautów aktywnych w portalu *LinkedIn.com*. Badania zogniskowano wokół problemu głównego: Jakie sposoby autoprezentacji wykorzystali aktywni internauci portalu *LinkedIn.com* w swoich profilach? Z niego zaś wyłoniły się następujące problemy szczegółowe:

- Jakie zachowania autoprezentacyjne pojawiają się w profilach użytkowników w portalu *LinkedIn.com*?
- Jakie kompetencje dominują w sposobach autoprezentacji użytkowników w portalu *LinkedIn.com*?

Wybrana metoda badań to analiza tekstu. Stosując tę metodę, badacz „próbuję zrozumieć i opisać rzeczywistość, która jest, a nie tę ‘wytworzoną’ przy

jego pomocy” (Pilch, 1998, s. 71). W celu kodowania i analizy zgromadzonych materiałów empirycznych autorka stworzyła matryce, które pełniły rolę narzędzi. Jakościowej analizie poddano 12 profili absolwentów wrocławskich uczelni, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu. Elementem celowym przy doborze próby był wybór osób posiadających wykształcenie wyższe, natomiast losowy dobór profili dyktowany był przede wszystkim tym, że zróżnicowanie użytkowników pod względem aktywności zawodowych czy zainteresowań i niekierowanie się konkretnymi wytycznymi wpłynie na identyfikację większej liczby zachowań autoprezentacyjnych oraz celów ich zastosowania. Założono, że różne etapy i styl życia, a także ścieżka kariery mogą warunkować odmienne perspektywy postrzegania wirtualnej kreacji własnej osoby. Dobór próby badawczej umożliwił zarysowanie tematyki, którą stanowi autoprezentacja zawodowa<sup>5</sup> w mediach społecznościowych oraz omówienie zaobserwowanych zjawisk.

**Przebieg badań**

Po pierwsze, w profilach wybranych 12 użytkowników w portalu *LinkedIn.com* przeanalizowane zostały kategorie, w obszarach których badani zamieszczają treści oraz zidentyfikowane zachowania autoprezentacyjne. Kategorie zostały podzielone przez autorkę na trzy główne grupy: elementy personalizacji profilu, elementy autopromocji zawodowej oraz elementy związane z relacjami z innymi użytkownikami (por. tabela 1).

Analizy profili pod kątem dominujących kompetencji dokonano w odniesieniu do całych profili oraz

**Tabela 1. Podział kategorii w portalu LinkedIn.com**

Grupa kategorii	Kategorie w profilu
Elementy personalizacji profilu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdjęcie profilowe</li> <li>• zdjęcie w tle</li> <li>• adres do profilu/nick</li> <li>• opis</li> </ul>
Elementy autopromocji zawodowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zainteresowania</li> <li>• umiejętności</li> <li>• wykształcenie</li> <li>• doświadczenie</li> <li>• osiągnięcia</li> <li>• język(i)</li> </ul>
Elementy związane z relacjami z innymi użytkownikami	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potwierdzenia umiejętności</li> <li>• aktywność</li> <li>• rekomendacje</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

<sup>4</sup> O korzyściach z bycia użytkownikiem mediów społecznościowych, odwołując się m.in. do budowania relacji za ich pośrednictwem, w tym także na gruncie zawodowym, pisała np. I.M. Stefaniak w artykule pt. *Profesjonalne i eksperckie media społecznościowe a rynek pracy*.

<sup>5</sup> W opisie ogólnej koncepcji i wyników badań autorka używa pojęcia „autoprezentacja zawodowa”, przez którą rozumie kategorię autoprezentacji związanej z karierą – a więc pokazaniem swojego wykształcenia, doświadczenia, osiągnięć i innych atutów, które są istotne w kontekście konstruowania wizerunku profesjonalisty. Nie należy tego pojęcia mylić z terminem „autopromocja zawodowa”, który określa jedną ze strategii autoprezentacji zawodowej i również pojawia się w niniejszym opracowaniu.

