

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

e-mentor

Numer 4 (91) 2021

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

e-mentor

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych

ISSN 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Centrum Otwartej Edukacji
al. Niepodległości 162
02-554 Warszawa
tel. 22 564 78 31
fax. 22 646 61 42
redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

prof. Maria Aluchna
prof. Piotr Bołtuć
prof. Ilona Buchem
prof. Wojciech Dyduch
prof. Charles Dziuban
prof. Luciano Floridi
prof. Andrzej J. Gapinski
dr hab. Andrzej Kononowicz
dr Jan Kruszewski
dr Frank McCluskey
dr inż. Marcin Piekarczyk
prof. Sandeep Raha
prof. Marek Rocki
prof. Maria Romanowska
prof. Waldemar Rogowski
prof. Piotr Wachowiak

redaktor naczelny:

dr Marcin Dąbrowski

redaktor prowadzący:

dr Maria Zajęc
dr Małgorzata Marchewka

sekretarz redakcji:

mgr Katarzyna Majewska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redakcja językowa:

mgr Katarzyna Majewska

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

Strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Edukacji i Nauki (40 pkt).*

Artykuły naukowe podlegają recenzji.

nakład: 700

3 Od redakcji

Maria Zajęc

metody, formy i programy kształcenia

4 Absolwenci prawa rocznika 2018 na rynku pracy

Marek Rocki, Aleksander Werner

16 Stymulowanie aktywnych taktyk studentów
i absolwentów wchodzących na rynek pracy
a strategia uczelni

Agnieszka Zwolińska

nowoczesna edukacja

25 Nudging w edukacji ekonomicznej

Wojciech Bizon

uczenie się przez całe życie

35 Zachowania młodych konsumentów na rynku
finansowym w aspekcie oszczędzania i inwestowania
pieniędzy – wyniki badania ankietowego

*Olga Smalej, Zofia Kawczyńska-Butrym, Radosław Mącik,
Viktoriya Pantyley*

43 Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów
trzeciego wieku

Artur Fabiś, Aleksandra Błachnio

50 E-learning Fusion 2020 – relacja z konferencji

Maria Zajęc

e-edukacja na świecie

51 Otwarte zasoby edukacyjne – przegląd inicjatyw
w Polsce i na świecie

Kamila Kokot-Kanikuła, Anna Wałek

trendy w zarządzaniu

61 Nowe wyzwania w zarządzaniu sprzedażą
w kontekście rozwoju nowoczesnych technologii
i pandemii COVID-19

Marcin Gul

73 Skala i skutki alienacji młodych Polaków na rynku
mieszkaniowym

Izabela Rudzka

technologie w biznesie

85 Dostępność stron internetowych – wymóg
czy powinność

Przemysław Jatkiewicz



Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

Pragnę Państwa zaprosić do lektury kolejnego, już 91, wydania naszego czasopisma. Numer jest obszerny, ponieważ w okresie wakacyjnym pojawiło się bardzo dużo nowych zgłoszeń i choć nie było możliwe zakwalifikowanie wszystkich artykułów, to staraliśmy się dać szansę na publikację wielu tekstom, szczególnie tym nadesłanym przez doktorantów. Nasza akcja promocyjna skierowana do młodych naukowców cieszy się dużym zainteresowaniem, aczkolwiek nie wszystkie propozycje artykułów mieszczą się w obszarach tematycznych „e-mentora”.

Procedurą redakcyjną zostało objętych sześć opracowań, trzy z nich znajdziecie Państwo w bieżącym numerze. Doświadczenia tegoroczne i z poprzedniego roku pokazują, że ze strony tych, którzy dopiero zaczynają swoją publikacyjną przygodę jest duże zapotrzebowanie na konkretną, indywidualną pomoc i odpowiedź, szczególnie w odniesieniu do sposobu analizy prezentowanych wyników badań, przedstawianych argumentów i formułowanych wniosków. Stosunkowo często właśnie te elementy artykułu są mocno schematyczne i powierzchowne. Można odnieść wrażenie, że autorzy wiedzą, jakie części powinno zawierać opracowanie naukowe, ale nie zawsze potrafią to przełożyć na praktykę. Świadczą o tym kierowane do redakcji, już po otrzymaniu recenzji, dodatkowe zapytania, a nawet prośby o rozmowę. Niejednokrotnie uczestnicy takich konsultacji podkreślali, że pozyskana wiedza przyda im się także podczas pracy nad rozprawą doktorską i kolejnymi publikacjami. Przyznam, że z mojej perspektywy jako redaktora te konwersacje są istotnym źródłem satysfakcji, gdyż pozwalają wierzyć, że wysiłek i czas przeznaczony na pomoc młodym adeptom nauki nie prowadzą tylko do uzyskania jednorazowego efektu, ale że zaowocują lepszymi, ciekawszymi artykułami także w przyszłości, na czym skorzystają zarówno redakcje czasopism, jak i ich czytelnicy.

Ten wstępniak ma dość wyjątkowy charakter ze względu na jeszcze jeden osobisty akcent, który pragnę w nim zawrzeć. Otóż bieżący numer kończy mój pięcioletni okres odpowiedzialności za wydawanie „e-mentora” i od kolejnego wydania obowiązki te przejmie pani dr Małgorzata Marchewka, która już od kilku miesięcy wdraża się do swoich redakcyjnych zadań. Jak już pisałam, „e-mentor” skończył właśnie 18 lat i myślę, że z pełnym przekonaniem można go uznać za czasopismo w pełni dojrzałe, cieszące się uznaniem i zainteresowaniem wśród polskich naukowców, o czym świadczą między innymi nadsyłane do redakcji komentarze i podziękowania. Jest to efekt wspólnego wysiłku niemałej już grupy osób, które na różnych etapach istnienia czasopisma dbały o jego poziom merytoryczny i profesjonalizm wydawniczy. I pod tym względem nic się nie zmienia – utrzymanie wysokich standardów jakościowych pozostaje nadal priorytetem redakcji, niezależnie od jej składu.

Ja ze swej strony pragnę podziękować wszystkim autorom i recenzentom, z którymi miałam okazję współpracować w ciągu ostatnich kilku lat. Spotkałam się z wieloma przejawami przychylności i sympatii, które w chwilach trudnych pomagały mi nie poddawać się i walczyć o wysoki poziom publikowanych artykułów, co niekiedy wiązało się z pokonywaniem oporu także ich twórców. Ta pozytywna współpraca sprawia, że z optymizmem myślę o przyszłości „e-mentora”. Jego poziom zależy po części od starań redaktora prowadzącego, ale w dużej mierze od jakości nadsyłanych opracowań. Chcę wierzyć, że dobra opinia o czasopiśmie będzie przez Państwa upowszechniana w środowisku akademickim, co zaowocuje jeszcze wyższym poziomem zgłaszanych artykułów, ku satysfakcji obecnych i byłych członków redakcji. Tego szczerze życzę nowej pani Redaktor, ale też Państwu i sobie, gdyż „e-mentor” pozostaje bliski mojemu sercu.

Zapraszam do lektury najnowszego numeru. Ufam że, jak zawsze, będzie ona dla Państwa interesująca.

Maria Zajac
Redaktor prowadzący

Drodzy Czytelnicy,

Gdy w 2016 roku, w związku z intensywnym rozwojem „e-mentora”, zapadła decyzja o ustanowieniu funkcji redaktora prowadzącego, bez wahania zaproponowałam jej objęcie dr Marii Zajac. Trwająca wówczas już od kilkunastu lat moja ścisła współpraca z Marią w obszarze e-edukacji pozwalała przewidywać, że krok ten przyniesie czasopismu istotne korzyści i tak rzeczywiście się stało. Podsumowując ostatnie pięć lat jego działalności, muszę wyraźnie podkreślić, że zaangażowanie dr Marii Zajac w prace redakcji i wsparcie rozwoju czasopisma są nieocenione. Dzisiejsza pozycja naukowa i międzynarodowy zasięg „e-mentora” to zasługa Marii, za co serdecznie dziękuję.

Jednocześnie źródłem dużej satysfakcji jest dla mnie fakt, że zaproszenie do kontynuowania misji, jaką jest wspólne prowadzenie redakcji, przyjęła dr Małgorzata Marchewka z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, od lat współpracująca z współwydawcą pisma – Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych przy projektach edukacji ekonomicznej.

Składam na ręce redaktor prowadzącej Marii Zajac serdeczne podziękowania, a Małgorzacie Marchewce ciepło witam w redakcji „e-mentora”.

Marcin Dąbrowski
Redaktor naczelny



Marek
Rocki



Aleksander
Werner

Absolwenci prawa rocznika 2018 na rynku pracy

The law graduates of the year 2018 in the labor market

Abstract

Data collected in the Polish graduate tracking system (ELA) allow for the analysis of graduates' preparation to the requirements of the labor market. The scope of data allows, among other things, to indicate the differences between the modes of study, and more importantly, between universities offering the same field of study. The article discusses the situation of 2018 graduates in law one year after graduating. The presented results show that students who took up employment during their studies do better: they look for a job for a shorter time and receive higher salaries. In the studied group of law graduates, the experience of unemployment for full-time graduates is 28.37%, but in the case of people with work experience, it is half as much (14.57%). In the case of part-time studies, the experience of unemployment is lower and amounts to 17.56% (people with work experience: 16.61%).


Keywords: law education, economic situation of the university graduates, unemployment, salaries in law sector, job searching time

Cel opracowania

Celem opracowania jest ocena przygotowania absolwentów kierunku prawo do podjęcia pracy po uzyskaniu dyplomu przeprowadzona na podstawie danych opublikowanych w ogólnopolskim systemie monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów (dalej: ELA, system ELA, <https://ela.nauka.gov.pl/pl>) w tak zwanym piątym pomiarze, to jest o osobach, które uzyskały dyplom w roku 2018¹. Oceny dokonano po roku od uzyskania dyplomu na podstawie danych dotyczących przeciętnych względnych zarobków² oraz przeciętnego względnego bezrobocia grup absolwentów poszczególnych uczelni, gdyż przeciętnie wyższe zarobki i przeciętnie krótszy czas poszukiwania pracy są wyrazem pozytywnej opinii pracodawców o absolwentach danej uczelni.

W toku prac przyjęto hipotezę, że, pomimo istnienia kanonu kształcenia prawników, występuje istotne zróżnicowanie przygotowania absolwentów kierunku prawo do potrzeb rynku pracy. Ponieważ jest to kierunek kształcący osoby mające podejmować pracę (między innymi) w zawodach zaufania publicznego, to ważne, by była zapewniona jak najwyższa jakość tego wykształcenia. Kierunek ten prowadzi kilkadziesiąt uczelni publicznych i niepublicznych, zarówno w trybie studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, a absolwenci podejmują pracę w całym kraju. Dzięki wykorzystaniu wskaźników obliczanych w systemie ELA (opisanych w dalszej części tekstu) możliwe jest porównanie losów absolwentów analizowanego kierunku niezależnie od sytuacji na lokalnych rynkach pracy i zweryfikowanie hipotezy badawczej. Wskazane zostanie także zróżnicowanie losów absolwentów ze względu na posiadanie lub nieposiadanie doświadczenia pracy przed uzyskaniem dyplomu. Z tego powodu sformułowany wyżej cel opracowania dotyczy także oceny wpływu jakości prowadzonych studiów „oczyszczonego” z posiadanego przez absolwentów doświadczenia pracy.

Marek Rocki, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,  <https://orcid.org/0000-0001-9705-5726>

Aleksander Werner, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,  <https://orcid.org/0000-0002-8999-2469>

¹ W szóstym pomiarze, dostępnym od lipca 2021 r. prawo nie występuje już jako odrębna dziedzina nauk, a jedynie jako kierunek studiów, co nie pozwala na szersze analizy.

² Względne wskaźniki zarobków i bezrobocia omówiono w dalszej części tekstu.

Analizy poprzedzone zostały syntetycznym opisem zasad zatrudniania absolwentów kierunku prawo. Ponieważ badania w przedstawianym zakresie wpisują się w analizy tranzycji, czyli przechodzenia z okresu edukacji do pracy, to krótko omówiono dotychczasowe prace w tym zakresie. Następnie przedstawiono podstawowe informacje o źródle danych i wskaźnikach wykorzystywanych w opisie losów absolwentów. W kolejnych częściach opracowania podano podstawowe informacje o badanym roczniku absolwentów, jego doświadczeniu bezrobocia, względnym wskaźniku bezrobocia oraz względnym wskaźniku zarobków.

O zasadach zatrudniania absolwentów kierunku prawo

Przygotowanie do podjęcia pracy rozpoczyna się już na etapie kształcenia. Mowa o praktykach zawodowych (obligatoryjnych, przewidzianych przez programy studiów oraz dodatkowych, fakultatywnych). Obligatoryjne są elementem kształcenia studentów na jednolitych studiach magisterskich kierunku prawo. Uczelnie zajmują się organizacją takich kilkudziesięciodniowych praktyk (np. na Uniwersytecie Warszawskim jest to 40 dni roboczych w ramach całego toku studiów, w tym co najmniej dwa tygodnie praktyki w sądzie³). Niezależnie od obowiązku odbycia praktyk studenci często podejmują zatrudnienie (zwłaszcza na ostatnich latach studiów) już na etapie studiowania. Praca ma charakter praktyk lub wolontariatu albo przyjmuje bardziej sformalizowany charakter (umowa zlecenie lub umowa o pracę). Poza obowiązkowymi praktykami stanowiącymi element procesu kształcenia dodatkowo w znalezieniu praktyk o charakterze fakultatywnym często pomagają uczelnie (np. tak jest na Uniwersytecie Gdańskim⁴) lub organizacje studenckie (np. serwis samorządu studenckiego Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego⁵).

Zasadą jest, że kierunki prawo oraz prawo kanoniczne są prowadzone jako jednolite studia magisterskie (por. § 8 ust. 1 Obwieszczenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r.). Absolwenci kierunku prawo po ukończeniu studiów mogą podjąć zatrudnienie i wykonywać zawód prawnika w sektorze prywatnym lub publicznym. Mają do wyboru cały wachlarz możliwości takich jak wykonywanie zawodów prawniczych regulowanych i/lub reglamentowanych, prace w urzędach (np. państwowych, samorządowych), wymiarze sprawiedliwości, służbach mundurowych, spółkach i innych podmiotach posiadających osobowość prawną. Często losy i kariery absolwentów kierunku prawo nie są związane z wykształceniem prawniczym i wykonywaniem zawodu kojarzonego z pracą prawnika.

Absolwenci kierunku prawo podejmują też często dalsze kształcenie, łącząc pracę zawodową z aplikacją

prawniczą (radcowie prawni, adwokaci, notariusze, komornicy sądowi), bądź też kontynuując edukację w ramach Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury (prokuratorzy i sędziowie). Ukończenie aplikacji zawodowej daje określone uprawnienia lub umożliwia wykonywanie zawodu zaufania publicznego i stanowi formalne potwierdzenie kompetencji. Jest to istotne w sytuacji, gdy wiąże się przyszłą karierą z pracą w kancelarii prawniczej. Uzyskanie statusu partnera (wspólnika) w kancelarii radców prawnych lub/i adwokatów jest uzależnione od posiadania stosownych uprawnień zawodowych (wpis na listę adwokatów i/lub odpowiednio radców prawnych). Takie warunki wynikają wprost z ustaw regulujących ustroj tych zawodów prawniczych (np. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 grudnia 2019 roku).

Dodatkowo ukończenie aplikacji daje szersze możliwości w zakresie przekwalifikowania się na inny zawód. Możliwy jest przepływ między zawodami zaufania publicznego, a więc na przykład po spełnieniu określonych warunków osoba mająca uprawnienia adwokata może wpisać się na listę notariuszy, radców prawnych itd. i przystąpić do konkursu na stanowisko sędziego sądu powszechnego. Podobnie posiadający uprawnienia zawodowe mogą zostać zatrudnieni jako radcy w Prokuraturze Generalnej. Niezależnie od wspomnianych aplikacji absolwenci kierunków prawniczych mogą także przystąpić do egzaminów państwowych i wykonywać działalność w ramach innych zawodów zaufania publicznego (takich jak np. doradca podatkowy, rzecznik patentowy). W tych przypadkach dostęp do zawodu jest otwarty także dla absolwentów kierunków studiów innych niż prawo. W ramach pracy w korpusie służby cywilnej można też przy spełnieniu określonych warunków przystąpić do aplikacji legislacyjnej, która kończy się państwowym egzaminem potwierdzającym umiejętności legislatora.

W odniesieniu do tzw. pracy w zawodzie trzeba zauważyć, że z punktu widzenia prawnego nie ma przeszkód dla wykonywania doradztwa prawnego przez osoby bez stosownych uprawnień zawodowych. Stąd w szczególności nie ma obowiązku ukończenia aplikacji radcowskiej czy adwokackiej, by świadczyć tzw. pomoc prawną. Innymi słowy, ukończenie aplikacji i zdanie egzaminu zawodowego daje pewne uprawnienia, ale nie jest to warunek *sine qua non* podjęcia pracy w zawodzie prawnika. Wpis na listę zawodu zaufania publicznego wiąże się z pewnymi uprawnieniami, które różnią się istotnie w zależności od rodzaju zawodu zaufania publicznego. Na przykład notariusz jest uprawniony do dokonywania czynności notarialnych (sporządzenie aktu notarialnego przy sprzedaży nieruchomości), adwokat może być obrońcą w sprawach karnych, doradca podatkowy – sporządzić skargę kasacyjną w sprawach podat-

³ <https://www.wpia.uw.edu.pl/pl/praktyki/faq>

⁴ https://prawo.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-pia/78332/files/regulamin_praktyk.pdf

⁵ <http://www.samorząd.wpia.uw.edu.pl/praktyki/oferty-praktyk>

kowych do Naczelnego Sądu Administracyjnego. Wykonywanie zawodu zaufania publicznego powinno się odbywać w ściśle określonych formach. Wiąże się one z osobistym ponoszeniem odpowiedzialności majątkowej za swoje działania, a więc nie ma możliwości wykonywania zawodu w formie spółki kapitałowej (spółki z ograniczoną odpowiedzialnością czy spółki akcyjnej). Zatrudnienie na umowę o pracę jest również ściśle reglamentowane i jego dopuszczalność nie jest zasadą (np. adwokaci nie mogą świadczyć usług na podstawie umowy o pracę). Podążanie tą ścieżką zawodową i wybór zawodu zaufania publicznego ma więc swoje zalety, ale też wady i nie zawsze jest to kierunek atrakcyjny dla absolwentów. Świadczy o tym mniejsza z roku na rok liczba absolwentów podchodzących do egzaminów na aplikacje zawodowe (Cyzdik, 2020).

Powyższy opis rynkowych możliwości wykonywania zawodu prawnika z konieczności ma charakter uproszczony. Rzeczywistość jest pełna szczególnych zasad i praktyczna możliwość podjęcia pracy w określonym zawodzie może przebiegać także według nich. I tak na przykład uzyskanie określonych stopni naukowych w dziedzinie prawa uprawnia do wpisu na listę adwokatów, radców prawnych lub notariuszy, a także zwalnia z obowiązku odbycia aplikacji. Aby zostać sędzią nie zawsze trzeba wygrać konkurs na aplikację sędziowską, odbyć aplikację, zdać egzamin państwowy i odbyć asesurę. Przewiduje się tzw. aplikację uzupełniającą, a także zwolnienia z egzaminu, aplikacji i asesury (np. dla pracowników naukowych, adwokatów, prokuratorów, notariuszy i radców prawnych). Wyjątki od ogólnych zasad można mnożyć. Praktycznie w każdym zawodzie regulowanym (i reglamentowanym) one występują. Przypomnieć należy wspomniane wcześniej możliwości przepływu osób między zawodami, co stanowi dodatkową opcję do przekwalifikowania się przez osoby wykonujące zawody zaufania publicznego.

Komisja Europejska ds. Efektywności Sprawiedliwości (*Council of Europe European Commission for the Efficiency of Justice*, w skrócie CEPEJ) prowadzi statystyki dotyczące m.in. liczby prawników w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Przez prawnika rozumie się wykwalifikowaną osobę, która może zgodnie z prawem krajowym reprezentować klientów, wykonując zawód prawniczy oraz może występować przed sądami lub doradzać klientom w kwestiach prawnych (CEPEJ, 2020, s. 70)⁶. W 2018 roku na 100 000 mieszkańców w Polsce było 138,2 prawników, przy unijnej średniej 120,4, w 2016: 125,7 (UE mediana: 119,2), w 2012 – 114,2 (UE mediana: 111,6). Widać zatem wyraźną tenden-

cję wzrostową liczby prawników na 100 000 mieszkańców (poza 2014 r., w którym zaraportowano do CEPEJ 137 prawników na 100 000 mieszkańców, przy średniej w UE 108). W 2018 roku najwięcej prawników było w następujących państwach: Luksemburg (488), Cypr (458), Grecja (398) i Włochy (388), zaś najmniej w Szwecji (59). Niższe nasycenie niż w Polsce na 100 000 mieszkańców było w takich państwach jak: Szwecja (59), Austria (73), Francja (100), zaś wyższe np. w Niemczech (199), Hiszpanii (305), Wielkiej Brytanii (270) (CEPEJ, 2020). Tak znaczące różnice mogą wynikać z tradycji prawnych, a także definicji i zakresu zawodu prawnika w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Jako interesujący trend CEPEJ wskazuje stosunkowo wysokie nasycenie rynku prawnego w państwach południa Europy oraz państwach systemu prawnego *common law* (CEPEJ, 2020, s. 71).

Badania w zakresie tranzycji

Jak stwierdziła Piróg (2013), badania w zakresie tranzycji – szczególnie w Polsce – mają krótką historię, bo do lat 80. liczba absolwentów szkół wyższych nie była duża i wszyscy „absolwenci uniwersytetów płynnie i z sukcesem wchodzili na rynek pracy” (s. 132). Szczególnie dotyczyło to absolwentów analizowanego kierunku.

Analizy tranzycji mogą być podstawą do korekty oferowanych (zakładanych) efektów kształcenia, organizacji toku nauczania, ale są także podstawą innych badań. Gajderowicz i inni (2012) analizują na przykład wpływ cech socjodemograficznych opisujących proces kształcenia i sposoby poszukiwania pracy. Badania te prowadzono jednak na wysokim poziomie agregacji (wyodrębniono uczelnie publiczne i niepubliczne, dwa poziomy: licencjacki i magisterski oraz osiem grup dziedzin kształcenia⁷) co nie pozwala na pogłębione wnioski.

Warto przy tym zauważyć, że z powodu braku ogólnodostępnych danych – na co wskazuje Pacuska (2014) w tekście pisanym przed wdrożeniem systemu ELA – wyniki analiz dokonywanych przez różnych autorów nie zawsze były porównywalne, bo uczelnie stosowały różne mierniki zatrudnialności. Podobną konkluzję co do potrzeby doprowadzenia do porównywalności wyników analiz i badań w zakresie losów absolwentów formułuje także Chłoń-Domińczak (2019, s. 341).

Dotychczasowe badania w zakresie tranzycji opierały się na wykorzystaniu danych pochodzących z badań ankietowych lub wywiadów (np. Bilans Kapitału Ludzkiego⁸) i z tego powodu najczęściej traktowały absolwentów jako populację homogeniczną ze względu na

⁶ a person qualified and authorised according to national law to plead and act on behalf of his or her clients, to engage in the practice of law, to appear before the courts or advise and represent his or her clients in legal matters.

⁷ Były to: ekonomia i zarządzanie, kształcenie nauczycieli, prawo i administracja, nauki społeczne i humanistyczne, inżynieria i budownictwo, zdrowie i opieka społeczna, nauki ścisłe, pozostałe.

⁸ Projekt Bilans Kapitału Ludzkiego realizowany przez PARP we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim współfinansowany jest przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) 2014-2020.

wykształcenie, co najwyżej zróżnicowaną na grupy kierunków studiów. Z natury rzeczy były to badania wykorzystujące metody związane z formułowaniem hipotez statystycznych weryfikowanych na podstawie danych z próby. Przed wdrożeniem systemu ELA w badaniach trudno było wykorzystać do porównań między uczelniami dane administracyjne obejmujące prawie całą populację absolwentów. Wydaje się oczywiste, że wnioski z analiz prowadzonych na podstawie danych administracyjnych dotyczących ponad 90% absolwentów mają inną wartość poznawczą niż wynikające z badań ankietowych. W tym kontekście należy także stwierdzić, że nie ma obecnie możliwości porównań międzynarodowych w takim zakresie, gdyż system ELA jest najbardziej innowacyjnym systemem tego typu w Europie.

Warto odnotować, że po udostępnieniu danych w systemie ELA pojawiły się analizy losów wybranych grup absolwentów, np. Rocki (2017) – kierunki ekonomiczne, Wysocka i Wierzejski (2018) – absolwenci Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Pietrzak i Khovrak (2019) – absolwenci kierunków rolniczych. Niniejsza publikacja rozszerza zakres badanych kierunków.

Metodologia badań i źródło danych do analiz

Analizując tranzycję poszukuje się zbioru czynników, które wpływają na wejście absolwentów na rynek pracy. Przyjmuje się, że zasadniczym elementem jest jakość kształcenia. W konsekwencji można poszukiwać zbioru czynników, które tę jakość kształtują. Mogą to być na przykład skład, zaangażowanie i kompetencje kadr akademickich, jakość, aktualność i zakres prowadzonych badań naukowych, kompletność, jakość, konstrukcja i sposób realizacji programu studiów, infrastruktura uczelni, funkcjonowanie systemu wspomagania w studiowaniu, funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Taki zbiór czynników kształtujących jakość edukacji jest między innymi wskazywany w Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area (ESG, 2015).

Można jednak szukać wskaźników charakteryzujących skutki jakości studiów. Są nimi na przykład przeciętny czas poszukiwania pierwszej pracy, przeciętna liczba miesięcy, przez które absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni, procent absolwentów, którzy doświadczyli bezrobocia, średnie miesięczne wynagrodzenia. W badaniu, którego wyniki są prezentowane w niniejszym opracowaniu, wykorzystano zaproponowaną przez Rockiego (2018) metodologię badań opartą na analizie danych o takich wskaźnikach zawartych w systemie ELA, w szczególności na dwóch wskaźnikach WWB (Względny Wskaźnik Bezrobocia)

i WWZ (Względny Wskaźnik Zarobków). Publikowane wcześniej wyniki badania losów absolwentów potwierdzają przydatność i wiarygodność zastosowanego podejścia. Można zatem przyjąć, że konsekwentne jego stosowanie nie tylko pozwoli poszerzyć bazę informacji na temat losów absolwentów różnych kierunków studiów, ale przede wszystkim umożliwi porównywalność tak uzyskanych danych.

Dostępne w systemie ELA informacje pochodzą z ZUS i obejmują dane o blisko 800 wskaźnikach dla prawie 42 tysięcy grup absolwentów kolejnych roczników poczynając od roku 2014, a dotyczą pięciu lat poczynając od roku po uzyskaniu dyplomu⁹.

Najmniejszą jednostką w systemie ELA jest grupa absolwentów¹⁰, dla której wyodrębniono numer w systemie POL-on, co oznacza, że studia stacjonarne i niestacjonarne prowadzone przez dany wydział szkoły wyższej na danym kierunku studiów są zarejestrowane odrębnie. Takie właśnie grupy będą przedmiotem analiz w niniejszym opracowaniu. Prezentowane dalej analizy dotyczą więc absolwentów poszczególnych trybów studiowania kierunku prawo w rok po uzyskaniu dyplomu.

Analizując losy absolwentów na podstawie danych z systemu ELA należy brać pod uwagę to, że choć obejmują one ponad 90% absolwentów, to nie zawierają informacji o pracy na podstawie umów o dzieło, umów zlecenia, umów zawieranych poza Polską i pracy bez umowy oraz informacji o wykonywanym zawodzie.

Jak wskazują prezentowane dalej dane, szczególnie wpływ na losy absolwentów ma doświadczenie pracy przed uzyskaniem dyplomu. Co prawda nie wiadomo, czy praca przed podjęciem studiów i podczas studiów była związana z kończącym kierunkiem studiów, ale znaczące różnice w wynagrodzeniach uzyskiwanych w ciągu pierwszego roku po uzyskaniu dyplomu wskazują na to, że pracodawcy preferują absolwentów z doświadczeniem. Z tego powodu w prezentowanych dalej tabelach stosowane będzie rozróżnienie na osoby bez doświadczenia i z doświadczeniem pracy.

Z punktu widzenia analizy jakości kształcenia najistotniejsze są dane dotyczące osób niemających doświadczenia pracy przed uzyskaniem dyplomu, bo rynek pracy wycenia tych absolwentów poprzez czas poszukiwania pracy, skalę bezrobocia i oferowane wynagrodzenia. A jest to wobec braku doświadczenia pracy „czysta” wycena oferowanego programu studiów i uzyskanych przez absolwentów efektów kształcenia. Trzeba jednak mieć na uwadze to, że w systemie ELA nie są dostępne dane o pracy na umowę zlecenie i o dzieło, które były podpisane ze studentami do 26 roku życia. W konsekwencji wnioski wynikające z analiz są „niedoszacowane”: różnice pomiędzy sytuacją osób niepracujących zawodowo w trakcie studiów a pracującymi są w rzeczywistości większe.

⁹ Dane dostępne są w „strefie eksperta” i dotyczą trzech poziomów agregacji: dla kierunków (por. uwagę o określeniu „kierunek” w systemie ELA zawartą w Rocki, 2020), dla poszczególnych uczelni oraz dla Polski ogółem.

¹⁰ Dla zachowania anonimowości nie są prezentowane informacje o grupach liczących mniej niż 10 osób a także podgrupach liczących mniej niż 3 osoby.

Zgodnie z przyjętą metodologią spośród szerokiej palety wskaźników dostępnych w systemie ELA do analiz wybrano syntetyczne charakterystyki opisujące losy absolwentów na rynku pracy, jakimi są względny wskaźnik bezrobocia (WWB) oraz względny wskaźnik zarobków (WWZ). Sposób ich obliczania i definicje podane są w opisie systemu ELA (<https://ela.nauka.gov.pl/pl/experts/source-data>), tu zostaną wskazane jedynie ich interpretacje.

Wartości WWB mniejsze niż 1 oznaczają, że przeciętne ryzyko bezrobocia wśród absolwentów jest niższe niż w powiatach ich zamieszkania, zaś wartości powyżej 1 oznaczają, że przeciętnie ryzyko bezrobocia jest wyższe niż w powiatach ich zamieszkania.

Wartości WWZ większe niż 1 oznaczają, że przeciętnie absolwenci zarabiają powyżej średniej wynagrodzeń w powiatach ich zamieszkania, zaś wartości poniżej 1 oznaczają, że przeciętnie absolwenci zarabiają poniżej średniej wynagrodzeń w powiatach ich zamieszkania.

Uzasadnieniem wykorzystania WWB i WWZ w przedstawianych dalej analizach jest to, że absolwenci kierunku prawo w znaczącej większości mieszkają (pracują) w powiatach innych niż powiat, w którym studiowali. W powiecie, w którym studiowali, mieszka 37,29% absolwentów rocznika 2018, dla których są dostępne informacje o odległości miejsca zamieszkania od miejsca studiowania. Jednocześnie 31,52% mieszka w innym województwie. Jedynie w przypadku absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego ponad 50% mieszka w Warszawie. W przypadku UW¹¹ jest to 6% absolwentów studiów stacjonarnych, którzy uzyskali dyplom z opóźnieniem (czyli po większej niż planowa liczbie semestrów), 50,29% absolwentów studiów stacjonarnych kończących w terminie oraz 50% opóźnionych absolwentów studiów niestacjonarnych. Oznacza to, że zarówno zarobki jak i bezrobocie absolwentów porównywać należy z tym, które jest obserwowane w powiatach ich zamieszkania, a nie w wartościach bezwzględnych, bo sytuacja na rynku pracy jest zróżnicowana terytorialnie.

Dodatkowo przeanalizowano doświadczenie bezrobocia, które w systemie ELA zdefiniowane jest jako procent absolwentów ze zbiorowości objętej badaniem, którzy kiedykolwiek w badanym okresie byli zarejestrowani jako bezrobotni, nawet jeśli dotyczy to bardzo krótkiego czasu. Trzeba tu dodać, że takie zarejestrowanie może oznaczać poszukiwanie pracy, ale także chęć wykorzystania systemu pomocy społecznej przed zaplanowanym późniejszym podjęciem pracy,

co związane może być z opisywaną w literaturze ekspansją państwa socjalnego (por. Radzikowski, 2020; Wąsikiewicz, 2020). Obliczenia wskazują przy tym, że doświadczenie bezrobocia dla absolwentów prawa jest silnie skorelowane z ryzykiem bezrobocia¹². Współczynnik korelacji wyniósł dla badanego rocznika 0,903. Nieco słabsza jest korelacja doświadczenia bezrobociem z WWZ i wynosi 0,581.

Ogólne informacje o absolwentach kierunku prawo rocznika 2018

Według danych z systemu ELA w roku 2018 na kierunku prawo, prowadzonym jako jednolite studia magisterskie, dyplom uzyskały ogółem 7192 osoby, w tym 2719 absolwentów studiów niestacjonarnych¹³. Z tych osób w ZUS zarejestrowanych jest 6763 absolwentów (94,03% ogółu), w tym 2594 absolwentów studiów niestacjonarnych (38,36% ogółu zarejestrowanych).

W przypadku studiów stacjonarnych są to absolwenci 28 uczelni (w tym 11 niepublicznych), a w przypadku studiów niestacjonarnych 35 (w tym 17 niepublicznych). Co do zasady są to studia 10-semesterne, ale w Europejskiej Wyższej Szkole Prawa i Administracji są one realizowane w ciągu 3,5 roku. Podobnie co do zasady to studia o profilu ogólnoakademickim¹⁴, ale w 11 przypadkach (uczelni niepublicznych) jest to profil praktyczny.

W analizach pominięci zostali absolwenci wydziału prawa w Londynie Europejskiej Wyższej Szkoły Prawa i Administracji, gdyż na 30 osób jedynie 10 było zarejestrowanych w ZUS, co powoduje, że wnioski dotyczące tego wydziału nie są wiarygodne. Dla pozostałych grup absolwentów udział osób zarejestrowanych w ZUS waha się od 100% do 71,4% dla studiów stacjonarnych i do 84,5% dla niestacjonarnych. Największe (relatywnie) grupy osób niezarejestrowanych w ZUS występują wśród absolwentów studiów stacjonarnych Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie (4 osoby z 14), SWPS w Warszawie (6 z 21) i Uniwersytetu Jagiellońskiego (59 z 398). Można więc postawić tezę, że wnioski wyciągane z danych omawianych w dalszych częściach opracowania są wiarygodne, gdyż w większości przypadków obejmują ponad 85% absolwentów.

Analizowany kierunek prowadzi 35 uczelni, ale prezentowane będą wyniki dla 70 grup absolwentów¹⁵. Wynika to ze wspomnianego powyżej wyodrębnienia absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonar-

¹¹ Tu i w innych miejscach tekstu stosowane będą ogólnie przyjęte skróty nazw uczelni.

¹² Ryzyko bezrobocia w systemie ELA zdefiniowane jest jako średni procent liczby miesięcy po miesiącu uzyskania dyplomu, w których absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni.

¹³ Obok klasycznie pojmowanego kierunku prawo, prowadzonego jako jednolite studia magisterskie, istnieją liczne mutacje tego kierunku sklasyfikowane jako związane z dziedziną nauk prawnych: studia dwustopniowe (realizowane jako studia niekonsekwentne) oraz studia na kierunkach noszących nazwy uzupełnione dodatkowymi określeniami (np. prawo urzędnicze, prawo zatrudnienia, prawo w biznesie itp.).

¹⁴ Profil ogólnoakademicki ukończyło 95,07% absolwentów.

¹⁵ W kilku przypadkach, ze względu na podgrupy liczące mniej niż 3 osoby, dane w tabelach i na wykresach dotyczą mniejszej liczby grup.

nych. Co więcej, w kilku przypadkach absolwenci kończyli studia także w wydziałach zamiejscowych danej uczelni, a w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego są po dwie grupy osób, które uzyskały dyplomy w danym trybie studiów w roku 2018, ale zostały zarejestrowane z różnymi numerami POL-on. Wynika to z tego, że wśród otrzymujących dyplom w danym roku są także osoby, które ukończyły studia z opóźnieniem. Kończenie studiów z opóźnieniem może wynikać z pracy podjętej podczas studiów, co wiąże się z zaniedbywaniem obowiązków akademickich i może mieć wpływ na wysokość wynagrodzeń i czas poszukiwania pracy (a ściślej na brak potrzeby poszukiwania pracy).

Wśród absolwentów studiów niestacjonarnych aż 69,73% miało doświadczenie pracy przed uzyskaniem dyplomu (przed rekrutacją i podczas studiów), podczas gdy dla absolwentów studiów stacjonarnych ten wskaźnik wynosił 21,55%. W większości przypadków absolwenci uzyskali doświadczenie pracy podczas studiów: 43,40% wśród osób, które kończyły studia niestacjonarne i 18,24% w przypadku studiów stacjonarnych.

Jako szczególny przypadek warto wskazać tylko 34% absolwentów studiów niestacjonarnych z Uniwersytetu Warszawskiego, którzy mieli doświadczenie pracy. Studia niestacjonarne na kierunku prawo na Uniwersytecie Warszawskim są prowadzone na podobnych zasadach jak stacjonarne, co oznacza, że zajęcia mogą odbywać się w ciągu tygodnia. Stąd w tym wypadku studenci studiów niestacjonarnych mają podobnie jak studenci studiów stacjonarnych ograniczone możliwości podjęcia pracy podczas studiów.

Dane wskazują na znaczące zróżnicowanie losów absolwentów w zależności od tego, czy wchodzili na rynek pracy z doświadczeniem pracy, czy bez niego. Na przykład dla absolwentów studiów niestacjonarnych Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni WWB mających doświadczenie pracy wyniósł 0,23, podczas gdy dla niedoświadczonych – 7,89.

Doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów rocznika 2018

W całej badanej grupie doświadczenie bezrobocia dla absolwentów studiów stacjonarnych wyniosło 28,37%, ale w przypadku osób mających doświadczenie pracy jest o połowę mniejsze (14,57%). W przypadku studiów niestacjonarnych doświadczenie bezrobocia jest mniejsze i wyniosło 17,56% (osoby z doświadczeniem pracy: 16,61%).

Tabele 1 i 2 zawierają dane dotyczące dziesięciu uczelni o największym udziale absolwentów, którzy doświadczyli bezrobocia w ciągu roku od uzyskania dyplomu nie mając doświadczenia pracy, kolejno dla absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonar-

nych. Tabele zawierają także dane o udziale osób z doświadczeniem pracy wśród absolwentów oraz o udziale doświadczonych bezrobociem wśród osób mających doświadczenie pracy przed lub podczas studiów.