do zamieszczonych w nich autoopisów<sup>6</sup>. Zbadania autoopisów pod kątem dominujących kompetencji dokonano poprzez identyfikację zachowań ujawniających dane kompetencje. Do strategii afektywnych (*Ja-Dziecko*) przypisano następujące zachowania: chwali się, wstydzi się, zachwyca się, podziwia, buntuje się, stawia (naturalne) pytania; do strategii poznawczych (*Ja-Dorosły*): informuje/opisuje, ocenia, rozstrzyga, gromadzi fakty, wyciąga wnioski, porównuje; do strategii afektywno-poznawczych lub mieszanych (*Ja-Rodzic*): chwali (kogoś), poucza, chroni, rozkazuje, zachęca, wspiera. Wypowiedzi z autoopisów zostały skodyfikowane na podstawie dostrzeganych w nich zachowań, które są charakterystyczne dla każdej ze strategii. W ten sposób przeanalizowano wyłącznie profile zawierające wypełnione pole autoopisu (w sumie siedem z dwunastu). Na bazie analizy i interpretacji całych profili uznano, że w pozostałych pięciu bez autoopisu dominują kompetencje poznawcze<sup>7</sup>. Koncepcją, która stanowiła bazę matrycy do kodowania treści w kontekście dominujących kompetencji, była analiza transakcyjna Berne'a<sup>8</sup>.

W prezentowanej analizie wyników w niniejszym artykule, ze względu na konieczność ograniczenia objętości tekstu, uwzględnione zostały ogólne wyniki badań i wnioski.

### Sposoby prezentowania siebie w portalu LinkedIn.com – wyniki badań własnych

Zachowania autoprezentacyjne internautów aktywnych w portalu *LinkedIn.com* zostały omówione w oparciu o taksonomię Jonesa i Pittmana (opisaną już w początkowej części artykułu). Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego zauważyć można następujące zachowania autoprezentacyjne w badanych profilach: 1) autopromocję zawodową, w tym deklaracje kompetencji oraz rekwizyty kompetencji, 2) ingrację i 3) egzemplifikację (por. tabela 2).

Autopromocja zawodowa była dominującym zachowaniem autoprezentacyjnym, zauważalnym w każdym z dwunastu analizowanych profili. Ich autorzy opisywali posiadane cechy, umiejętności i wykształcenie w superlatywach – celem jest pokazanie siebie jako profesjonalisty. Internauci deklarowali również swoje kompetencje (dziesięć profili), które niejednokrotnie potwierdzone były przez innych użytkowników. W jednym z profili pojawiły się rekwizyty kompetencji w postaci własnych artykułów naukowych. Kolejne z dostrzeganych zachowań – ingracja – wystąpiło w pięciu analizowanych profilach w portalu *LinkedIn.com*. Tworzenie podobieństw było realizowane przez stosowanie w opisach formy „my”, natomiast wyrażanie sympatii głównie poprzez zamieszczanie wpisów czy komentarzy pochlebnych innym użytkownikom. Ostatnim zachowaniem była egzemplifikacja, która została zidentyfikowana w dwóch profilach.

W żadnym z profili nie spostrzeżono zachowań mogących wskazywać na stosowanie zastraszania czy suplikacji. Prawdopodobnie wynika to ze specyfiki medium społecznościowego poddanego analizie. W badanych profilach wystąpiła wyłącznie autoprezentacja pozytywna (Wojciszke, 2002, s. 145). W tym portalu użytkownicy są skupieni na promocji siebie, swoich kompetencji i osiągnięć, często stosują także pisemne deklaracje kompetencji. Inni internauci mogą potwierdzić zamieszczone przez nich informacje i tym samym wzmocnić kreowany pozytywny wizerunek (w przypadku tradycyjnej autoprezentacji zawodowej funkcję taką pełnią rekomendacje uzyskiwane m.in. od poprzednich pracodawców). Pod względem językowym opisy są w większości pozbawione zarówno specjalistycznej terminologii, jak również elementów symbolizujących emocje, np. emotikonów.

Przyjmując, że prezentującymi się internautami kierują dobre intencje, można stwierdzić, iż pokazują oni siebie w dużej mierze takimi, jakimi rzeczywiście są, a profil zamieszczają w konkretnym celu. Ponadto

**Tabela 2. Zidentyfikowane zachowania autoprezentacyjne w profilach użytkowników LinkedIn.com**

Zachowanie autoprezentacyjne		Liczba profili, w których zachowanie zostało zidentyfikowane
1. autopromocja zawodowa		12
1.1.	deklaracje kompetencji	10
1.2.	rekwizyty kompetencji	1
2. ingracja		5
3. egzemplifikacja		2

Źródło: opracowanie własne.

<sup>6</sup> Autoopis to notka o autorze profilu w portalu *LinkedIn.com*, stworzona przez niego i zamieszczona w polu „Informacje”. Internauci zawierają tam zazwyczaj krótką charakterystykę siebie (wymieniają posiadane cechy charakteru, umiejętności czy zasoby), swoich celów, osiągnięć lub zwięzły opis działalności zawodowej.