Zgodnie ze wskazanym wcześniej celem, jakim jest ocena „czystego” wpływu oferowanych programów studiów i uzyskanych efektów uczenia się uczelnie w poniższych tabelach uporządkowane zostały według malejących wartości doświadczenia bezrobocia w podgrupie osób bez doświadczenia pracy. Prezentowane tabele zawierają dane dotyczące uczelni najniżej ocenianych – w kontekście przyjętych mierników – przez pracodawców.

Największe doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów studiów niestacjonarnych niemających doświadczenia pracy nie jest o wiele mniejsze niż dla osób kończących studia stacjonarne. Dla dwóch grup studentów niestacjonarnych doświadczenie bezrobocia wyniosło powyżej 50%, podczas gdy wśród absolwentów studiów stacjonarnych takich grup jest w pierwszej dziesiątce aż siedem. Warto jednak odnotować, że w przypadku studiów stacjonarnych wysokie wartości doświadczenia bezrobociem dotyczą zarówno osób bez doświadczenia pracy, jak i osób mających takie doświadczenie. Wśród doświadczonych bezrobociem absolwentów studiów niestacjonarnych znacząco większe grupy mają doświadczenie pracy (które jest naturalne dla studiów niestacjonarnych). W przypadku studiów niestacjonarnych widać znacząco większe (niż w przypadku studiów stacjonarnych) różnice między doświadczeniem bezrobocia podgrup z doświadczeniem pracy i podgrup bez doświadczenia pracy. Warto zwrócić uwagę, że w obu tabelach powtarzają się cztery uczelnie (uniwersytety w Białymstoku, Rzeszowie, UMCS oraz Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa), co może wskazywać na to, że nie tryb studiów, ale oferta programowa i/lub sposób jej realizacji ma w tym przypadku negatywny wpływ na doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów. W konsekwencji władze tych uczelni powinny rozważyć udoskonalenie oferty programowej.

Analiza danych wskazuje, że w przypadku grup stanowiących czołówkę niskiego doświadczenia bezrobocia dla osób bez doświadczenia pracy etatowej większość stanowią absolwenci studiów niestacjonarnych i uczelnie niepublicznych. Związane jest to zapewne z możliwością pracy na umowę zlecenie lub o dzieło podczas studiów. Jak się okazuje dla studiów niestacjonarnych czołówkę uczelni niepublicznych o niskim doświadczeniu bezrobocia charakteryzuje jednocześnie wysokie (przekraczające 64%) doświadczenie pracy przed studiami i podczas studiów.

Można też odnotować niewiele różniące się doświadczenie bezrobocia dla podgrup absolwentów z doświadczeniem pracy i bez, ale w przypadku studiów stacjonarnych w czterech uczelniach¹⁶,

¹⁶ Dla absolwentów Wyższej Szkoły Bankowej z Gdańska różnica ta jest znacząca: 33,3% doświadczonych bezrobociem wśród mających doświadczenie pracy i tylko 9,1% dla niemających doświadczenia.

Tabela 1

Największe doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów studiów stacjonarnych

Nazwa uczelni	Doświadczeni bezrobociem w %		% osób mających doświadczenie pracy
	bez dośw. pracy	z dośw. pracy	
Katolicki Uniwersytet Lubelski – filia w Stalowej Woli	69,8	63,6	20,4
Uniwersytet Warszawski (opóźnieni)	66,7	0	70
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	60,6	10	23,3
Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej	60	0	28,6
Uniwersytet Rzeszowski	58,8	34,3	16,1
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	52,6	43,3	13,6
Uniwersytet Opolski	50,5	39,5	30,7
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	49,3	35,7	27,2
Katolicki Uniwersytet Lubelski	46,1	33,3	12
Uniwersytet w Białymstoku	43,5	25,8	15,6

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Największe doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów studiów niestacjonarnych

Nazwa uczelni	Doświadczeni bezrobociem w %		% mających doświadczenie pracy
	bez dośw. pracy	z dośw. pracy	
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni	66,7	6,2	84,2
Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego	60	3,2	86,3
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	44,4	12,8	81,2
Uniwersytet w Białymstoku	41,4	28,6	62,8
Uniwersytet Gdański	40	16,5	72,5
Uniwersytet Rzeszowski	37,5	38,1	72,4
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	36,8	32,1	59,6
Uniwersytet Łódzki	36,8	12,9	64,8
Uniwersytet Szczeciński	36,4	16,1	73,8
Uniwersytet Jagielloński	34,5	7,7	40,2

Źródło: opracowanie własne.

a w przypadku studiów niestacjonarnych w trzech uczelniach osoby z doświadczeniem pracy częściej doświadczyły bezrobocia. Może to świadczyć o tym, że w tych przypadkach praca podczas studiów nie miała związków merytorycznych z pracą po studiach.

Względny Wskaźnik Bezrobocia

Dla wszystkich absolwentów kierunków sklasyfikowanych jako związane z dziedziną nauk prawnych względny wskaźnik bezrobocia dla rocznika 2018 wyniósł 1,19. Wartości WWB dla absolwentów studiów stacjonarnych kierunku prawo wahają się od 6,18 dla osób, które otrzymały dyplom w Wyższej Szkole Finansów i Prawa w Bielsku-Białej (12 osób w ZUS)¹⁷ do 0,09 dla absolwentów Wyższej Szkoły Finansów

i Zarządzania w Warszawie (10 osób w ZUS). Należy odnotować, że absolwentów tylko 8 uczelni dotyczy WWB mniejsze niż 1.

Dla absolwentów studiów niestacjonarnych wartość tego wskaźnika waha się od 4,57 (Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, 16 osób w ZUS) do 0,21 (Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej, 20 osób w ZUS). W przypadku 15 uczelni odnotowano WWB mniejsze niż 1.

Należy zauważyć, że WWB jest istotnie różny dla absolwentów mających doświadczenie pracy i niedoświadczonych, co prezentują tabele. W tabelach 3 i 4 zaprezentowano po dziesięć uczelni o najwyższych wartościach WWB odpowiednio dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

¹⁷ Oznacza to, że ryzyko bezrobocia absolwentów tej uczelni jest przeciętnie ponad sześciokrotnie większe od stopy bezrobocia w powiatach ich zamieszkania.

Absolwenci prawa rocznika 2018 na rynku pracy

Tabela 3

Uczelnie o najwyższej wartości WWB dla absolwentów studiów stacjonarnych

Nazwa uczelni	WWB osób bez doświadczenia pracy	WWB osób z doświadczeniem pracy	% mających doświadczenie pracy
Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej	8,66	0	28,6
Uniwersytet Warszawski (opóźnieni)	3,99	0	70
Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu	3,7	0,13	52,2
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	3,26	0,21	23,3
Katolicki Uniwersytet Lubelski – filia w Stalowej Woli	3,22	3,54	20,4
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie	3,21	0	28,6
Uniwersytet Rzeszowski	2,78	1,3	16,1
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	2,49	2,17	13,6
Wyższa Szkoła Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach	2,46	0	13,6
Uniwersytet Opolski	2,37	1,54	30,7

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Uczelnie o najwyższej wartości WWB dla absolwentów studiów niestacjonarnych

Nazwa uczelni	WWB osób bez doświadczenia pracy	WWB osób z doświadczeniem pracy	% mających doświadczenie pracy
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni	7,89	0,23	84,2
Uniwersytet Warszawski (opóźnieni)	7,57	0,15	57,1
Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego	5,39	0,05	86,3
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	5,28	0,45	81,2
Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu	4,49	0,15	91,8
Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu	4,17	0	69,2
Uniwersytet Łódzki	3,02	0,72	64,8
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	2,77	1,86	59,6
Uniwersytet Mikołaja Kopernika	2,64	0,83	78,1
Uniwersytet Gdański	2,58	0,99	72,5

Źródło: opracowanie własne.

Uczelnie w tabelach uporządkowano według malejących wartości WWB w podgrupie osób bez doświadczenia pracy.

Jak wspomniano wcześniej, absolwentów Wyższej Szkoły Finansów i Prawa w Bielsku-Białej charakteryzuje WWB większy niż 6, ale jak wynika z tabeli 3 jest to skutek tego, że dla absolwentów bez doświadczenia pracy WWB jest równy 8,66, a w przypadku osób z doświadczeniem pracy nikt nie doznał bezrobocia. W przypadku studiów niestacjonarnych widać, że WWB w przypadku grup osób niemających doświadczenia pracy jest znacząco wyższy niż dla mających takie doświadczenie, ale także większy niż dla studiów stacjonarnych. Podobnie jak w tabelach zawierających zestawienia uczelni o najwyższym odsetku osób doświadczonych bezrobociem, także w analizie WWB pojawiają się uczelnie, których absolwentów charakteryzują wysokie wartości WWB niezależnie od trybu studiów.

W przypadku najniższych wartości WWB zagrożenie bezrobociem jest z reguły niższe dla grup osób mających doświadczenie pracy niż w przypadku niedoświadczonych, a w jednym z tych przypadków znacząco wyższe (dotyczy 3 spośród 14 absolwentów WSB w Gdańsku, dla których WWB jest równe 1,53). Nawet wśród najniższych wartości WWB pojawiają się przypadki, gdy jest ono wyższe niż 1 zarówno dla absolwentów z doświadczeniem pracy, jak i bez niego.

W analizie dostępnych danych należy odnotować bardzo znaczące różnice między wartościami WWB dla grup z doświadczeniem pracy i bez niego w przypadku studiów niestacjonarnych. Mogą one oznaczać, że studenci z doświadczeniem pracy kontynuowali ją (nie poszukiwali pracy lub szukali jej krótko), natomiast ci bez doświadczenia nie są dobrze oceniani przez potencjalnych pracodawców jako absolwenci studiów niestacjonarnych. Zatem umożliwienie podjęcia zatrudnienia (odbywania praktyk) i zdobycia do-

świadczenia podczas studiów stanowi istotny czynnik dla poprawienia sytuacji absolwentów na rynku pracy. Dotyczy to z jednej strony praktyk studenckich, które są elementem obligatoryjnym procesu kształcenia na analizowanym kierunku. Z drugiej strony umożliwienie podjęcia zatrudnienia jest także uzależnione od sposobu kształcenia na ostatnich latach studiów. Dotyczy to realizacji poszczególnych przedmiotów w taki sposób, by dać szansę na jednoczesną pracę w tym czasie (np. możliwość indywidualnego wyboru przedmiotów, prowadzenie zajęć w godzinach popołudniowych).

Należy odnotować niższe wartości WWB dla uczelni niepublicznych. Jednocześnie wartości tego wskaźnika dla absolwentów studiów niestacjonarnych są niższe niż dla absolwentów studiów stacjonarnych, co zapewne wynika z łączenia studiów z pracą. Pomimo tego, wśród pierwszej dziesiątki najlepszych wartości WWB w czterech przypadkach dla studiów stacjonarnych i w aż siedmiu dla studiów niestacjonarnych wartości WWB grup osób mających doświadczenie pracy są wyższe niż dla niemających takiego doświadczenia. Być może w tych sytuacjach praca nie miała związku ze studiami, a zabrała czas konieczny do studiowania. Możliwe jest też, że absolwenci wykorzystali przywileje wynikające ze statusu bezrobotnego jeśli uznali, że oferowane warunki pracy nie są satysfakcjonujące. Powyższe może również skłaniać do wprowadzenia w toku studiów nauczania odnoszącego się do projektowania ścieżek rozwoju zawodowego czy też planowania kariery zawodowej. Może mieć to postać instytucjonalną (tutoring, mentoring, pośrednictwo pracy), co stanowi uzupełnienie dla indywidualnego planowania zdobywania doświadczenia przez studentów.

Warto też odnotować, że najniższe wartości WWB dotyczą w większości uczelni niepublicznych oraz że w obu tabelach powtórzyły się tylko trzy uczelnie.

Względny Wskaźnik Zarobków

Dla wszystkich absolwentów kierunków sklasyfikowanych jako związane z dziedziną nauk prawnych względny wskaźnik zarobków dla rocznika 2018 wyniósł 0,58. W przypadku kierunku prawo pięć grup absolwentów uzyskało wartość WWZ większą niż 1, w tym cztery grupy absolwentów studiów niestacjonarnych, co zapewne związane jest z tym, że w grupach tych były osoby już pracujące. Stanowi to około 7% absolwentów kierunku prawo z rocznika 2018. Oznacza to, że „nowi” prawnicy zarabiają względnie nieco mniej niż absolwenci innych kierunków (dla wszystkich kierunków w takich grupach jest 8,9% absolwentów rocznika 2018). Może się to wiązać z tym, że ukończenie studiów jest tylko jednym z etapów kształcenia absolwentów prawa. Ukończenie studiów nie oznacza uzyskania pełnych kompetencji, bo uzyskuje się je w dalszym kształceniu

zawodowym oraz poprzez praktykę i doświadczenie. Absolwenci podejmują kształcenie na aplikacjach prawniczych lub zdobywają doświadczenie w pracy w kancelariach, urzędach itd. Kolejnym czynnikiem, który może mieć wpływ na wysokość zarobków jest specjalizacja. W trakcie studiów nie zawsze studenci mają możliwość ukierunkowania swoich zainteresowań poprzez dostosowanie do ich potrzeb oferty programowej.

Wartości wskaźnika liczonego bez wyodrębniania osób z doświadczeniem pracy lub bez niego wahają się dla studiów stacjonarnych od 0,39 (Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni) do 1,04 (UW w grupie kończącej studia z opóźnieniem, ale 0,81 w grupie kończącej studia w terminie), a dla studiów niestacjonarnych od 0,54 (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa) do 1,36 (SWPS w Warszawie).

Dla całego rocznika prawników, absolwentów studiów stacjonarnych największa wartość WWZ to 1,41 dla osób mających doświadczenie pracy i 0,7 dla osób niemających doświadczenia. W przypadku studiów niestacjonarnych wartości te wynoszą odpowiednio 1,22 i 0,71. Różnice dotyczą także poszczególnych uczelni. Na przykład wśród absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego dla osób po studiach stacjonarnych WWZ dla mających doświadczenie to 1,05, a dla niedoświadczonych 0,71 (dla grupy „opóźnionych” absolwentów UW jest to odpowiednio: 1,22 i 0,61). Powyższe potwierdza, co już zostało wskazane wyżej, że istotnymi czynnikami zwiększającymi możliwości zarobkowe jest zdobycie doświadczenia i podjęcie pracy w trakcie realizacji studiów.

Tabele 5 i 6 prezentują zestawienia dziesięciu uczelni o najniższych wartościach WWZ dla absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych¹⁸. Poza jednym przypadkiem WWZ dla osób z doświadczeniem pracy jest lepsze niż dla niedoświadczonych. Interesujące jest też to, że relatywnie wysoka wartość WWZ dla mających doświadczenie pracy absolwentów studiów niestacjonarnych Akademii Leona Koźmińskiego (1,01) jest znacząco wyższa niż dla absolwentów studiów stacjonarnych (0,74).

Warto zauważyć, że z analizy danych dotyczących WWZ wynika, iż w przypadku wartości wskaźnika dla studiów stacjonarnych tylko dla absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego mających doświadczenie pracy przybiera on wartość większą niż 1. Należy też odnotować, że w dwóch przypadkach w pierwszej dziesiątce najwyższych wartości WWZ pojawiły się grupy osób, które ukończyły studia w większej niż planowana liczbie semestrów.

Dla absolwentów studiów niestacjonarnych najwyższe WWZ są nieco wyższe niż w przypadku studiów stacjonarnych. Co więcej w czterech przypadkach dla grupy absolwentów mających doświadczenie pracy uzyskały przeciętne wynagrodzenia dające wartość WWZ większą niż 1.

¹⁸ Dla porównania z sytuacją ogółu rocznika 2018: najwyższa wartość WWZ to 2,66 dla grup osób z doświadczeniem pracy i 1,79 dla grup osób bez takiego doświadczenia.

Absolwenci prawa rocznika 2018 na rynku pracy

Tabela 5

Uczelnie o najniższej wartości WWZ dla absolwentów studiów stacjonarnych

Nazwa uczelni	WWZ osób bez doświadczenia pracy	WWZ osób z doświadczeniem pracy	% mających doświadczenie pracy
Uniwersytet Opolski	0,52	0,65	30,7
Katolicki Uniwersytet Lubelski	0,52	0,6	12
Uniwersytet Szczeciński	0,52	0,57	25,3
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Poznaniu	0,49	0,68	42,4
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	0,46	0,61	23,3
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie	0,46	0,86	28,6
Katolicki Uniwersytet Lubelski – filia w Stalowej Woli	0,45	0,45	20,4
Wyższa Szkoła Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach	0,44	0,49	13,6
Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej	0,41	0,44	28,6
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni	0,4	0,35	13

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6

Uczelnie o najniższej wartości WWZ dla absolwentów studiów niestacjonarnych

Nazwa uczelni	WWZ osób bez doświadczenia pracy	WWZ osób z doświadczeniem pracy	% mających doświadczenie pracy
Uniwersytet Wrocławski	0,5	0,75	68,6
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Poznaniu	0,5	0,99	90,2
Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa	0,48	0,56	77,8
Wyższa Szkoła Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach	0,46	0,76	80,5
Akademia Leona Koźmińskiego	0,37	1,01	84,6
Uniwersytet Rzeszowski	0,36	0,67	72,4
Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu	0,34	1,06	91,8
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	0,33	0,7	85
Wyższa Szkoła Prawa i Administracji Rzeszowska Szkoła Wyższa	0,29	0,97	81,2
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie	0,28	0,89	87,5

Źródło: opracowanie własne.

Najniższe wartości WWZ dotyczą w większości przypadków absolwentów uczelni niepublicznych, ale warto zauważyć, że są też niższe niż dla stacjonarnych wartości WWZ dla studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Może to oznaczać, że pracodawcy wyżej oceniają kompetencje absolwentów studiów stacjonarnych uczelni publicznych oraz że część uczelni niepublicznych nie przygotowuje absolwentów do wejścia na rynek pracy. Nie są oni w stanie sprostać jego wymaganiom. Ma to zapewne związek z trybem rekrutacji na studia w uczelniach niepublicznych.

Wnioski

Prezentowane wyniki analiz dotyczą jednego rocznika absolwentów i, jak się wydaje, warto je powtarzać dla kolejnych roczników, by uchwycić tendencje zmian wprowadzanych przez uczelnie. Już jednak na pod-

stawie danych o roczniku 2018 można stwierdzić, że hipoteza dotycząca tego, że uczelnie w różnicowany sposób przygotowują absolwentów prawa do podjęcia pracy, została potwierdzona. Oczywiście celem prac nie było jedynie wykazanie takiego zróżnicowania, bo jest ono naturalne, biorąc pod uwagę liczbę uczelni prowadzących ten kierunek. Istotne jest jednak jak bardzo znaczące jest to zróżnicowanie pomimo istniejącego konsensu co do programu studiów na kierunku prawo. Jak się wydaje może to być związane zarówno z kompetencjami kadr dydaktycznych poszczególnych uczelni, jak i z rzetelnością realizacji założonych efektów kształcenia. Już tylko informacja, że absolwenci kilku uczelni przeciętnie w prawie 70% doświadczyli bezrobocia w ciągu roku od uzyskania dyplomu, podczas gdy absolwenci innych uczelni nie doświadczyli go wcale oznacza, że warto analizować przyczyny takiego stanu rzeczy.

Nie jest zamiarem autorów wpisanie się w dyskusję na temat reformy nauczania na kierunku prawo, która toczy się od kilkunastu lat i obejmuje w sposób szeroki zarówno nauczanie na studiach prawniczych, jak również dalsze kształcenie prawników w ramach aplikacji prawniczych. Efekty tej dyskusji najwyraźniej są widoczne w reformie systemu dostępu do zawodów prawniczych, która również objęła system kształcenia na aplikacjach prawniczych. Można to też zaobserwować w publikowanych statystykach, w tym danych CEPEJ. Samą deregulację i tzw. otwarcie zawodów prawniczych ocenia się pozytywnie (Sitek, 2016, s. 178), zauważa się także pozytywny wpływ reformy na jakość usług prawnych (Masior, 2017, s. 69). Ukończenie studiów prawniczych jest często kolejnym etapem w kształceniu prawników. Zdobywają oni doświadczenie w pracy, co wiąże się zwykle z wybraniem określonej specjalizacji, ale także kontynuują kształcenie na aplikacjach prawniczych.

Tym niemniej w kontekście prezentowanych wyników warto odnieść się do często podnoszonych postulatów zwiększenia ilości zajęć praktycznych w toku studiów (Wojtczak, 2015, s. 69) przy zachowaniu treści ogólnych (Borkowska-Bagińska, 2013, s. 6–7). Zdaniem autorów studia prawnicze powinny wspierać zdobywanie potrzebnych kompetencji. Należy w tym zakresie odejść od silosowego nauczania „na pamięć” w określonych dziedzinach. Aktualnie stosowane rozwiązania mają też wpływ na merytoryczną ocenę pracy prawników. Pojawiają się zarzuty, że takie nauczanie skutkuje tym, że uczelnie „produkują prawników, którzy w praktyce będą stosować głównie wykładnię językową prowadzącą do interpretacji tekstowo werbalnej” (Wołodkiewicz, 2015, s. 247), co może „doprowadzić do absurdalnych rozwiązań w praktyce prawnej” (Łętowska i Pawłowski, 2014, s. 23). Prezentowane wyniki pokazują, że lepiej radzą sobie studenci, którzy podjęli pracę podczas studiów, a także studenci niestacjonarni, którzy mają większe doświadczenie pracy.

Jak wskazano, umożliwienie podjęcia zatrudnienia i wprowadzenie obowiązkowych praktyk stanowi istotny czynnik dla poprawienia sytuacji absolwentów na rynku pracy. Stąd z pewnością pozytywnie należy ocenić położenie podczas studiów prawniczych większego nacisku na odbywanie praktyk. Jak wskazują wyniki, zajęcia praktyczne nie wpływają w sposób istotny na doświadczenie pracy (stosunkowo niski udział doświadczenia pracy wśród studentów niestacjonarnych), co pozwala na stwierdzenie, że wprowadzenie praktyk podczas studiów jest rozwiązaniem niewystarczającym. Widać w tym zakresie jeszcze istotny potencjał dla wprowadzania zajęć praktycznych dla studentów na studiach stacjonarnych. Sam proces przekazywania umiejętności praktycznych nie może ograniczać się do praktyk. Warto zastanowić się także nad innymi rozwiązaniami pozwalającymi kształtować rozwój zawodowy studiujących kierunki prawnicze. Dotyczyć to może wprowadzenia tutoringu (mentoringu), w którym uwzględnić się powinno nie tylko rozwój naukowy, ale także zawodowy. System

taki funkcjonuje podczas odbywania aplikacji prawniczych (np. patronat podczas aplikacji radcowskiej i adwokackiej). Doświadczenie pokazuje, że patronat spełnia swoje funkcje podczas aplikacji radcowskiej – aplikanci uczą się pod kierunkiem swoich patronów wykonywania zawodu. Dotyczy to zwłaszcza części praktycznej związanej z zawodami radców prawnych i adwokatów. Zajęcia praktyczne można także w szerszym zakresie realizować podczas warsztatów i ćwiczeń. Inne rozwiązania mogą dotyczyć też pośrednictwa pracy oraz zindywidualizowanego programu studiowania, który umożliwi pogodzenie podjęcia zatrudnienia i studiowania (zwłaszcza na ostatnich latach studiów).

Trzeba jednak brać pod uwagę to, że relatywnie małe grupy absolwentów pewnych uczelni łatwo znajdują miejsca pracy (choć niekoniecznie wysoko wynagradzanej), co może obciążać w tym zakresie porównania z uczelniami mającymi kilkuset absolwentów.

W kolejnych badaniach – oprócz wykorzystania informacji o innych rocznikach absolwentów i następnych latach pracy rocznika 2018 – warto będzie wziąć pod uwagę szczegółowe informacje zawarte w raportach z ocen jakości kształcenia dokonanych przez Polską Komisję Akredytacyjną.

Bibliografia

- Borkowska-Bagińska, E. (2013). Wokół reformy studiów prawniczych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 75(4), 5–9. <https://doi.org/10.14746/rpeis.2013.75.4.1>
- CEPEJ. (2020). *European judicial systems. CEPEJ Evaluation Report. 2020 Evaluation cycle (2018 data). Part 1. Tables, graphs and analyses*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/evaluation-report-part-1-english/16809fc058>
- Chłoń-Domińczak, A. (2019). Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki. W J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019* (s. 333–348). KRASP. https://www.krasp.org.pl/resources/upload/aktualnosci/Konferencja_KRASp.pdf
- Cydzik, Sz. (2020, 19 sierpnia). Coraz mniej chętnych na aplikacje prawnicze. *Gazeta Prawna*. <https://serwis.gazetaprawna.pl/aplikacje/artykuly/1488703,egzaminy-wstepne-na-aplikacje-prawnicze-2020.html>
- ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Gajderowicz, T., Grotkowska, G. i Wincenciak, I. (2012). Determinanty czasu trwania bezrobocia absolwentów w Polsce. *Gospodarka Narodowa*, 11–12(260), 79–103. <https://doi.org/10.33119/GN/101021>
- Łętowska, E. i Pawłowski, K. (2014). *O operze i prawie*. Wolters Kluwer Polska.
- Masior, M. (2017). Analiza wpływu zmiany reguł dostępu do zawodu adwokata i radcy prawnego na jakość usług prawnych. W J. Szumniak-Samolej (red.), *Współczesne wyzwania w zakresie funkcjonowania przedsiębiorstw. Perspektywa badawcza młodych naukowców* (s. 39–71). Oficyna Wydawnicza SGH. https://ssl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KZiF/publikacje/Documents/Wspolczesne_wyzwania_Samolej.pdf

Absolwenci prawa rocznika 2018 na rynku pracy

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 grudnia 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o radcach prawnych (Dz. U. 2020, poz. 75). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2020000075/T/D20200075L.pdf>

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów (Dz. U. 2021, poz. 661). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000661/O/D20210661.pdf>

Pacuska, M. (2014). Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników. *e-mentor*, 1(53), 4–11. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1071>

Pietrzak, P. i Khovrak, I. (2019). Market valuation of graduates with agricultural degrees in Poland. *Annals of the Polish Association of Agricultural and Agribusiness Economists*, 21(3), 341–351. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.3381>

Piróg, D. (2013). Wybrane determinanty tranzycji absolwentów studiów wyższych na rynek pracy. *Studia Ekonomiczne*, 160, 131–138.

Radzikowski, M. (2020). Przegląd literatury na temat ekspansji państwa socjalnego. W M. Radzikowski (red.), *Welfare State. Państwo socjalne. Zagadki ekspansji* (s. 41–72). Oficyna Wydawnicza SGH.

Rocki, M. (2017). Ocena dopasowania oferty dydaktycznej kierunków ekonomicznych do potrzeb rynku

pracy na podstawie czasu poszukiwania pracy przez absolwentów. *Handel Wewnętrzny*, 4(369), 156–168.

Rocki, M. (2018). Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów. Analiza przypadków. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51), 219–239. <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.11>

Rocki, M. (2020). Absolwenci studiów ekonomicznych na rynku pracy – analiza na przykładzie rocznika 2014. *Ekonomista*, 6, 837. <http://ekonomista.info.pl/?rok=2020&nr=6&lang=0&menu=0&t=1>

Sitek, B. (2016). Rynek pracy prawników w Polsce po deregulacji zawodów prawniczych (adwokata i radcy prawnego). *Studia Prawnoustrojowe UWM*, 32, 167–179. https://wpia.uwm.edu.pl/czasopisma/sites/default/files/uploads/Studia_Prawno_Ustrojowe/2016/32/167-179.pdf

Wąsikiewicz, K. (2020). Studia przypadków. Polska. W M. Radzikowski (red.), *Welfare State. Państwo socjalne. Zagadki ekspansji* (s. 309–351). Oficyna Wydawnicza SGH.

Wojtczak, K. (2015). O reformach studiów prawniczych i nauczaniu prawa w Polsce w latach 1918–2015. *Studia Prawa Publicznego*, 9, 31–74. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/17872>

Wołodkiewicz, W. (2015). Nauczanie prawa czy przepisów prawnych? *Czasopismo Prawno-Historyczne*, 67(1), 233–248. <https://doi.org/10.14746/cph.2015.68.1.12>

Wysocka, M. i Wierzejski T. (2018). Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy – przykład wybranych absolwentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 42(3), 107–120.

Marek Rocki jest pracownikiem SGH: pełnił tu różne funkcje szczebla zarządczego, w tym w latach 1999–2005 oraz 2016–2020 był jej rektorem. W latach 2005–2019 był senatorem RP, w latach 2008–2016 przewodniczącym PKA, 2003–2016 prezesem Zarządu Głównego AZS. Zainteresowania naukowe i dotyczący ich dorobek obejmują zagadnienia związane z modelami ekonometrycznymi i ich efektywnością, problematyką jakości kształcenia w szkołach średnich i wyższych oraz zagadnienia z zakresu zarządzania w szkolnictwie wyższym.

POLECAMY

LUMEN – konferencja dla liderów zarządzania uczelniami, 23 i 24 listopada 2021, online

Konferencja LUMEN to największe forum debaty na temat zarządzania szkolnictwem wyższym w Europie Centralno-Wschodniej. Zainicjowany przez PCG Academia w 2015 roku LUMEN zrzesza setki osób zaangażowanych w profesjonalne zarządzanie uczelniami – rektorów, kanclerzy i menedżerów. Dziś LUMEN zmienia się podobnie jak szkolnictwo wyższe w Polsce – rozwija się międzynarodowo, dygitalizuje i zacieśnia współpracę

z biznesem. Do grona organizatorów konferencji obok PCG Academia i Fundacji Rektorów Polskich dołącza wydawca najbardziej prestiżowego rankingu szkół wyższych na świecie – Times Higher Education.

Strona internetowa konferencji: <https://lumen.edu.pl>



Agnieszka
Zwolińska

Stymulowanie aktywnych taktyk studentów i absolwentów wchodzących na rynek pracy a strategia uczelni

Stimulating the active tactics of students and graduates entering the labor market versus strategy applied by the university

Abstract

The article aims to illustrate and discuss how the strategies of universities influence the tactics used by students and graduates while entering the labor market. Its author attempted to find the answers to three research questions. First, what are the ways of entering the labor market of students and graduates of the faculties that appear on the highest positions in the graduate tracking systems and those that hold low positions? Secondly, how do university strategies influence the tactics developed by students and graduates? And last but not least, how to help humanities students enter the labor market. To answer those questions, the author applied ethnographic research carried out with individuals in the space of the Warsaw School of Economics (SGH) and ethnology students and graduates at the University of Warsaw (IEiAK). In her article, she refers to the concept of strategy and tactics developed by Michel de Certeau and describes the implementation of the study results within the framework of the engaged anthropology program at the University of Warsaw. The performed analyses led to the conclusion that SGH had a broader range of strategies that allowed its students and graduates to develop more effective tactics for entering the labor market. On the other hand, implementation of the research results allowed to broaden the scope of both the strategy offered by IEiAK and tactics used by its students and graduates.

Keywords: de Certeau's strategies and tactics, job searching tactics, professional situation of graduates, engaged anthropology, ethnologist on the labor market

Wprowadzenie

Rosnące znaczenie powiązań nauki z gospodarką i rynkiem pracy jest faktem. Władze państwowe, w tym Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wpływają na uczelnie (Rozmus, 2019), starając się skłonić je do dopasowania oferty edukacyjnej do oczekiwań rynku pracy. Powstają rządowe systemy monitorujące ekonomiczne losy absolwentów i rankingi szkół wyższych, które wykorzystują do oceny wskaźniki ekonomiczne takie jak stopa bezrobocia czy wysokość zarobków. Ich celem jest dostarczenie wiarygodnych informacji kandydatom na studia i pomoc w wyborze studiów (*Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA)*, b.d.; *Ranking szkół wyższych. Perspektywy 2020*, b.d.). Znane są też oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wchodzących na rynek pracy. Ich opinie zbierają zarówno uczelniane biura karier (np. *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych*, 2018), jak i niezależne instytucje (Baran, 2020). W powyższej narracji kierunki humanistyczne przedstawiane są jako te, po których trudniej jest dostać pracę w zawodzie. W wymienionych raportach i rankingach zajmują niższe pozycje. Utrwała to stereotyp postrzegania ich jako studiów nieprzydatnych na współczesnym rynku pracy.

Zarówno rynek pracy, jak i polityka władz państwowych wspierają model uniwersytetu przedsiębiorczego (Sam i van der Sijde, 2014). Na uczelnie nałożono obowiązek realizacji zajęć, które dostosują wiedzę i umiejętności absolwenta do bieżących potrzeb rynku pracy i gospodarki (Songin-Mokrzan, 2014). Pomimo ram wyznaczonych przez politykę edukacyjną, model kształcenia na uniwersytecie dopasowany do bieżących potrzeb rynku pracy jest poddawany krytyce przez badaczy takich nurtów jak pedagogika krytyczna czy krytyczne studia nad zarządzaniem (Sulkowski i Seliga, 2016). Zwracają oni uwagę, że model uniwersytetu przedsiębiorczego może przyczynić się do kontroli treści nauczania (Giroux i Myrsiades, 2001) oraz pozbawienia uczelni kanonu treści kształcenia ogólnego, w tym humanistycznego (Sławek, 2011). Zdarza się również, że wdrożenie modelu uniwersytetu przedsiębiorczego napotyka na bariery instytucjonalne takie jak brak wzorców i kultury przedsiębiorczości na uczelniach, istniejące procedury awansów naukowych, brak zaufania czy przyzwyczajenia wykładowców (Philpott i in., 2011).

Stan debaty: absolwenci etnologii na rynku pracy

Wchodzenie absolwentów na rynek pracy jest intensywnie badane głównie w naukach ekonomicznych, socjologicznych i pedagogicznych (Chłoń-Domińczak, 2019; Obyrcka i Murawska, 2020; Rocki, 2020). Zazwyczaj badania te wykorzystują metody ilościowe mierzące wskaźniki ekonomiczne takie jak wysokość prognozowanego popytu na poszczególne zawody, stopa bezrobocia lub wysokość zarobków wśród absolwentów danego kierunku, a wnioski są interpretowane głównie w kategoriach racjonalnego myślenia o rynku pracy (Balcerowicz-Szkutnik i in., 2017; Rocki, 2018). Badane są też kompetencje absolwentów, najczęściej w odniesieniu do dopasowania ich do potrzeb pracodawców (Dańko i Wieszczyńska, 2019; Wronowska, 2015).

W badaniach tych dominuje narracja neoliberalna i kategorie takie jak opłacalność, racjonalność i zysk (Michałowska, 2013). Takie metody badawcze i kryteria oceny powodują, że wypływające z nich wnioski i narracja nie są zaskakujące: absolwenci kierunków „praktycznych”, np. technicznych i ekonomicznych radzą sobie lepiej niż absolwenci kierunków „niepraktycznych”, np. humanistycznych. Taki sposób prezentacji wyników badań przyczynia się do dalszej marginalizacji i utrwalenia stereotypu kierunków humanistycznych jako nieprzydatnych, które mierzone kategoriami z głównego dyskursu wypadają gorzej.

Debata na temat dopasowania modelu kształcenia studentów do rynku pracy bywa szczególnie burzliwa wśród przedstawicieli marginalizowanych kierunków humanistycznych. Z jednej strony mają oni świadomość, że absolwenci kierunków humanistycznych, oprócz pracy w tradycyjnych obszarach takich jak organizacje pozarządowe czy kulturalne, pracują

w szeroko pojętym biznesie (Ząbek, 2013b). Z drugiej strony dostosowanie sposobu uczenia, programu studiów czy samej narracji o tym, co można robić po studiach humanistycznych do potrzeb rynku pracy wzbudza kontrowersje w środowisku akademickim. Przykładem może być dyskusja na temat sposobu przygotowania do pracy studentów etnologii zapoczątkowana przez artykuł Pawła Krzyworzeka i Olgi Rodak (Krzyworzeka i Rodak, 2013). Autorzy piszą w nim o uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych, gdzie powstały kierunki antropologii stosowanej przygotowujące do pracy w konkretnych zawodach. Pomysł kształcenia praktycznego wywołał dyskusję wśród przedstawicieli świata nauki (Jagiello, 2013) i biznesu (Gawlik, 2013), jednak zauważono, że absolwentom etnologii brak jest szerszej znajomości metod badawczych i umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce. Echa tej debaty można odnaleźć również w wypowiedziach samych studentów i doktorantów etnologii (Baraniak i in., 2013; Raczkowski, 2018; Sikora, 2017).

Przykładem działania podjętego w ramach dostosowania się do ram ministerialnych na kierunku humanistycznym jest utworzenie w 2009 roku przedmiotu antropologia stosowana w IEiAK. Początkowo traktowany z dystansem przez pracowników instytutu przyczynił się do nawiązania współpracy z potencjalnymi pracodawcami, a po kilku latach pojawił się podręcznik *Antropologia stosowana* (Ząbek, 2013a). We wstępie autor publikacji zauważa potrzeby „rozeznania się w ewentualnych możliwościach zatrudnienia osób z umiejętnościami typowymi dla antropologów” oraz „umiejętnego przekonania do siebie potencjalnych pracodawców, którzy często nie wiedzą jeszcze, do czego może im się przydać absolwent etnologii” (Ząbek, 2013c, s. 7). Wydaje się więc, że aby możliwe było zrealizowanie tych potrzeb, należy z jednej strony nauczyć absolwentów korzystania z odpowiednich narzędzi, z drugiej – zwiększyć rozpoznawalność i kapitał symboliczny etnologii jako dyscypliny wśród potencjalnych pracodawców (Sikora, 2016).

Antropolog Wojciech Burszta, udzielając wywiadu Magdalenie Radkowskiej, zaproponował, by zaangażowanie antropologii realizować poprzez dydaktykę, debatę publiczną, uczestnictwo w mediach oraz popularyzację wiedzy antropologicznej (Radkowska, 2004).

Opisane w dalszej części artykułu badanie jakościowe, a także wdrożenie jego wyników w praktyce wśród studentów i absolwentów etnologii posłużyło autorce niniejszego opracowania do realizacji części postulatów zgłaszanych w ramach omówionej wyżej debaty:

- zaprezentowania studentom i absolwentom możliwości zatrudnienia,
- nauczania studentów korzystania z odpowiednich narzędzi praktycznych oraz prezentowania swojej wiedzy i kompetencji pracodawcom,
- zwiększenia kapitału symbolicznego dyscypliny wśród pracodawców.

Przedmiot badań

Istniejące badania dotyczące dopasowania kształcenia do wymagań rynku pracy skupiają się na perspektywie pracodawców, brak jest w nich przeważnie perspektywy samych studentów. Poznanie jej mogłoby dać odpowiedź na pytanie, jak różnego rodzaju wsparcie uczelni we wchodzeniu na rynek pracy przekłada się na zawodowe losy absolwentów i czy rzeczywiście absolwenci kierunków humanistycznych mają problemy z odnalezieniem się na rynku pracy.