<sup>7</sup> Poza polem autoopisu w pozostałych kategoriach przeważały zachowania związane z informowaniem i opisywaniem, przyporządkowane do strategii poznawczych.

<sup>8</sup> Zachowania charakterystyczne dla każdej ze strategii zostały przyporządkowane w oparciu o tekst: R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, s. 16–20.

chcą wykreować pozytywny wizerunek własnej osoby w sieci i wywołać u odbiorcy określone wrażenia – w związku z tym podają tylko te informacje i fakty z życia, które (z ich perspektywy) mogą służyć budowaniu pozytywnego wizerunku. Jest to w pewnym sensie sytuacja analogiczna do procesu przygotowywania *Curriculum Vitae* składanego wraz z innymi dokumentami aplikacyjnymi w trakcie poszukiwania zatrudnienia. Niełatwo stwierdzić, na ile wykreowana tożsamość *offline* jest spójna z wykreowaną tożsamością *online*. W związku z tym można ostrożnie przyjąć, że autoprezentacja badanych użytkowników portalu *LinkedIn.com* ma charakter taktyczny. Autoprezentacje taktyczne „są zmienne; ulegają modyfikacji wraz ze zmianą celów działania, ról społecznych i sytuacji interpersonalnych. Cele te są często krótkotrwałe i doraźne, co wymaga zmiany maski” (Kozielecki, 1986, s. 189). W zależności od oczekiwanych efektów, internauci stosują różne zachowania autoprezentacyjne, co sugerują też wyniki badań.

W uzupełnianiu profili badani skupiają się przede wszystkim na polach, które autorka niniejszej publikacji zaliczyła do grupy elementów autopromocji zawodowej – dotyczących wykształcenia, doświadczenia czy umiejętności. Uwidaczniają się tutaj strategie poznawcze – informowanie, opisywanie oraz gromadzenie faktów dotyczących aktywności zawodowej. Analiza pól nagłówków i doświadczenia autora również potwierdza, że w profilach dominują kompetencje poznawcze. W prezentowaniu doświadczenia zawodowego badanych zauważyć można przede wszystkim wyliczenia i opisy – dłuższe lub krótsze (także w języku angielskim). Są one bardzo formalne, pozbawione odniesień do uczuć, przeżyć czy emocji. W polach nagłówków (znajdujących się

bezpośrednio pod imieniem i nazwiskiem) pojawiają się takie informacje, jak stanowisko pracy czy nazwa firmy, w której autor profilu jest zatrudniony. Badani wyliczają również zawody, które wykonują (np. coach, pedagog, trener, doradca zawodowy, koordynator projektu; human resources manager, job coach), a także, jak w przypadku jednej z autorek profilu – wskazują aktualną aktywność związaną z zajmowanym stanowiskiem, w tym przypadku rekrutera (poszukiwanie kandydatów z branży IT). Elementem personalizacji, obecnym w każdym z badanych profili, jest zdjęcie profilowe autora – portret biznesowy na jednolitym tle, sugerujący profesjonalne podejście do budowania zawodowego wizerunku.

Zgodnie z wynikiem analizy autoopisów, badani stosują strategie charakterystyczne dla każdego ze stanów *Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecka*. Jak wynika z tabeli 3, wśród analizowanych autoopisów dominują strategie poznawcze (14). Nieznacznie mniej jest strategii afektywnych (11). Strategii mieszanych (8) zauważono niemal połowę mniej niż poznawczych. Uogólniając, można uznać, że w prezentowaniu siebie za pomocą autoopisu również częściej pojawiają się zachowania powiązane z kompetencjami poznawczymi. Różnica jest taka, że w opisach siebie niemal równo często pojawiają się także zachowania sugerujące wykorzystanie kompetencji afektywnych – inaczej niż w przypadku pozostałych kategorii profilu.