Przegląd literatury oraz powyższe rozważania posłużyły do sformułowania następujących pytań badawczych:

- Jak wyglądają sposoby wchodzenia na rynek pracy studentów i absolwentów kierunków, które wypadają dobrze w rankingach i tych, które wypadają słabiej?
- W jaki sposób strategie uczelni wpływają na taktyki ww. studentów i absolwentów wchodzących na rynek pracy?
- Jak można pomóc studentom kierunków humanistycznych w wejściu na rynek pracy, jeśli takiej pomocy oczekują?

Metodyka badań

Aby uzyskać odpowiedzi na tak postawione pytania badawcze przeprowadzono badanie jakościowe, wykorzystując metodę etnograficzną. Badanie wpisuje się w nurt antropologii zaangażowanej (Songin-Mokrzan, 2014; Ząbek, 2013a), który pozwolił na wdrożenie wyników badania w praktyce, a tym samym częściową realizację postulatów opisanych w literaturze (Sikora, 2016; Ząbek, 2013c).

Jako teren badań wybrano dwie instytucje: bezwydziałową Szkołę Główną Handlową w Warszawie (SGH) oraz Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego (IEiAK UW) (do 2020 roku część Wydziału Historycznego, obecnie część Wydziału Nauk o Kulturze i Sztuce). Absolwenci kierunków oferowanych w SGH takich jak finanse i rachunkowość (FiR), ekonomia czy metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne (MIESI) od wielu lat zajmują czołowe pozycje we wspomnianych rankingach (*Ranking szkół wyższych. Perspektywy 2020*, b.d.) i systemie monitorowania absolwentów (*Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA)*, b.d.). Są oni opisywani w literaturze naukowej jako dobrze dopasowani do potrzeb rynku pracy pod względem spełniania oczekiwań pracodawców (Rocki, 2020) oraz według kryteriów takich jak (niska) stopa bezrobocia, (krótki) czas szukania pracy i (wysokie) zarobki (Rocki, 2017). W omawianym badaniu studenci i absolwenci kierunków ekonomicznych w SGH: FiR, ekonomii i MIESI zostali potraktowani jako reprezentanci kierunków, które są dobrze dopasowane do oczekiwań rynku pracy i polityki ministerialnej. Etnologia, jako wybrana reprezentantka kierunku humanistycznego, zajmuje skrajnie niskie miejsca w systemie monitorowania absolwentów. Jest

też podawana jako przykład kierunku atypowego, po którym absolwenci nie zawsze spełniają faktyczne oczekiwania rynku pracy (Rocki, 2018).

Obie uczelnie znajdują się w Warszawie, co sprawia, że absolwenci poruszają się po tym samym obszarze (geograficznie) rynku pracy. Nie bez znaczenia był też fakt, że autorka ukończyła studia w obu tych jednostkach, co przy zastosowaniu koncepcji *antropologii w domu* (Peirano, 1998) ułatwiło dostęp do terenu badań.

Strategie wchodzenia na rynek pracy przez studentów SGH i studentów IEiAK zbadano metodą etnograficzną. Badania opierały się na filarach tej metody, czyli wywiadzie pogłębionym oraz długotrwałej obserwacji uczestniczącej i nieuczestniczącej. Wywiady i obserwacje realizowano w trzech etapach: (1) styczeń 2010 – luty 2013, (2) listopad 2015 – listopad 2016, (3) październik 2018 – styczeń 2020. Łącznie przeprowadzono wywiady z 36 studentami i absolwentami, w tym z 17 osobami z IEiAK i z 19 z SGH. Podczas obserwacji skupiono się na przejawach obecności pracodawców w przestrzeni uczelni (fizycznej i wirtualnej) oraz działaniach uczelni związanych ze wsparciem studentów wkraczających na rynek pracy (Silverman, 2009). Pomimo dysproporcji między badanymi instytucjami autorka świadomie je ze sobą zestawia w celu ukazania korzyści, jakie można odnieść z przeniesienia działań, które są skuteczne, z jednej instytucji do drugiej.

Koncepcje teoretyczne

W trakcie analizy posłużono się teorią *strategii i taktyk*, która wyróżnia dwa typy modelowych struktur dotyczących ludzkich zachowań (de Certeau, 2008). De Certeau strategie opisuje jako „rachunek stosunków sił powstający z chwilą, gdy możliwe jest wyodrębnienie podmiotu woli i władzy. Strategia zakłada istnienie miejsca, które mogłoby być opisane jako własność i stanowić podstawę do regulowania stosunków z zewnętrżnością” (s. 36–37). Strategie, reprezentowane przez władze i instytucje, wyznaczają ramy, w których może poruszać się jednostka. Taktyki natomiast są podejmowane w ramach tych, z góry narzuconych jednostce, strategii. De Certeau zdefiniował taktykę jako „skalkulowaną czynność charakteryzującą się brakiem własnego miejsca. (...) Miejscem taktyki jest miejsce innego, dlatego musi ono wykorzystywać obszar jej narzucony i zorganizowany przez prawo siły obcej” (s. 37). Taktyka zakłada więc dopasowanie się do zastanej sytuacji.

W kontekście opisanych w niniejszym artykule badań strategie będą reprezentowane przez: SGH i IEiAK UW. W tym miejscu przyjrano się, w jaki sposób uczelnie nawiązują relacje z rynkiem pracy. Do strategii narzuconych przez uczelnie zaliczono również, wydawałoby się mniej istotne szczegóły, takie jak: struktura uczelni, godziny zajęć, stosunek liczby zajęć obowiązkowych do tych do wyboru, formę egzaminów czy skrupulatność w rozliczaniu nieobecności studentów na zajęciach. Strategią jest

Stymulowanie aktywnych taktyk studentów i absolwentów...

też dla autorki narracja o rynku pracy prowadzona przez uczelnie, w tym przez wykładowców. W ramach istniejących strategii uczelni studenci realizują dostępne im taktyki podejmowane w celu zdobycia pracy. W obrębie tych taktyk mieści się m.in. podejście do studiów, działania podejmowane podczas studiów oprócz uczestniczenia w zajęciach (praca zarobkowa i naukowa, hobby itd.) razem z motywacją do nich, sam moment, w którym student decyduje się wejść na rynek pracy oraz działania podejmowane w celu zdobycia pracy.

Wyniki badania jakościowego – strategie uczelni i taktyki studentów

W artykule skupiono się na opisie czterech obszarów strategii, które wpływają na taktyki studentów wchodzących na rynek pracy. Są to: struktura uczelni i forma zajęć, współpraca z pracodawcami, przestrzeń fizyczna i wirtualna uczelni oraz prowadzona narracja o rynku pracy, a także podejmowane w ich ramach taktyki studentów. Badanie pokazało, że strategie dotyczące rynku pracy stosowane przez SGH i IEiAK UW, a co za tym idzie taktyki studentów, znacznie różnią się między sobą.

Struktura uczelni i forma zajęć

Z analizy danych wynika, że SGH, poprzez bezwzględność i sposób organizacji zajęć daje swoim studentom sporą elastyczność w dostosowaniu sposobu studiowania do innych aktywności. Każdy z kierunków ma minimum programowe, które należy zrealizować, ale można uczęszczać również na większość przedmiotów oferowanych przez inne kierunki studiów. Duża liczba przyjmowanych co roku studentów (ok. 1000 osób na studia dzienne) skutkuje dużą liczbą przedmiotów fakultatywnych i tym, że w ramach przedmiotów obowiązkowych wybiera się jednego z wielu prowadzących dany przedmiot (co według badanych daje szansę zdecydowania się na mniej lub bardziej wymagającego wykładowcę). Przedmioty obowiązkowe są w różnych godzinach, co pozwala studentom dopasować swój plan zajęć do innych aktywności. Duża liczba osób na wykładach sprawia, że jeśli nie zostanie sprawdzona obecność, absencja studenta często nie jest zauważana. IEiAK z racji mniejszej liczby przyjmowanych co roku studentów (ok. 40–55 osób na studia dzienne) oferuje mniejszą liczbę zajęć, a większość przedmiotów obowiązkowych jest zaplanowanych o tej samej godzinie dla całego kierunku. Grupy są na tyle małe, że wykładowcy znają swoich studentów – co motywuje do pilnowania frekwencji.

Częstą formą zaliczenia przedmiotów w SGH jest test wyboru, który wymaga wiedzy pamięciowej z materiałów prezentowanych przez wykładowcę podczas zajęć. Brak sprawdzania frekwencji oraz forma egzaminowania sprawiają, że część studentów jest w stanie zaliczać kolejne semestry, ucząc się jedynie w trakcie sesji egzaminacyjnych (wyjątkiem są zajęcia językowe). W IEiAK znaczna część zajęć polega na omawianiu

tekstów lub realizacji własnego projektu badawczego. Preferowane sposoby sprawdzania wiedzy to egzamin ustny lub pisemny z listy omawianych lektur. Taka forma zajęć i egzaminów wymaga regularnej nauki i dłuższego czasu przygotowania do sesji.

Z pozoru opisane strategie mogą wydawać się niezwiązane bezpośrednio z rynkiem pracy, jednak taktyki stosowane przez studentów w ramach tych strategii pokazują, że mają one ogromne znaczenie.

Struktura i forma prowadzenia zajęć w SGH umożliwia badanym dopasowanie planu do indywidualnych preferencji, minimalizując liczbę przerw, wybór zajęć tylko popołudniami lub zostawiając część tygodnia wolną. Swoboda w układaniu planu jest często wykorzystywana do tego, aby podjąć pracę w zawodzie już podczas studiów. O takiej sytuacji opowiedziała jedna z rozmówczyń: „Podoba mi się to, że jest duża swoboda wyboru przedmiotów i możliwość samodzielnej organizacji swojej pracy. Że możesz przyspieszyć, np. w dwa lata zrobić właściwie wszystko, a trzeci rok mieć luźny i normalnie pracować” (SGH 12).

Rozmówcy z SGH, jeśli zdecydowali się na pracę podczas studiów, podejmowali zajęcia, które było związane z kierunkiem studiów lub wybranym zawodem po to, aby zdobyć w tym obszarze doświadczenie (np. jako kasjer w banku lub w pośrednictwie finansowym). Forma studiów na etnologii sprawiała natomiast, że badani z IEiAK podczas studiowania najczęściej wybierali prace dorywcze wieczorami i w weekendy (np. w gastronomii czy przy transkrypcji wywiadów) i miały one cel prawie wyłącznie zarobkowy. Jeden z rozmówców z etnologii w taki sposób argumentował swoją decyzję o pracy przy rozdawaniu ulotek: „Te wszystkie dziadowskie dotychczasowe roboty były na umowę zlecenie, z bardzo elastycznym grafikiem, który umożliwiał mi studiowanie. Czuję, że nie mogę się zatrudnić w czymś bardziej ambitnym, bo to oznacza za dużo zobowiązań” (IEiAK 6).

Współpraca z firmami

Z obserwacji badawczych wynika, że jedną ze strategii uczelni mających na celu wsparcie studentów w wejściu na rynek pracy jest współpraca z pracodawcami. Firmy współpracujące z SGH robią to w sposób ustrukturyzowany i ciągły, tworząc Klub Partnerów SGH oraz program sponsorski. Uczelnia ta oferuje im m.in. organizację akcji promocyjnych i rekrutacyjnych wśród studentów i absolwentów oraz kampanie w zakresie kreowania wizerunku. Firmy mają możliwość wspierania SGH zarówno finansowo, jak i merytorycznie m.in. prowadząc niektóre zajęcia. Na stronie internetowej SGH (www.sgh.waw.pl) pracodawcy mają swoją osobną zakładkę w nawigacji na stronie głównej – Firmy i instytucje (równorzędną do tych przeznaczonych dla kandydatów, studentów, absolwentów itd.), gdzie łatwo mogą znaleźć informacje o możliwościach współpracy z uczelnią. Oferta inicjatyw uczelni dla studentów w obszarze wchodzenia na rynek pracy jest bardzo szeroka: od artykułów i podcastów na temat kilkudziesięciu ścieżek kariery, pracy w poszczególnych firmach, zawodach i formach

zatrudnienia (w różnych obszarach w biznesie, w sektorze publicznym i nauce), poprzez Serwis Kariera z ogłoszeniami o pracę, program mentoringowy oraz Poradnik Kariery, aż po możliwość zostania ambasadorem danej firmy. Wachlarz propozycji skierowanych do studentów wszystkich kierunków w SGH pokazuje im, jak bogaty mają wybór ścieżek zawodowych po studiach. Nie bez znaczenia jest też fakt, że oferta ta jest skumulowana i dostępna w jednym miejscu – przez zakładkę Absolwent ze strony głównej (<https://absolwent.sgh.waw.pl>). Badani studenci SGH znali opisane inicjatywy uczelni i wymieniali je często jako pierwsze źródło informacji o rynku pracy. Mieli również sprecyzowane pomysły na to, co będą robić po studiach.

Badanie pokazało, że IEiAK ma zdecydowanie mniejszą ofertę w zakresie współpracy z pracodawcami. Na stronie internetowej jako instytucje wspierające działania absolwentów wymienione są tylko dwie organizacje pozarządowe i jedno towarzystwo naukowe (<https://etnologia.uw.edu.pl/dla-kandydatow/sciezki-kariery>). W innej sekcji strony znalazły się dwa filmiki dotyczące tego, co można robić po tych studiach (*Co można robić po etnologii?*, 2016; *Przyszłość po etnologii*, 2020). Jeden z nich pokazuje perspektywę i wyobrażenie wykładowców IEiAK o miejscach zatrudnienia absolwentów. Drugi przedstawia konkretne ścieżki zawodowe sześciu absolwentów (pracują w obszarze badań społecznych, w radiu, w muzeum, w organizacji pozarządowej, jeden z nich zajmuje się badaniami rynku, a inny jest właścicielem małej firmy). Na stronie www wymieniane są tylko cztery obszary, w których umiejętności ze studiów etnograficznych mogą się przydać: instytucje kultury, organizacje pozarządowe, media i reklama. Nie ma natomiast konkretnych zawodów czy firm chętnie zatrudniających absolwentów tego wydziału. Na stronie IEiAK można znaleźć też odnośniki do miejsc z ofertami pracy (<https://etnologia.uw.edu.pl/wokol-etnologii/dla-etnologow/oferty-pracy>). Oprócz linku do Biura Karier UW są tam wyłącznie pracodawcy z obszaru kultury i pracy naukowej. Biuro Karier UW w opinii przebadanych studentów etnologii nie jest miejscem, gdzie można znaleźć oferty pracy skierowane do etnologa. Wypowiedź jednej z rozmówczyń z etnologii ilustruje to podejście: „Biuro Karier UW to generalnie pfff [prychnięcie]. W naszej branży nic ci nie zaproponują (...). W ogóle nie wiem, czy oni tam się orientują, co to jest etnologia” (IEiAK 4).

Z wywiadów i analizy strony internetowej wynika, że współpraca z pracodawcami jest podejmowana w ramach tylko kilku przedmiotów (np. antropologii stosowanej), wyłącznie z przedstawicielami organizacji pozarządowych lub instytucji kultury. Rozmówcy wspomnieli tylko o jednym projekcie badań prowadzonym przez studentów i pracowników IEiAK dla firmy – sieci supermarketów.

Mała liczba możliwości zawodowych pokazanych przez IEiAK sprawia, że studenci mają zawężony obraz tego, co realnie robią absolwenci etnologii, a rozproszenie informacji w wielu miejscach na stronie

internetowej utrudnia ich odnalezienie. To wszystko powoduje, że rozmówcy z IEiAK rzadko na studiach mieli wybrany zawód lub sprecyzowany obszar, w którym chcieliby pracować, a zakres podejmowanych taktyk w tym zakresie był niewielki.

Przestrzeń fizyczna

Opisane sposoby nawiązywania relacji z rynkiem pracy oraz struktury obu uczelni są też widoczne w przestrzeni fizycznej. Ta, w której przebywają wszyscy studenci SGH, niezależnie od kierunku studiów, jest dość zwarta – większość zajęć odbywa się w kampusie głównym, a pozostałe budynki dydaktyczne i akademiki są oddalone o ok. 10 minut spaceru. Na terenie SGH są organizowane targi pracy i inne inicjatywy – pracodawcy pojawiają się w budynkach uczelni. Podczas targów firmy wystawiają swoje stoiska z gadżetami firmowymi, a pracownicy odpowiadają na pytania i starają się zachęcić studentów do aplikowania. Najczęściej dzieje się to na Auli Spadochronowej, czyli wewnętrznym dziedzińcu w głównym budynku, który studenci mijają codziennie, idąc na zajęcia lub do dziekanatu. Badani potwierdzili, że pojawianie się pracodawców w ich codziennej przestrzeni zachęca ich do podejścia do stanowiska, wzięcia gadżetów, a przy okazji zapoznania się z ulotką pracodawcy czy rozmowy z pracownikami.

Na terenie SGH wiszą plakaty i banery, które informują o rekrutacji na staże czy praktyki. Widać logotypy firm w sponsorowanych przez nich salach zajęciowych czy gimnastycznych, strefach relaksu czy automatach rozdających owoce. Tuż przy wejściu do budynku głównego znajdują się monitory z notowaniami giełdowymi, a na korytarzach dostępna jest darmowa gazeta giełdowa „Parkiet”. Pracodawcy są bardzo widoczni w przestrzeni uczelni. Można powiedzieć, że to oni przychodzą z ofertą do studentów i konkurują o ich uwagę, a główną taktyką studentów jest dokonywanie wyboru z tej szerokiej gamy możliwości. Ten kontakt podczas studiów sprawiał, że badani z SGH znali wiele firm, co pomagało im szukać ofert pracy u konkretnych pracodawców.

Przestrzeń IEiAK wygląda inaczej: to tylko trzy sale zajęciowe, sekretariat, biblioteka, czytelnia i korytarz z ławkami. Całość zajmuje 1,5 piętra budynku dzielnego z innymi instytucjami i kierunkami studiów. Niewiele zajęć odbywa się poza tym terenem. Kampus główny UW, gdzie znajduje się dziekanat wydziału jest oddalony o ok. 20 minut spaceru. Zdecydowaną większość czasu studenci spędzają na bardzo małej przestrzeni instytutu, w której nie ma nawet śladu obecności pracodawców. Na korytarzu IEiAK znajduje się katalog biblioteczny oraz wiszą zdjęcia z wyjazdów badawczych studentów i wykładowców, a w gablocie prezentowane są nowe publikacje naukowe dostępne w bibliotece. W przestrzeni tej dominuje sfera aktywności wykładowców i studentów. Jest to prawie wyłącznie działalność naukowa. Wydarzenia związane z rynkiem pracy, które mają miejsce w przestrzeni kampusu głównego UW nie pojawiają się w świadomości studentów IEiAK, ponieważ ci tam nie bywają.

Stymulowanie aktywnych taktyk studentów i absolwentów...

To po stronie studentów jest wyszukanie danego wydarzenia, inicjatywy czy pracodawcy, a podczas studiów nie zdobywają oni wiedzy o firmach, zawodach ani kontaktów do firm. Wśród badanych z IEiAK powtarzała się opinia, że oferta rynku pracy nie jest kierowana do nich.

Używany język i narracja o rynku pracy

W Szkole Głównej Handlowej dominuje narracja sukcesu, bycia liderem oraz bycia najlepszym w swojej dziedzinie. Jest to widoczne zarówno na stronie internetowej, w przestrzeni fizycznej, jak i w narracji wykładowców. Przykładem może być podstrona Dlaczego SGH? (<https://ssl-oferta.sgh.waw.pl/pl/studialicencjackie/dlaczego>), gdzie przekaz jest wyrażany wprost: „SGH to sukces zawodowy” i „renoma również za granicą”. Na stronie głównej w sekcji Aktualności (<https://www.sgh.waw.pl/pl>) pojawiają się wiadomości o miejscach uczelni w różnego rodzaju rankingach (np. *SGH ponownie najlepszą uczelnią ekonomiczną w Polsce*, 2016), sukcesach zawodowych wykładowców (*Kancelaria prof. Tomasza Siemiątkowskiego wśród liderów*, 2021), a losy absolwentów są opisane jako Historie sukcesu (<https://kariera.sgh.waw.pl/sciezki-kariery>). Ta narracja jest odtwarzana w wypowiedziach studentów na temat poszukiwania pracy – widać w nich wysokie poczucie własnej wartości i pewność siebie. Jeden z rozmówców z SGH wyjaśnił, dlaczego aplikuje do najlepszych według niego firm w branży nieruchomości: „To są duzi deweloperzy, jakieś małe firmy mnie nie interesują. To są główni gracze na rynku: Cushman, Jones Lang LaSalle, no i Wielka Czwórka” (SGH 24).

Ten spójny, chociaż nieco nachalny, przekaz SGH nie pozostawia odbiorcom wątpliwości, że po ukończeniu studiów w tej uczelni jest się wręcz skazanym na sukces (jakkolwiek rozumiany). Narracja IEiAK i używany język dotyczący przyszłej pracy absolwentów (wspomniany filmik ukazujący ścieżki zawodowe etnologów zatytułowany *Co można robić po etnologii?*) to raczej rozważania, czy uda im się znaleźć jakiegokolwiek zajęcie, choćby typu wolontariat.

Narracja prowadzona przez wykładowców obu uczelni również bardzo się różni. Z wypowiedzi badanych wynika, że pracownicy naukowcy SGH często są też praktykami z różnych obszarów biznesu. Prowadząc zajęcia, przytaczają przykłady ze swojej codziennej pracy, a tym samym oswiają studentów z naturalnym dla siebie językiem biznesu. Potrafią również przełożyć teoretyczne aspekty zajęć na swoją praktykę zawodową. Studenci SGH w wypowiedziach o szukaniu pracy posługiwali się językiem, którym mówią też pracodawcy i inni przedstawiciele biznesu.

Wykładowcy etnologii, jeśli pracują poza uczelnią, współpracują zwykle z organizacjami pozarządowymi lub instytucjami kultury. Wywiady pokazały, że studenci IEiAK podczas studiów chętnie uczestniczyli w projektach naukowych wykładowców i konferencjach

naukowych. Jedyną sprecyzowaną ścieżką zawodową rozważaną wśród rozmówców z etnologii była kariera naukowa, a działania podejmowane podczas studiów służyły głównie rekrutacji na studia doktoranckie. Jeden z rozmówców tak je opisywał:

I ciągle mam nadzieję, że uda mi się zrobić ten doktorat i może kiedyś będę miał szansę pracować na IEiAK-u. Z taką myślą angażowałem się tam w różne działania. Wiedziałem, że muszę je gromadzić, jeżeli myślę o doktoracie. Niekoniecznie, że to się przyda w jakiegokolwiek innej pracy, ale że mnie zwiąże z tym instytutem. (IEiAK 19)

Podczas wywiadów zauważono, że studenci IEiAK nie zdawali sobie sprawy z tego, które z posiadanych przez nich umiejętności są cenne dla pracodawców, nie potrafili również ich nazwać i zareklamować pracodawcom językiem nienaukowym. Fakt, że znają dobrze jedną metodę badawczą: metodę etnograficzną – paradoksalnie uważali za swoje ograniczenie podczas szukania pracy, co opisuje jeden z rozmówców:

Były ogłoszenia w badaniach rynku, ale oprócz etnografii wymagano jeszcze narzędzi socjologicznych, strasznie skomplikowanych. To jest też faul po stronie wykładowców, że nas się tego nie uczy. (...) Ja, dopóki studiowałem, nie miałem świadomości, że robię IDI¹. Później się dowiedziałem, że to się tak nazywa. Ale jednak mógł mi ktoś powiedzieć podczas studiów, że jak pójdziesz do korpo o tym rozmawiać, to się tak nazywa. (IEiAK 17)

Studenci etnologii, których badała autorka, najczęściej szukali tylko tych ogłoszeń o pracę, które zawierały znane im pojęcia i opisy (np. etnografia, badania jakościowe, pisanie tekstów) lub, jak sami to określili, pracy niezwiązanej z umiejętnościami ze studiów.

Wnioski z badań

Badanie pokazało, że studenci IEiAK uważają, że nie są dopasowani do oczekiwań rynku pracy poza obszarem naukowym. Znane im taktyki wejścia na rynek pracy były mało skuteczne lub ograniczone: nie byli w stanie zacząć kariery naukowej w związku z małą liczbą miejsc na studiach doktoranckich, nie wiedzieli, jak dostać pracę (a nie darmowe praktyki) w znanych im organizacjach pozarządowych i instytucjach kultury, nie znali języka pracodawców z obszaru biznesu oraz mieli problemy z opisaniem swoich umiejętności potrzebnych na rynku pracy i miejsc, gdzie mogłyby być potrzebne. Strategie IEiAK w bardzo ograniczonym stopniu pozwalały na zdobycie tej

¹ IDI – indywidualny wywiad pogłębiony (ang. Individual In-depth Interview) to jedna z technik badań jakościowych polegająca na indywidualnej rozmowie z respondentem.

wiedzy i umiejętności przez studentów oraz budowanie relacji z pracodawcami. Tym samym strategię tę w małym stopniu odpowiadały na oczekiwania rynku pracy i polityki ministerialnej.

W konsekwencji badani studenci IEiAK mieli mały zakres taktyk. Pomimo ogólnego zadowolenia ze studiów bardzo negatywnie oceniali IEiAK pod względem przygotowania ich do pracy zawodowej. Brak umiejętności poruszania się po rynku pracy powodowała u nich dużą niepewność i brak większych oczekiwań względem pracy po studiach. Skutkowało to czasami przyjmowaniem pierwszej oferty, często niezwiązanej z kierunkiem studiów.

Jednocześnie strategię dopasowania się do oczekiwań rynku pracy i polityki władz stosowane przez SGH były szersze i bardziej zróżnicowane. Pozwalało to badanym studentom tej uczelni na poznanie większej liczby taktyk i używanie ich w skuteczniejszy sposób. Dzięki temu sprawnie poruszali się oni po rynku pracy i łatwiej znajdowali pracę w zawodzie.

Wdrożenie – antropologia zaangażowana

Opisane wnioski skłoniły autorkę do podjęcia dalszych działań, które wpisują się w nurt antropologii zaangażowanej i do wdrożenia wyników badania. Pozwoliło to na sformułowanie odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze: jak można pomóc studentom kierunków humanistycznych w wejściu na rynek pracy, jeśli takiej pomocy potrzebują i oczekują.

Celem wdrożenia wyników badania była zmiana strategii uczelni w taki sposób, aby pozwalała absolwentom etnologii na podejmowanie szerszego zakresu taktyk. Zamiarem autorki było umożliwienie im sprawniejszego poruszania się w ramach dominujących praktyk i dyskursu neoliberalnego, tak aby każda osoba mogła podjąć samodzielnie decyzję, co jest dla niej najbardziej odpowiednią ścieżką zawodową.

Działania podjęte w ramach wdrożenia wyników zostały zaczerpnięte z:

- oczekiwań i pomysłów na łatwiejsze odnalezienie się na rynku pracy zebranych wśród studentów IEiAK,
- strategii SGH i taktyk jej studentów, które okazały się skuteczne przy wchodzeniu na rynek pracy,
- postulatów działań dopasowujących absolwentów etnologii do rynku pracy zgłaszanych w literaturze.

Podjęte przez autorkę działania obejmują niektóre z postulatów Burszty (Radkowska, 2004) dotyczących zwiększonego zaangażowania antropologii, a mianowicie: dydaktykę, uczestnictwo w mediach oraz popularyzację wiedzy antropologicznej. Część z nich stanowi odzwierciedlenie działań zaobserwowanych w SGH, które dało się z powodzeniem zastosować w mniejszej jednostce, jaką jest IEiAK. Działania te można pogrupować na:

- zmieniające strategię uczelni,
- poszerzające strategię rynku pracy,
- poszerzające taktyki studentów.

Przykładem podjętego działania zmieniającego strategię uczelni było poprowadzenie zajęć praktycznych w IEiAK i umożliwienie studentom nawiązania relacji z pracodawcami. W semestrze zimowym 2020/21 autorka przygotowała i poprowadziła autorskie zajęcia fakultatywne: Badania w projektowaniu doświadczeń użytkowników. Dzięki nim 14 studentów miało możliwość poznania narzędzi i metod stosowanych w obszarze projektowania i badania doświadczeń użytkowników (User Experience, UX) oraz zawodów projektanta doświadczeń (UX Designer) i badacza doświadczeń (UX Researcher). Zajęcia umożliwiły studentom także realizację testów użyteczności stron i aplikacji internetowych firmy Dietly, a tym samym nawiązanie relacji z tą firmą. Uczestnicy nauczyli się również opisywać umiejętności etnologiczne językiem biznesu, tworząc CV i portfolio. Poprowadzenie zajęć praktycznych w murach uczelni zapewniło legitymizację ścieżki zawodowej projektanta i badacza UX jako potencjalnych zawodów dla etnologów. Działanie to, zmieniając strategię IEiAK, wpłynęło również na poszerzenie taktyk dostępnych dla studentów.

Działaniami poszerzającymi taktyki studentów i absolwentów, oprócz wspomnianych zajęć akademickich, były także: pokazanie możliwości pracy oraz nauka posługiwania się językiem biznesu do opisywania umiejętności i narzędzi etnologicznych. Autorka podjęła w tym celu szereg inicjatyw i działań, takich jak np.:

- współprowadzenie wykładu i warsztatów Etnografia podstawą projektowania (<https://bit.ly/3h4KK3l>),
- publikowanie ogłoszeń o pracę i tłumaczenie ich na język znany etnologom na grupie Etnolożka_og pilnie poszukiwana_y na portalu Facebook (<https://www.facebook.com/groups/648273048539850>),
- koordynowanie stażu dla studentów IEiAK w firmie Activy (*Etnografia dla startupów...*, 2017),
- przeprowadzenie szeregu konsultacji ze studentami i absolwentami etnologii, doradzanie w poszukiwaniu pracy, tworzeniu CV i portfolio,
- rozpoczęcie w 2021 roku inicjatywy ethno.WORKS na szerszą skalę w internecie (<https://ethno.works/>), w tym w mediach społecznościowych (<https://www.instagram.com/p/CLE0bzi-HiUm/>).

Działania poszerzające strategię pracodawców polegały na zwiększeniu wśród nich kapitału symbolicznego dyscypliny etnologia za pomocą działań edukacyjnych. Przykładem może być tu wpisanie etnologii jako preferowanego wykształcenia do formalnych opisów stanowisk UX Designer i UX Researcher w firmach Inter Cars i Demant, a tym samym w publikowanych ogłoszeniach o pracę. Przykładem działania skierowanego do pracodawców jest też publikowanie artykułów poszerzających wiedzę o etnologii na stronie ethno.WORKS.

Podsumowanie

Wdrożenie wyników opisanego badania przyczyniło się realnie do zmiany strategii IEiAK i pracodawców, a przede wszystkim poszerzenia taktyk wejścia na rynek pracy studentów etnologii i ich lepszego dopasowania do oczekiwań rynku pracy. Według wyliczeń autorki wdrożenie wyników badań sprawiło, że co najmniej 30 absolwentów etnologii w ciągu ostatnich 5 lat znalazło stabilną, zgodną z wykształceniem i dobrze płatną pracę w obszarze UX. Kolejnych 14 studentów ukończyło w lutym 2021 zajęcia Badań w projektowaniu doświadczeń użytkowników, poznało podstawy UX, zrealizowało w ramach zaliczenia projekt dla klienta, tym samym zdobywając doświadczenie, które może im pomóc zdobyć pracę.

Bibliografia

- Balcerowicz-Szkutnik, M., Wąsowicz, J. i Skórska, A. (2017). Perspektywy zatrudnienia absolwentów na polskim rynku pracy. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 316, 7–17. https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/SE_Artyku%C5%82y_291_320/SE_316/01.pdf
- Baran, B. (2020). *Studenci a wymagania rynku pracy. Raport nt. preferencji pracodawców względem umiejętności swoich potencjalnych pracowników młodego pokolenia*. Centrum Analiz Stowarzyszenia KoLiber. <https://raport.koliber.org/>
- Baraniak, K., Brzezińska, A. W. i Bartosz, W. (red.). (2013). *Etnolog na rynku pracy*. Tipi.
- de Certeau, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chłoń-Domińczak, A. (2019). Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki. W J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019* (s. 333–348). KRASP. https://www.krasp.org.pl/resources/upload/aktualnosci/Konferencja_KRASP.pdf
- Co można robić po etnologii? (2016, 16 maja). Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.etnologia.uw.edu.pl/dla-kandydatow/sciezki-kariery>
- Dańko, M. i Wieszczyńska, E. (2019). Wymogi współczesnego rynku pracy w odniesieniu do kompetencji absolwentów kierunków humanistycznych. *Neofilolog*, 40(1), 43–57. <https://doi.org/10.14746/n.2013.40.1.4>
- Etnografia dla startupów, czyli jak przygotować aplikację odpowiadającą na ograniczenia i potrzeby ludzi. (2017, 27 września). ethno.WORKS. <https://bit.ly/3BMZf3B>
- Gawlik, K. (2013). Komentarze do artykułu Pawła Krzyworzeki i Oli Rodak. *Etnografia Polska*, 57(1–2), 119–121. <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/76837/edition/61861/>
- Giroux, H. A. i Myrsiades, K. (red.). (2001). *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*. Rowman & Littlefield.
- Jagiello, E. (2013). Komentarze do artykułu Pawła Krzyworzeki i Oli Rodak. *Etnografia Polska*, 57(1–2), 121–122. <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/76838/edition/61862/>
- Kancelaria prof. Tomasza Siemiątkowskiego wśród liderów. (2021, 16 czerwca). Szkoła Główna Handlowa. <https://bit.ly/3n748QT>
- Krzyworzeka, P. i Rodak, O. (2013). Jak (nie)przygotować studentów do pracy w biznesie. *Etnografia Polska*, 57(1–2), 105–117. <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/76836/edition/61860/>
- Michałowska, D. A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Obrycka, M. i Murawska, E. (2020). Pedagodzy na rynku pracy w świetle badań losów absolwentów. *Przeгляд Pedagogiczny*, 2, 142–159. <https://doi.org/10.34767/PP.2020.02.10>
- Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych. (2018). Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego. bit.ly/2XmjpDc
- Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA). (b.d.). Pobrano 11 lipca 2021, z <https://ela.nauka.gov.pl/pl>
- Peirano, M. G. S. (1998). When anthropology is at home: The different contexts of a single discipline. *Annual Review of Anthropology*, 27(1), 105–128. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.27.1.105>
- Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C. i Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions. *Technovation*, 31(4), 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.12.003>
- Przeszłość po etnologii. (2020, 8 kwietnia). Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.etnologia.uw.edu.pl/dla-kandydatow/sciezki-kariery>
- Raczkowski, T. (2018). Humanistyka a rynek pracy: perspektywa studentów nauk humanistycznych wobec racjonalności rynkowej. *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej*, 1(27), 5–26. bit.ly/3zMIG7k
- Radkowska, M. (2004). Na obrzeżach, wywiad z prof. Wojciechem J. Bursztą. (op.cit.). *Maszyna interpretacyjna. Pismo kulturalno-społeczne*, 8(21), 8–9.
- Ranking szkół wyższych. Perspektywy 2020. (b.d.). Pobrano 11 lipca 2021, z <https://ranking.perspektywy.pl/2020/>
- Rocki, M. (2017). Ocena dopasowania oferty dydaktycznej kierunków ekonomicznych do potrzeb rynku pracy na podstawie czasu poszukiwania pracy przez absolwentów. *Handel Wewnętrzny*, 4(369), 156–168.
- Rocki, M. (2018). Kierunki atypowe: szansa czy ślepa ścieżka? *Humanities and Social Sciences*, 25(2), 213–226. <https://doi.org/10.7862/rz.2018.hss.30>
- Rocki, M. (2020). Absolwenci studiów ekonomicznych na rynku pracy – analiza na przykładzie rocznika 2014. *Ekonomista*, 6, 837–861. http://www.ekonomista.info.pl/demos/ekonomista_2020-6_demo.pdf
- Rozmus, A. (2019). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Impuls.
- Sam, C. i van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>
- SGH ponownie najlepszą uczelnią ekonomiczną w Polsce. (2016, 9 czerwca). Szkoła Główna Handlowa. <https://bit.ly/3DSqD20>
- Sikora, M. (2016). W kierunku praktycznego wymiaru Antropologii. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 16, 85–100. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=533160>

Sikora, M. (2017). Współczesne rodzaje i konteksty praktycznego wykorzystania antropologii kulturowej w Polsce. *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej*, 1(26), 143–167. <https://doi.org/10.23734/zew.2017.143.167>

Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sławek, T. (2011). Autonomia, kształcenie, dług. W C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność. Równość. Uniwersytet* (s. 21–32). Instytut Obywatelski.

Songin-Mokrzan, M. (2014). *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Sułkowski, Ł. i Seliga, R. (2016). Przedsiębiorczy uniwersytet – zastosowanie zarządzania strategicznego. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we*

Wrocławiu, 444, 478–489. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.444.42>

Wronowska, G. (2015). Oczekiwania na rynku pracy. Pracodawcy a absolwenci szkół wyższych w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, 115–127. https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/09_15.pdf

Ząbek, M. (red.). (2013a). *Antropologia stosowana*. IEiAK UW, MCDMiM UKSW.

Ząbek, M. (2013b). Antropologia w biznesie i przemyśle. W M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 293–322). IEiAK UW, MCDMiM UKSW.

Ząbek, M. (2013c). Słowo wstępne. W M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 7–12). IEiAK UW, MCDMiM UKSW.

Agnieszka Zwolińska jest doktorantką Management in New Technologies na Akademii Leona Koźmińskiego, absolwentką finansów i rachunkowości a także międzynarodowych stosunków gospodarczych w SGH oraz etnologii i antropologii kulturowej na UW. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na antropologii organizacji, projektowaniu interakcji człowiek – komputer oraz zarządzaniu. Obecnie pisze pracę doktorską na temat praktyk projektowania doświadczeń użytkowników (UX) w różnych typach organizacji. Współpracuje z AGH, Uniwersytetem SWPS i UW. Pracuje jako projektantka doświadczeń użytkownika.

POLECAMY

Digital Festiwal, 1–10 października 2021



Digital Festival to największa w Polsce inicjatywa skupiona na pokazywaniu jak najlepiej czerpać z możliwości oferowanych przez nowe technologie. Jest szansą na zdobycie cyfrowych umiejętności i praktycznej wiedzy w tym zakresie. Niewiedza budzi lęk, dlatego Digital Festival służy jako platforma do edukacji i pozwala zrozumieć działanie innowacyjnych technologii takich jak np. sieci 5G, AI.