### Podsumowanie

Z reguły użytkownicy zamieszczają swoje profile w mediach społecznościowych w konkretnym celu. W kontekście kariery dla niektórych tym celem jest chęć podtrzymania kontaktów lub nawiązania

**Tabela 3. Analiza autoopisów użytkowników portalu *LinkedIn.com* pod kątem dominujących kompetencji – afektywnych, poznawczych, afektywno-poznawczych (podsumowanie)**

Numer badanego profilu	Liczba zidentyfikowanych zachowań przypisanych do strategii afektywnych ( <i>Ja-Dziecko</i> )	Liczba zidentyfikowanych zachowań przypisanych do strategii poznawczych ( <i>Ja-Dorosły</i> )	Liczba zidentyfikowanych zachowań przypisanych do strategii mieszanych ( <i>Ja-Rodzic</i> )
Autor profilu nr 1	2	1	2
Autor profilu nr 3	1	2	0
Autor profilu nr 4	1	2	0
Autor profilu nr 5	1	2	1
Autor profilu nr 9	1	1	0
Autor profilu nr 11	4	4	5
Autor profilu nr 12	1	2	0
Razem:	11	14	8

Źródło: opracowanie własne.

znajomości biznesowych, dla innych media społecznościowe stanowią przede wszystkim miejsce autoprezentacji zawodowej – użytkownicy kreują więc swój pozytywny wizerunek w sieci, wypuklając korzystne elementy własnego życia, eksponując swoją wartość jako specjalisty w danej dziedzinie lub promując swoją działalność zawodową. Prezentacja doświadczenia zawodowego i oferowanych usług czy wiedzy może stanowić autoreklamę i zachęcać odbiorców do współpracy z prezentującą się osobą. Profile w mediach społecznościowych prowadzone są również przez pracodawców i rekruterów, którzy za ich pośrednictwem poszukują kandydatów do pracy. Tanja Koch, Charlene Gerber i Jeremias J. de Klerk na podstawie badań nad wpływem mediów społecznościowych na proces rekrutacji w Afryce Południowej doszli do wniosku, że rekruterzy nie mogą przeprowadzić skutecznej rekrutacji bez zastosowania narzędzi społecznościowych takich jak *LinkedIn.com*. Wskazują także na konieczność odpowiedniego ich przeszkolenia, by użytkowanie tego portalu było jak najbardziej efektywne (Koch i in., 2018). Media społecznościowe decydują także o powodzeniu menedżerów – obszernie badania na ten temat przeprowadził Paweł Korzyński, który m.in. dowiódł, że aktualnie z portalu *LinkedIn.com* aktywnie korzysta już 97% polskich liderów (Korzyński, 2018). Inną grupą osób obecnych w tym serwisie są poszukujący zatrudnienia (zarówno biernie, jak i czynnie) – oni także publikują swoje zawodowe profile, najczęściej w celu znalezienia inspiracji czy ofert pracy.

Do kreowania wizerunków (w grupie analizowanej przez autorkę) internauci zastosowali przede wszystkim strategię autopromocji, co – uwzględniając cele korzystania z tego portalu – wydaje się być uzasadnione. Wszak budowanie profilu w profesjonalnych mediach społecznościowych to tworzenie zawodowej wizytówki, która – zamiast być przekazywana na wydarzeniach branżowych czy spotkaniach biznesowych, staje się jedną z kart wirtualnego świata. To karta, którą każdy może obejrzeć i zaopiniować. Zamieszczenie profilu to wystawienie się na społeczną, internetową ekspozycję. Jeśli profil konstruowany jest świadomie, może okazać się pomocny w dążeniu do wymarzonej kariery. Cyberprzestrzeń pozwala w trakcie procesu autoprezentacyjnego uwypuklić niektóre aspekty życia – czy to prywatnego, czy zawodowego – a inne skutecznie zatuszować. Selekcja zamieszczanych informacji jest jednak pożądana. Powodzenie profilu zależne jest też od tego, na ile umiejętnie użytkownicy posługują się narzędziami powiązаныmi z nowymi technologiami. Szybkość, z jaką pojawiają się kolejne udogodnienia, pozwala wnioskować, że podążanie za nowinkami technologicznymi i nieustanne pogłębianie wiedzy są bardzo istotne także w kontekście kreowania wizerunku w sieci. Jak słusznie zauważył Tomasz Goban-Klas: „to, co dzisiaj jest nowe, jutro staje się stare” (Goban-Klas, 2001, s. 290). Media społecznościowe, które dziś zajmują pierwsze miejsca w rankingach popularności, jutro mogą zostać zastąpione innymi. Składową atrakcyjnego profilu

jest więc, poza autentycznością prezentującego się oraz umiejętnym podkreśleniem swoich kompetencji i osiągnięć, podążanie za aktualnościami.