Więcej informacji na stronie: <https://digitalfestival.pl/o-digital-festival/>

Akademia SkillUp

Akademia SkillUp to wyjątkowa platforma ze szkoleniami, które krok po kroku odkrywają przed kursantami możliwości nowych technologii. Akademia to szansa zdobycia zarówno prostych cyfrowych umiejętności, jak i uzupełnienia wiedzy już posiadanej. Kurs z bezpieczeństwa w sieci, korzystania z elektronicznej poczty czy internetowych płatności – wszystko to można znaleźć w jednym miejscu. Kursy oferowane przez Akademię SkillUp uczą poruszania się w cyfrowym świecie.

AKADEMIA SKILLUP

Zastanawiasz się, od czego zacząć cyfrową edukację? Dołącz do Akademii SkillUp i podejmij wyzwanie! To wyjątkowa platforma ze szkoleniami, które krok po kroku odkrywają przed nami możliwości nowych technologii. Akademia to szansa zdobycia prostych cyfrowych umiejętności lub uzupełnienia swojej wiedzy na wyższym poziomie. Kurs z bezpieczeństwa w sieci, korzystania z elektronicznej poczty czy internetowych płatności – wszystko w jednym miejscu. Z nami dowiesz się jak poruszać się w cyfrowym świecie!



Więcej informacji o inicjatywach w ramach Akademii SkillUp: <https://digitalfestival.pl/#section-4>



Wojciech
Bizon

Nudging w edukacji ekonomicznej

Nudging in economics education

Abstract

Traditional educational policy, drawing on pedagogical sciences, is based on teaching methods developed over the centuries and constantly assessed in terms of their current usefulness. So, one may ask if anything else can be done to improve the quality of education, including economics education? Due to certain features of the learners not always acting rationally, it is justified to introduce several behavioral incentives (nudges). Their effectiveness has been previously positively verified outside of education. Therefore, we may assume that similar intervention will also be effective in teaching-focused activities. The proposed approach is relatively cheap and, in principle, does not constrain the discretion of the interested parties, which makes it very powerful. In other words, the methods used, with acceptable or without any inconvenience for most people, force some persons to react in specific terms and induce the desired type of action to achieve the expected goals. The article aims to introduce the concept of nudging as the tool of stimulating the learners' behavior in the context of broadly understood economics education and demonstrate that their skillful use enables the improvement of the quality of teaching and the transfer of economic knowledge.

Keywords: nudging, nudges, economics education, behavioral economics, improving the quality of teaching, supporting the learners

Wprowadzenie

Ekonomia behawioralna, szczególnie po uhonorowaniu Daniela Kahnemana oraz Richarda Thaler'a Nagrodami Banku Szwecji im. Alfreda Nobla, przestaje być tym działem współczesnej ekonomii, który – poprzez wyraźne odstępstwa od głównego nurtu – postrzegany był jako wiedza całkowicie odrębna, niemalże ezoteryczna. Współcześnie ekonomia behawioralna wyraźnie tę klasyczną ekonomię uzupełnia, nie stanowiąc dla tradycyjnego podejścia konkurencji. Metody i instrumentarium, często wywodzące się z psychologii i socjologii, znajdują zastosowanie w badaniach ekonomicznych, chociaż nie są jeszcze ani bardzo popularne, ani dobrze poznane.

W pierwszej części artykułu autor skupia się na przybliżeniu założeń ekonomii behawioralnej jako nowego nurtu, który wkracza w wiele sfer aktywności społeczno-gospodarczej oraz uzupełnia klasyczną teorię ekonomii opartą na paradygmacie *homo oeconomicus*. W kontekście rozważań nad edukacją, w tym ekonomiczną, autor ukazuje pokrótce pola wykorzystania zdobyczy ekonomii behawioralnej w tym obszarze. W dalszej części, pozostając w orbicie zainteresowania ekonomii behawioralnej, przybliża ideę impulsów behawioralnych (ang. *nudges*), czyli zasad, na których opierają się tanie i nieinwazyjne interwencje, skoncentrowane na wywołaniu pożądanych reakcji. Wskazuje ich cechy, jak również najważniejsze pola wykorzystania, zmierzając do przywołania ich typologii stanowiącej punkt startowy do podążania w kierunku interwencji behawioralnych w edukacji. Rozważania zamykają wybrane przykłady oddziaływań, w których stosuje się impulsy do rozwiązania typowych problemów wynikających z ograniczeń behawioralnych osób uczących się. Artykuł, który z założenia ma charakter popularyzatorski, jest oparty na obszernej monografii pt. *Wiedza i jej transfer z perspektywy współczesnej ekonomii. Wykorzystanie instrumentarium ekonomii behawioralnej w edukacji ekonomicznej* (Bizon, 2019) i ma na celu przybliżenie znaczenia impulsów behawioralnych w kontekście szeroko pojętej edukacji, w tym ekonomicznej i wykazanie, że ich umiejętne zastosowanie umożliwia poprawę jakości nauczania i transferu wiedzy, w tym także z zakresu ekonomii.

Edukacja – geneza i definicja

Pojęcie edukacji nie jest jednoznaczne. Patrząc z szerszej perspektywy, edukację tworzą czynności zarówno nauczania, jak i czynności uczenia się, mimo że ich ranga w procesach edukacji ludzi dorosłych zmieniła się wraz ze zmianą społecznych funkcji, jakie dla tego typu edukacji zakładano (por. Malewski, 2010, s. 46; Muszyński, 2014). Chociaż edukacja to także wyodrębniona dyscyplina zajmująca się metodami nauczania i uczenia się w szkołach lub środowiskach zbliżonych do szkoły (w przeciwieństwie do różnych pozaformalnych i nieformalnych sposobów socjalizacji), to z drugiej strony można o niej myśleć także w pojemnym znaczeniowo kontekście przekazywania wartości i zgromadzonej w społeczeństwie wiedzy (por. Lawson i in., b.d.). Z kolei w świetle badań edukacyjnych OECD, edukację w jej najbardziej ogólnym rozumieniu definiuje się jako zorganizowany i trwały proces komunikacji sprzyjający uczeniu się. Komunikacja w tym kontekście wymaga związku między dwiema lub więcej osobami, zorganizowanie zaś przejawia się w procesach planowania i układania pracy zgodnie z przygotowanym schematem. Trwałość natomiast utożsamia się z podjętym zamiarem kontynuowania prowadzonych działań (por. *2002 Data Collection...*, 2002, s. 27). W pewnym uproszczeniu można zatem traktować tak rozumianą edukację jako zorganizowany transfer wiedzy.

Historia edukacji sięga starożytności i wiąże się z wynalezieniem i rozprzestrzenieniem pisma. Choć niektóre źródła podają, że pierwsze formalnie umocowane szkoły powstały w Egipcie (Fischer, 2004, s. 36), to w rzeczywistości każdy niemal zakątek starożytnego świata prędzej czy później wykształcił jakiś system mający na celu organizowanie i przeprowadzanie procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się. Dużo krótszą historię ma edukacja ekonomiczna. Jej genezy można doszukiwać się w pierwszych formalnych posunięciach zmierzających do nauczania tego, co naówczas nazywano ekonomią polityczną. Mimo że, jak twierdzą niektórzy badacze, edukacja ekonomiczna rozpoczęła się już w starożytnej Grecji w Lykeionie (Noga i in., 2016, s. 53), to pierwszą akademicką jednostką zajmującą się tą tematyką powstały w 1727 roku w Prusach (por. Bizon 2019, s. 194), a systematyczne nauczanie ekonomii politycznej zostało zapoczątkowane na Uniwersytecie w Neapolu, gdzie inauguracyjny wykład wygłoszono 5 listopada 1754 roku (Leamer, 1950).

William E. Becker, autor hasła edukacja ekonomiczna (ang. *economic(s) education*) w *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* wskazuje, że skupia się ona na badaniu, w jaki sposób uczyć ekonomii i odnosi się do treści, których należy nauczać, metod nauczania oraz sposobów ich ewaluacji. Ponadto wskazuje na znamienny fakt – choć przedmiot ten może być realizowany na każdym poziomie szkolenia czy formalnej edukacji, to w zasadzie przyjmuje się, że edukacja ekonomiczna związana jest z kształceniem na poziomie średnim i wyższym (Becker, 2001). Sednem

edukacji ekonomicznej powinno być wytwarzanie zdolności do obiektywnego mierzenia i oceniania zjawisk ekonomicznych zgodnie z zasadami myślenia ekonomicznego, w kontekście zachodzących współcześnie zmian o charakterze technologicznym, jak również ze świadomością niedoskonałości klasycznych paradygmatów, w tym występowania ograniczonej racjonalności. Wobec tego trudno przyjąć, że rozwijanie kompetencji narzędziowych, takich jak umiejętność założenia rachunku w banku, zarejestrowania działalności gospodarczej czy wypełnienia deklaracji podatkowej odzwierciedla istotę edukacji ekonomicznej, o ile nie prowadzi (a najprawdopodobniej nie prowadzi) do rozwijania umiejętności analizowania rzeczywistości ekonomicznej w kategorii permanentnej konieczności dokonywania wyborów, brania pod uwagę wartości utraconej, odrzuconej opcji – czyli po prostu do myślenia ekonomicznego (Bizon 2019, s. 203–204).

Chociaż, przyjmując dalej za Beckerem, który u progu XXI wieku pisał, że „nie ma powszechnej zgody co do tego, jaka wiedza, umiejętności i zdolności są konieczne, aby być wyedukowanym ekonomicznie” (Becker, 2001, s. 4080), to w klasycznym ujęciu można wyróżnić sześć głównych bloków tematycznych (koncepcji, obszarów ekonomicznych): (1) pryncypia ekonomiczne, (2) koncepcje mikroekonomiczne oraz (3) makroekonomiczne, (4) ekonomia międzynarodowa, (5) pomiar i metody w ekonomii, a także (6) ekonomia ukierunkowana na cele społeczne. Wydaje się jednak zasadne, aby w dobie rozwoju nowych nurtów wiedzy ekonomicznej uzupełnić to podejście o przynajmniej dwie kolejne domeny, na które składają się: (7) gospodarka oparta na wiedzy oraz (8) ekonomia behawioralna (Bizon, 2019, s. 196–197).

Ponieważ ekonomia behawioralna dysponuje swoim instrumentarium, które może zostać z korzyścią wykorzystane do celów stymulowania transferu wiedzy i poprawienia efektów edukacyjnych, w dalszej części zaprezentowano jej genezę oraz przybliżono najważniejsze obszary zainteresowań.

Ramy ekonomii behawioralnej

Ekonomia behawioralna to dynamicznie rozwijająca się dziedzina wiedzy, która obejmuje szeroki wachlarz koncepcji i teorii, nie wypracowawszy przy tym precyzyjnie zakreślonej definicji. Jej historia, jak twierdzą niektórzy badacze, sięga nawet prac Adama Smitha, niemniej to dopiero powstanie tzw. nowej ekonomii behawioralnej (czyli przełom lat 70. i 80. XX wieku, wraz z pracami Kahnemana, Tversky'ego i Thaler) przyczyniło się do wyjaśnienia i upowszechnienia założeń stosowanej w ekonomii behawioralnej metody (por. Zalega, 2015). Współcześnie ekonomia behawioralna w celu lepszego rozumienia ludzkiego zachowania włącza ujęcie psychologiczne i socjologiczne, jest także uzupełniana poprzez neuronaukę (ang. *neuroscience*) i obserwacje wynikające z eksperymentalnych badań rzeczywistych zachowań (por. Koch i in., 2015). Ekonomia behawioralna wskazuje na zauważalne „odstępstwa” w sposobach percepcji

i analizowania, które ostatecznie skutkują określoną osobniczą reakcją nieprzystającą do teorii osadzonych w nurcie racjonalnego tłumaczenia rzeczywistości. Pierwotnie jej obszar badawczy zakreślały trzy najważniejsze bloki tematyczne, identyfikowane przez pryzmat finansów behawioralnych, natomiast później, co jest ważne z punktu widzenia edukacji, wyróżniono pięć dominujących koncepcji: (1) teorię perspektywy, (2) framing, (3) tendencję do *status quo*, (4) paradoks wyboru oraz (5) wewnętrzną motywację (Jabbar, 2011).

Osiągnięcia ekonomii behawioralnej, głównie w postaci ukierunkowanych interwencji, są z sukcesem wprowadzane w różnych dziedzinach życia (finanse, zdrowie, opieka społeczna, handel, promocja). Jednakże w edukacji ekonomicznej i stymulowaniu dzielenia się wiedzą ekonomiczną jak do tej pory owych sprawdzonych uprzednio poza edukacją narzędzi na szerszą skalę nie wykorzystuje się. Na włączanie i stosowanie zdobyczy ekonomii behawioralnej w kontekście wiedzy i edukacji można spojrzeć z dwóch punktów widzenia. Pierwsze podejście skupia się na tym, w jaki sposób, znając ludzkie ograniczenia mentalne (lub inaczej: identyfikując cechy niekorespondujące z racjonalnym ujmowaniem rzeczywistości przez decydentów), ich przyczyny oraz implikacje, należy projektować i prowadzić politykę edukacyjną, aby zwiększyć jej skuteczność. W tym kontekście mowa o rozwiązaniach systemowych odnoszących się do edukacji jako całości, bez wgłębiania się, jakie dokładnie kompetencje mają być rozwijane. Drugim zagadnieniem jest podnoszenie efektywności transferu konkretnej wiedzy, czyli problematyka nauczania poszczególnych zagadnień, porcji wiedzy. Oznacza to, w perspektywie edukacji ekonomicznej, poszukiwanie sposobów przekucia zdobyczy ekonomii behawioralnej w twardy fakt poprawienia nauczania ekonomii jako takiej.

Korzyści z edukacji obserwuje się w wielu dziedzinach życia, zarówno w ujęciu indywidualnym, jak i społecznym (por. Cutler i Lleras-Muney, 2012; Lochner, 2011). Jednakże niektórzy ludzie z niej rezygnują, porzucając szkołę lub też uzyskują w procesie kształcenia niezadowalające wyniki, albowiem z reguły nie wkładają w uczenie się wystarczająco dużo wysiłku. Literatura przedmiotu podaje najważniejsze przyczyny takiego stanu rzeczy, na które składają się ograniczenia mentalne oraz przeszkody behawioralne (ang. *behavioral barriers*). Są one związane, podobnie jak ma to miejsce przy decyzjach nie dotyczących edukacji, z brakiem kontroli nad zapadalnymi terminami i nieumiejętnością rozkładania zadań w czasie (niewłaściwa samokontrola), nieumiejętnością skupienia uwagi oraz niewystarczającymi możliwościami kognitywnymi, awersją do strat, nadmierną podatnością na domyślnie sugerowane rozwiązania (niechęć do inicjatywy), uwarunkowaniami i wpływem środowiska, jak również błędnymi przekonaniem oraz nieadekwatną oceną rzeczywistości. Wyzwaniem stają się sposoby przezwyciężenia wymienionych czynników. Jednym z nich jest wprowadzenie instrumentów ekonomii

behawioralnej, które będą przeciwdziałać (zapobiegać) niepożądanym tendencjom lub eliminować ich negatywne skutki (Bizon, 2019, s. 274). Takim narzędziem są impulsy behawioralne i ich użycie, znane w literaturze pod pojęciem *nudging*.

Nudging – oddziaływanie poprzez impulsy behawioralne

Bardzo trudno w polszczyźnie znaleźć termin, który odpowiadałby angielskiemu słowu *nudge*. W dosłownym tłumaczeniu to tyle co prztyczek, kuksaniec, szturchnięcie. Jednakże, najprawdopodobniej z uwagi na pewną infantylności (lub co najmniej nienaukowość tych słów), w literaturze polskojęzycznej utrwaliło się słowo „impuls”. Nie bez znaczenia jest też fakt, że w polskim tłumaczeniu najważniejszego dzieła poświęconego omawianym zagadnieniom (Thaler i Sunstein, 2017), przyjęto tę właśnie formę. Zatem impuls jest aspektem architektury wyboru, który zmienia zachowanie ludzi w przewidywalny sposób, bez zakazywania jakichkolwiek wyborów albo znaczącej zmiany bodźców ekonomicznych (Thaler i Sunstein, 2017, s. 16). Architektura wyboru zaś to kontekst, w którym ludzie podejmują decyzje. Obejmuje on na przykład kolejność przedstawiania opcji, sposób dostarczania informacji oraz postać, w jakiej ustawione są opcje domyślne. Cechą szczególną impulsów jest to, że przynoszą wyraźne korzyści popełniającym błędy wynikające z przypisanych im postępowaniu odstępstwom od racjonalności, a jednocześnie wyrządzają znikome lub żadne szkody tym, którzy postępują w pełni racjonalnie, w duchu *homo oeconomicus*. Celem świadomej architektury wyboru jest więc pomaganie ludziom w dokonywaniu lepszych wyborów „według własnego uznania” (Thaler, 2018).

Impulsy mają na celu zachęcenie do zmiany zachowań, przy czym opierają się na „nieinwazyjnej” sugestii, subtelnie ukierunkowując odbiorców. Istotą oddziaływań nie jest groźba sankcji lub przymus. Jeśli przyjąć za Kahnemanem (2011), że ludzie działają (podejmują decyzje) zarówno bezrefleksyjnie (automatycznie, system 1), jak i refleksyjnie (po namyśle, system 2), to *nudges* bez wątpienia związane są z oddziaływaniem w ramach tego pierwszego konstruktów. Nieco inaczej patrzą na tę kwestię Weijers, de Koning i Paas (2020). Ich zdaniem, poprzez to, że *nudging* typu 1, tj. odnoszący się do systemu 1 oraz *nudging* typu 2 wykorzystują różne procesy poznawcze, muszą różnić się również tym, w jakim stopniu nadają się do wywoływania zmiany zachowania w określonych sytuacjach. Autorzy dowodzą, że impulsy odwołujące się do systemu 1 są lepiej dopasowane w sytuacjach uczenia się wymagających dużego obciążenia poznawczego, natomiast impulsy systemu 2 są lepiej dopasowane wówczas, gdy ważne jest osiągnięcie trwałej zmiany zachowania. Dodatkowym kryterium różnicującym jest również to, czy zamysł, na którym oparto działanie impulsu, jest łatwo identyfikowalny przez osoby poddane interwencji. W tym kontekście Hansen i Jespersen (2013, s. 17), obok rozróżnienia

typ 1 / typ 2, określają, czy impuls jest jawny (ang. *transparent*), czy nie. Ten pierwszy definiują jako „impuls przyłożony w taki sposób, że zarówno cele, które mają być osiągnięte, jak i wykorzystane środki, za pomocą których dokonuje się zmiany zachowania, są przejrzyste (i identyfikowalne) dla osoby poddanej jego oddziaływaniu”.

Impulsy mają szeroki zakres zastosowania, a ich liczba i różnorodność stale rosną. Sunstein (2014) wyróżnił katalog aż dziesięciu najważniejszych. Jednakże z punktu widzenia oddziaływań w sferze edukacji, największe znaczenie mają:

- opcje domyślne (np. automatyczne zapisywanie do określonych programów, w tym edukacyjnych, zdrowotnych, oszczędnościowych),
- upraszczanie (np. ułatwianie dostępu poprzez tworzenie klarownych formularzy, instrukcji i opisów procedur),
- odwołanie się do norm społecznych (podkreślanie, co większość ludzi robi, np. „większość ludzi planuje głosować” lub „większość ludzi płaci swoje podatki w terminie”, lub „dziewięciu na dziesięciu gości hotelowych ponownie wykorzystuje swoje ręczniki”),
- ułatwianie wyboru i podjęcia decyzji (np. poprzez odpowiednią prezentację),
- ujawnianie relevantnych informacji (np. dotyczących całkowitych kosztów kredytu lub całkowitego zużycia energii),
- przypomnienia (np. e-mailem lub SMS-em, jak w przypadku zaległych rachunków czy nadchodzących płatności),
- informowanie ludzi o naturze i konsekwencjach ich własnych wyborów dokonanych w przeszłości.