## Bibliografia

- Badzińska, E. (2013). Media interaktywne warunkiem skutecznej komunikacji społecznej. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 35, 24–40. Pobrane z <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171259733>
- Bechar-Israeli, H. (1995). From <Bonehead> to <LoNeHead>: Nicknames, Play, and Identity on Internet Relay Chat. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(2). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1995.tb00325.x>
- Benedikt, A. (2004). *Reklama jako proces komunikacji*. Wrocław: ASTRUM.
- Borkowska, M. (2017). Autoprezentacja i budowanie tożsamości w wirtualnych sieciach społecznościowych w poszukiwaniu pracy. *Rynek-Społeczeństwo-Kultura*, 1(22), 138–141. Pobrane z <http://www.kwartalniki.rsk.pl/assets/rsk1-2017-borkowska.pdf>
- Digital. (2019). *Global Internet Use Accelerates 2019*. Pobrane z <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>
- Goban-Klas, T. (2001). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Herring, S.C., Kapidzic, S. (2015). Teens, Gender, and Self-Presentation in Social Media. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 146–152. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64108-9>
- Jarska, L.M. (2016). Pracownik naukowy w mediach społecznościowych – od popularyzacji nauki do kreowania wizerunku. *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 9, 2(17), 201–238. <http://dx.doi.org/10.12775/TSB.2016.027>
- Jones, E.E. i Pittman, J.S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. W: J. Suls (red.), *Psychological Perspectives on the Self* (s. 231–262). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L. i Cialdini, R. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Koch, T., Gerber, C., de Klerk, J.J. (2018). The impact of social media on recruitment: are you LinkedIn? *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.861>
- Korzyński, P. (2018). *Przywództwo w erze cyfrowej. Sposoby pokonywania ograniczeń na platformach społecznościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Kozak, S. (2011). *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrozenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Królik, G. (2004). *Autoprezentacja*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Kułagowski, P. (2019). *12 faktów o LinkedIn w 2019 roku, które musisz znać*. Pobrane z <https://marketingdla ludzi.pl/12-faktow-o-linkedin-w-2019-roku-ktore-musisz-znac/>
- Leary, M. (1999). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ong, E.Y.L., Ang, R.P., Ho, J.C. M., Lim, J.C.Y., Goh, D.H., Lee, C.S., Chua, A.Y.K. (2011). Narcissism, extraversion and adolescents' self-presentation on Facebook, *Personality and Individual Differences*, 50(2), 180–185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.022>

Pawlak, H. i Nierebiński, R. (2011). Społeczność wirtualna jako społeczny kanał kreowania zawartości Internetu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 656(28), 321–332. Pobrane z [https://wneiz.pl/nauka\\_wneiz/studia\\_inf/28-2011/si-28-321.pdf](https://wneiz.pl/nauka_wneiz/studia_inf/28-2011/si-28-321.pdf)

Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Safko, L., Brake, D.K. (2009). *The social media bible. Tactics, tools, and strategies for business success*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 402–407. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>

Stefaniak, I.M. (2016). Profesjonalne i eksperckie media społecznościowe a rynek pracy. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach*, 258, 187–198. Pobrane z [https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/SE\\_Artyku%C5%82y\\_251\\_270/SE\\_258/16.pdf](https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/SE_Artyku%C5%82y_251_270/SE_258/16.pdf)

Szmajke, A. (1999). *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*. Olsztyn: URSA Consulting.

Wojciszke, B. (2002). Autopromocja i autodeprecjacja: kwestionariusz Stylów Autoprezentacji. *Psychologia Jakości Życia*, 1, 145–171. Pobrane z [https://www.researchgate.net/publication/292235479\\_Autopromocja\\_i\\_autodeprecjacja\\_Kwestionariusz\\_Stylow\\_Autoprezentacji](https://www.researchgate.net/publication/292235479_Autopromocja_i_autodeprecjacja_Kwestionariusz_Stylow_Autoprezentacji)

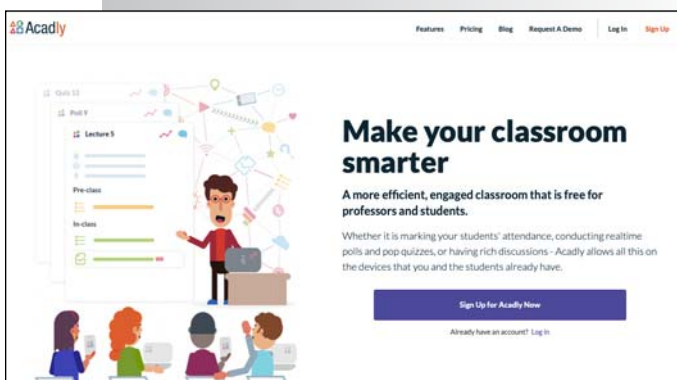
### Professional self-presentation of LinkedIn portal users

*The dynamic development of new technologies has influenced the popularization of social media, which is a space intended for interpersonal communication. It allows people to establish and maintain contacts, but it also offers a wide range of possibilities in the context of image building. Professional social media, mainly for professional self-presentation, is also gaining popularity. It is therefore important to stimulate reflection on this issue, so that users construct their online images not only more consciously, but also more skillfully – to effectively support career design.*

*In this study, the author presents the results of her own research, the aim of which was to discover the methods of self-presentation used by active users of LinkedIn.com. The research identifies, first of all, self-presentation behaviors based on the taxonomy of E.E. Jones and T.S. Pittman and, secondly, dominant competences (affective, cognitive, affective and cognitive). The theoretical basis of the tool for recognizing the dominant competences in the users' self-presentations is provided by the concept of transactional analysis (TA) by E. Berne. The research results allow one to conclude that internet users presenting themselves on LinkedIn.com use positive self-presentation and, above all, the strategy of self-promotion. The author identifies such self-presentation behaviors as declarations of competence, ingratiation (including the creation of similarities between the user and the recipient and expressing sympathy), exemplification and props of competence. Cognitive competences prevail both in self-description and in other parts of the analyzed profiles.*

**Keywords:** online self-presentation, professional self-promotion, professional social media, social communication, self-presentation behaviors, LinkedIn.com, transactional analysis by E. Berne, taxonomy of self-presentation behaviours by E.E. Jones and T.S. Pittman

Aneta Parzoń jest magistrem pedagogiki, coachem i doradcą zawodowym. Jej zainteresowania naukowe dotyczą tematyki komunikacji społecznej, a zwłaszcza komunikacji niewerbalnej i autoprezentacji w cyberprzestrzeni oraz coachingu jako metody wspierania w realizacji celów zawodowych i/lub osobistych.



## POLECAMY

Acadly – aplikacja, która wspomaga aktywny udział studentów w zajęciach

Acadly to nowoczesna, a zarazem darmowa aplikacja, która pozwala zwiększyć zaangażowanie studentów na każdym etapie zajęć. Komunikacja odbywa się za pośrednictwem smartfonów, aplikacja działa zarówno w systemie iOS, jak i Android. Dzięki Acadly obecność studenta odnotowywana jest automatycznie po wejściu do sali, podczas zajęć może on brać udział w głosowaniu, rozwiązywać quizy i testy, uczestniczyć w dyskusji lub burzy mózgów,

a po zakończeniu ćwiczeń lub wykładu przysyłać komentarze bądź odpowiedzi do treści prezentowanych w czasie zajęć. W wersji płatnej możliwa jest integracja z uczelnianym systemem LMS (np. Moodle) i automatyczne przekazywanie z aplikacji do systemu danych na temat stopnia i formy zaangażowania każdego studenta.

Więcej informacji na stronie: <https://www.acadly.com>

# e-mentor

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2019 roku za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 20 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](http://www.e-mentor.edu.pl/dla_ autora.php)

Materiały zamieszczone w dwumiesięczniku „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przekopanie tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmian w materiałach niezamówionych.



# VI Kongres Rozwoju Edukacji

Gospodarz VI edycji  
**Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu**

**18-19 marca 2020 r.**



Temat Kongresu:

## Nowoczesna uczelnia – nowoczesna dydaktyka

Program Kongresu:

**18 marca – warsztaty:**

- **W1: Pisanie tekstów naukowych**
- **W2: Supporting professional development of academic teachers. Solutions that worked and how they were implemented** (sesja on-line w j. angielskim)

**19 marca – obrady kongresu:**

- Sesja plenarna **Przesłanki nowoczesności uczelni**
- Debata ekspercka **Kto (nie) chce być profesorem dydaktyki**
- Sesje równoległe:
  - Sesja A. **Doskonalenie warsztatu dydaktyka**
  - Sesja B. **Doskonalenie warsztatu uczonego**
- Sesja Famelab **Dobre praktyki w dydaktyce akademickiej**

Ważne terminy:

**24 lutego** – nadsyłanie propozycji wystąpień do sesji Famelab

**12 marca** – ostateczny termin rejestracji na Kongres



Udział w kongresie jest bezpłatny.  
Więcej informacji na:

[www.kre.edu.pl](http://www.kre.edu.pl)