Warto jednakże podkreślić, że impulsy zakładają raczej pasywną rolę jednostki i mają za zadanie wywołać u niej określoną, bezrefleksyjną reakcję. Mimo

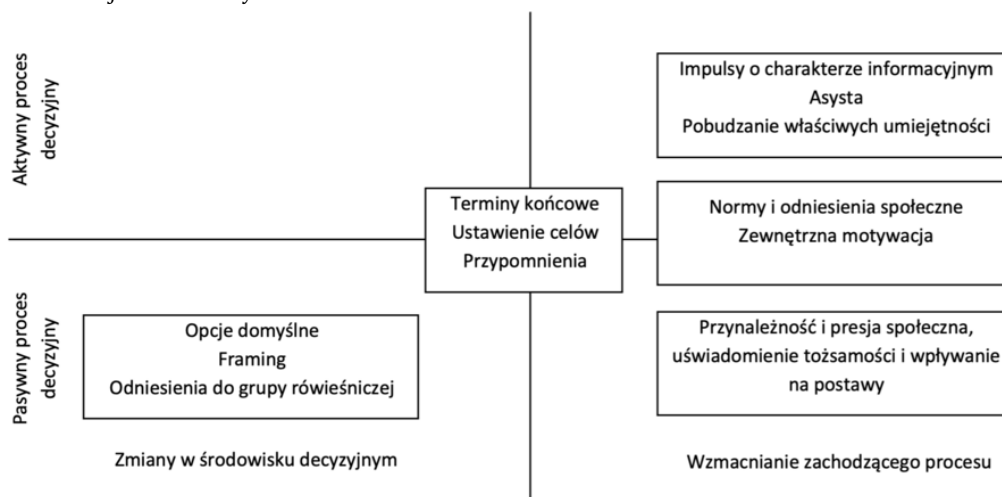
to, nawet w literaturze przedmiotu, nierzadko utożsamiane i wspólnie analizowane są z tzw. pobudzacami (ang. *boosts*), które co do zasady powinny powodować zwiększenie skłonności do świadomego podjęcia określonej decyzji. Jest to, rzecz jasna z punktu widzenia zakładanych efektów, uproszczenie uzasadnione i akceptowalne. Na rysunku 1 ukazano systematykę wybranych rodzajów interwencji.

Impulsy mają cechę pożądaną również z perspektywy ekonomiki procesu, tzn. są w praktyce (1) relatywnie tanie (Bizon 2019, s. 262 i 348), a ich wdrożenie najczęściej nie wymaga ani nadzwyczajnych kompetencji, ani długiego okresu przygotowawczego. Poza tym są: (2) pozafinansowe, (3) skoncentrowane na człowieku i (4) dobrowolne (por. Tams, 2018). Interwencja z ich wykorzystaniem powinna mieć następujące cztery właściwości (Grüne-Yanoff i Hertwig 2016; Rebonato 2012, s. 32), sprowadzające się do tego, że:

- impuls kieruje zachowaniem jednostki decyzyjnej w odmienny sposób, aniżeli miałyby to miejsce w rzeczywistości, kiedy decydent jest obciążony ograniczeniami i niedostatkami poznawczymi,
- impuls oddziałuje, wykorzystując udokumentowane empirycznie braki poznawcze w ludzkim rozumowaniu i podejmowanych wyborach, bez zmiany warunków finansowych (brak dodatkowych zachęt lub utrudnień),
- impuls nie oddziałuje tam, gdzie ludzie mają wyraźnie określone preferencje (np. pieniądze, poczucie komfortu, smak, status), ale raczej w sytuacjach, w których ludzie zwykle twierdzą, że nie przywiązują do nich wagi (np. pozycja na liście, opcje domyślne, framing),
- zmiana zachowania spowodowana impulsem powinna być łatwo odwracalna, umożliwiając decydentowi postępowanie w dowolny sposób.

Rysunek 1

Typologia interwencji behawioralnych



Źródło: Wiedza i jej transfer z perspektywy współczesnej ekonomii. Wykorzystanie instrumentarium ekonomii behawioralnej w edukacji ekonomicznej (s. 282), W. Bizon, 2019, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego na podstawie „Nudging in education”, M. T. Damgaard i H. S. Nielsen, 2018, *Economics of Education Review*, 64, s. 315 (<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>).

Jak wspomniano, niezależnie od tego, czy mowa o pasywnych, czy aktywnych formach oddziaływania behawioralnego, zakładane są z reguły zbliżone efekty ich wdrożenia. Różni się jedynie sposób, w jaki te narzędzia funkcjonują. Obie grupy są zatem stosowane przy wpływaniu na efektywność transferu wiedzy i edukacji w ogóle. W dalszej części artykułu, dla klarownej egzemplifikacji zagadnienia, przybliżone zostaną wybrane oddziaływania z obu grup interwencji.

Edukacja i nudges – przykłady zastosowań

Różnorodność możliwych do wykorzystania impulsów sprzyja temu, aby stosować je nie tylko autonomicznie na wielu płaszczyznach, ale również wspólnie, tzn. łącząc poszczególne oddziaływania w jedną kompleksową interwencję albo przykładać szereg następczych, konsekwentnych działań. Należy wszakże pamiętać, że instrumentarium ekonomii behawioralnej wciąż się rozwija, co powoduje, że w naturalny sposób przybiera nowych koncepcji, a znaczenie starszych jest na bieżąco weryfikowane. Jednocześnie warto zauważyć, że badania nad wykorzystaniem impulsów w sferze edukacji nie są, jak do tej pory, rozpowszechnione. W dokonanym przeglądzie prac badawczych na temat zastosowań *nudgingu* (Szaszi i in., 2018), jedynie 4% związanych było z edukacją, dominowała zaś problematyka zdrowia (42%) oraz zrównoważonego rozwoju (19%). Z kolei Hummel i Maedche (2019) w rozbudowanej metaanalizie ilościowej nie zidentyfikowali w piśmiennictwie żadnego wymiernego przykładu *nudgingu* w edukacji, potwierdzając, że istniejące przeglądy literatury nt. impulsów behawioralnych są *de facto* ograniczone do stosunkowo wąskiego kontekstu, którym jest zdrowie.

W odniesieniu do edukacji, w tym ekonomicznej, nierzadko zwykle, systematyczne obserwacje oraz zdroworozsądkowe postrzeganie problemu mogą być podstawą do podjęcia określonych interwencji. Dopiero w dalszej kolejności można klasyfikować, wyjaśniać i poddać ewentualnemu uogólnianiu wnioski z nich. Nie zmienia to faktu, że zarówno mówiąc o edukacji w sensie ogólnym, jak i w postaci zawężonej do problematyki transferu wiedzy ekonomicznej, można wyróżnić kilka dominujących obszarów lub zagadnień, w których od pewnego czasu już stosuje się *nudges*. Są to m.in.: (1) prokrastynacja, (2) przypomnienia, ponaglenia i informacja zwrotna, (3) ułatwienie dostępu do informacji, (4) normy i odniesienia społeczne, (5) framing, (6) torowanie (*priming*) i (7) odniesienia do grupy rówieśniczej. Powyższa lista rzecz jasna nie wyczerpuje wszystkich pól interwencji. Bardziej rozbudowaną analizę można znaleźć w jednej z pionierskich prac na temat impulsów w edukacji, tj. w artykule Mette Trier Damgaard i Heleny Skyt Nielsen (2018).

Prokrastynacja

Prokrastynacja to tendencja do zwlekania i przedłużania terminów. Występuje ona mimo świadomości pogorszenia za jej przyczyną swojej sytuacji.

Psychologicznym mechanizmem, który tłumaczy prokrastynację (dość złożonym w swojej istocie), jest chęć unikania nieprzyjemności i negatywnych emocji w momencie podjęcia działania (por. Ferrari i in., 2006). Prokrastynacja akademicka z kolei wiąże się z doświadczanym przez studentów niepowodzeniem w realizacji działań w określonych ramach czasowych lub odraczaniem (odwlekaniem) wypełniania zobowiązań do ostatniej możliwej chwili. W literaturze podkreśla się, że prokrastynacja jest negatywnie związana z efektywnością pracy własnej studentów oraz ich nastawieniem na unikanie pracy umysłowej (Jaworska, 2013; Wolters, 2003).

Rozwiązaniami wspierającymi skuteczną walkę z prokrastynacją jest wprowadzenie większej liczby egzaminów czy zaliczeń cząstkowych. Potrzeba odgórnego uporządkowania swojego (niewłaściwego) sposobu pracy jest przyczyną, dla której studenci, wbrew zdrowemu rozsądkowi, dobrowolnie decydują się na wprowadzenie częstszych kontroli ich postępów w nauce (por. Ariely, 2008). Zauważono ponadto, że w sytuacji, kiedy terminy cząstkowe złożenia prac zaliczeniowych były równomiernie ułożone w ciągu semestru i apriorycznie narzucone przez wykładowców (bez konsultacji ze studentami), uzyskiwano lepsze rezultaty aniżeli wówczas, kiedy studenci samodzielnie deklarowali własny, ale przyspieszony (więc nieracjonalny) termin (Ariely i Wertebroch, 2002). Z kolei w przypadku masowych kursów zdalnych, grupujących nawet kilkanaście tysięcy osób w jednym cyklu, zapewnienie studentom swobody w kształtowaniu harmonogramu pracy własnej nie przekłada się w prosty sposób na ich zaangażowanie i motywację, a w konsekwencji na wyniki (Baker i in., 2016).

Inną propozycją niwelującą negatywne skutki prokrastynacji jest wprowadzenie opcji zdwywersyfikowanego postrzeganego poziomu stopnia trudności egzaminacyjnej (Bizon, 2019, s. 286). Wiadomo, że efekty nauczania można weryfikować na różne sposoby, tzn. poprzez wiele form testów pisemnych czy egzaminów (lub też bardziej rozbudowanych metod) ustnych. Można także przyjąć, że w zasadzie niemal zawsze wśród najmłodszych roczników egzaminy ustne są postrzegane jako najbardziej stresujące i przez to uważane za dużo trudniejsze aniżeli testy pisemne oparte na kwestionariuszach z pytaniami zamkniętymi. Zatem jedną z metod aktywizacji studentów i zachęcenia ich do systematycznej pracy jest posłużenie się standardowym egzaminem pisemnym (formą preferowaną przez studentów) jako dobrowolnym rozwiązaniem opcjonalnym, przy domyślnym egzaminowaniu ustnym. Aby jednak tak ustawiona architektura wyboru była uzasadniona, należy zróżnicować terminy obu egzaminów, ustalając termin egzaminu ustnego (trudniejszego) na sam koniec sesji, a opcjonalnego (pisemnego), na sam początek. Przystąpienie do egzaminu pisemnego, niezależnie od jego wyniku, uniemożliwiłoby podejście do egzaminu ustnego. W taki sposób automatycznie narzuca się studentom chcącym przystąpić do egzaminu pisemne-

go pracę przez cały semestr, sugerując systematyczne pogłębianie wiedzy, a nie doraźne przygotowanie się na krótko przed egzaminem końcowym. Z obserwacji poczynionych na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego, choć nie wykazano różnic statystycznie istotnych (Bizon, 2019, s. 288), płyną trzy ważne informacje. Po pierwsze, im wcześniej studenci musieli zadeklarować, że decydują się na postrzegany jako łatwiejszy egzamin w zamian za konieczność systematycznej pracy, tym większa była ich skłonność do wyboru właśnie tej opcji. Po drugie, wczesny wybór w rzeczywistości narzucił systematyczny rytm pracy, co miało odzwierciedlenie w wyższych wynikach. Po trzecie, jeśli dostępna (łatwa) opcja jest znana, ale moment, w którym stanie się wiążąca, jest oddalony w czasie, to tak zaprezentowana nie stanowi tak silnego bodźca, jak opcja z rychłą koniecznością podjęcia decyzji o ewentualnym wyborze. Zasadniczy, choć ostrożny w swym wydźwięku, wniosek z wprowadzenia impulsu mającego przeciwdziałać prokrastynacji jest więc w tym przypadku taki, że chcąc wpłynąć na zwiększenie motywacji do systematycznej pracy (a dzięki temu uzyskać lepsze rezultaty), można wprowadzić opcję zachęcającą. Wybór jednak powinien nastąpić szybko, by przez czas trwania nauki już znane były jego jednoznaczne konsekwencje i automatycznie istniała klarowność co do sposobów egzaminowania i zapadalnych terminów.

Przypomnienia, ponaglenia i informacja zwrotna

Przypomnienia służą do skierowania uwagi na pożądane cele (por. Karlan i in., 2016) i mają skłonić do realizacji określonych zadań w obliczu ryzyka, że o tych zadaniach ludzie nie będą pamiętać. Tego typu zabiegi implementowane w sferę edukacji nie powinny przybierać formy uporczywego nękania, znanego z działań marketingowych. Obserwacje wskazują, że znajdują one zastosowanie raczej w obszarze systemowym, szerszym (edukacja jako system), a nie w węższym, zarezerwowanym dla transferu konkretnej wiedzy (Bizon 2019, s. 290). O ile w kształceniu na niższych szczeblach systematyczne przesyłanie informacji o bieżących wymaganiach można uznać za normę (por. York i in., 2018), tak w edukacji na poziomie akademickim nie jest to praktyka częsta, mimo rozwijania kształcenia wykorzystującego technologie informacyjno-komunikacyjne jako kanału transferu wiedzy, w tym także nowoczesne kursy typu MOOC (e-learningowe kursy kierowane do masowego odbiorcy). Z nielicznych wciąż badań w tym zakresie można wywnioskować, że przypomnienia mają z reguły pozytywny wpływ na studentów, wspierając przeciwdziałanie prokrastynacji, choć z zastrzeżeniem, że powinny być generowane w odpowiednio dobranym czasie, umożliwiającym rozsądne i niezwiązane z nagłą lub nadmierną dezorganizacją innych czynności, wykonanie zaplanowanych zadań. Ponieważ koncentrują się na działaniach i efektach krótkookresowych, kwestia ich skuteczności na dłuższą metę nadal pozostaje otwarta (por. Damgaard i Gravert, 2016).

Nieco odmienną funkcję pełni informacja zwrotna stanowiąca opinię dotyczącą osiągnięć studentów, która może być przekazywana na bieżąco, w trakcie trwania kursu (ang. *formative feedback*), albo jednorazowo, po jego zakończeniu (ang. *summative feedback*). Badania wskazują (Bandiera i in., 2015; Smith i in., 2018), że stosunkowo wczesna, na bieżąco przekazywana informacja zwrotna w wyraźnym stopniu przyczynia się do poprawy rezultatów uczących się. Ponadto wykazano w eksperymencie dotyczącym blended-learningu, że impuls w postaci spersonalizowanej informacji zwrotnej na temat bieżących postępów ma pozytywny wpływ na zakres i intensywność zachowań związanych z uczestnictwem w wykładach online przez uczniów. Co więcej, okazało się, że uczniowie płci męskiej reagują na nie silniej niż kobiety, a efekty oddziaływań słabną w trakcie trwania kursu (van Oldenbeek i in., 2019).

Ułatwienie dostępu do informacji

W procesie podejmowania ważnych decyzji ludzie nie zauważają (nie biorą pod uwagę) tych informacji, które są dla nich najistotniejsze w konkretnym przypadku, chociaż są one dostępne i nie stanowią w żaden sposób wiedzy ukrytej. Problemu nie stanowi więc niejawność relewantnej wiedzy, tylko ignorowanie jej obecności (niezauważanie, pomijanie). Impulsy ułatwiające dostęp do informacji mogą być wykorzystywane do rozwiązania problemów nie tylko niedostatków uwagi, ale i innych przeszkód behawioralnych, w tym braku samokontroli (Damgaard i Nielsen, 2018). W praktyce pola interwencji dotyczą takich zagadnień jak: propagowanie pomocy finansowej wspierającej edukację, wypuklenie korzyści z kontynuowania nauki, demonstracje wzorców pożądanych zachowań oraz kwestii związanych z wyborami ścieżki kształcenia. Ułatwienie dostępu do informacji będzie więc w ogólnym zarysie polegać na wyróżnieniu konkretnej informacji, która może mieć istotne znaczenie w procesie decyzyjnym osób o określonym profilu. W szczególności wykazano pozytywny wpływ konsekwentnie demonstrowanych (w spersonalizowanej formie) korzyści z podjęcia określonej formy kształcenia wyższego, tj. z wyboru danego profilu akademickiego. Pozwoliło to w konsekwencji na ukierunkowanie ścieżek kariery studentów, zwiększając ich obecność zarówno na bardziej pożądanych kierunkach uniwersyteckich, jak i w pomaturalnych programach zawodowych. Po drugie, odnotowano również wzrost wskaźnika feminizacji na studiach tradycyjnie uznawanych za męskie (przyrodnicze i ścisłe), łącząc tym samym problem nadreprezentacji kobiet na kierunkach społeczno-humanistycznych z brakiem wystarczającej i odpowiednio ukierunkowanej informacji dotyczącej perspektyw zawodowych (Barone i in., 2018).

Obserwacja praktyki akademickiej pozwala więc ostrożnie sądzić, że impulsy w postaci spersonalizowanej informacji odnoszą z reguły pozytywne skutki. Dzieje się tak w szczególności wówczas, kiedy dotyczą eliminowania niewłaściwych postaw (np. plagiat) lub

– poprzez odniesienie do grup rówieśniczych – budują przekonanie o własnej wartości i tym samym zwiększają wiarę w końcowy sukces studentów. Z kolei tam, gdzie impuls informacyjny miał za zadanie przełamać ograniczenia związane z poszukiwaniem dróg na skróty i na przykład zapobiegać preferowaniu przez studentów kursów łatwych do rozliczenia, ale o wątpliwej długookresowej przydatności, nad wybór przedmiotów ważnych, aczkolwiek trudnych, interwencja nie okazała się skuteczna, przynajmniej w odniesieniu do nauczania ekonomii (Bizon, 2019, s. 301).

Normy i odniesienia społeczne

Normy i odniesienia społeczne jako impulsy behawioralne mają zastosowanie w edukacji wówczas, kiedy poprzez chęć wyraźnego poprawienia własnego wizerunku w oczach innych zwiększa się motywacja i zaangażowanie do osiągania lepszych wyników. Jednakże należy pamiętać, że chociaż w edukacji naturalnym punktem odniesienia dla słabszych uczniów są wyniki uzyskiwane przez prymusów i że publiczne prezentowanie osiągnięć powinno wpłynąć motywująco (zgodnie z *keep the Joneses*), to wyniki prowadzonych badań sugerują jednak, iż w niektórych grupach społecznych dominującą normą może być w efekcie stosunkowo niewielki wysiłek wkładany w naukę (Damgaard i Nielsen, 2018). Innymi słowy, w tym przypadku wiele zależy od konkretnego kontekstu, a rezultaty badań nie dają jednoznacznej odpowiedzi, na ile oddziaływania związane z porównywaniem się do najlepszych są skuteczne (jeśli w ogóle takimi są, por. Bursztyn i Jensen, 2015). Może się zdarzyć, że najlepsi uczniowie zmniejszają wysiłek, aby przestrzegać dominującej w grupie normy, a z kolei uczniowie o niskich osiągnięciach są demotywowani przez zbyt wysokie oczekiwania. Istnieją również dowody na to, że to mężczyźni silniej reagują na porównania społeczne (por. Damgaard i Nielsen, 2018), co przy dominującej edukacji koedukacyjnej prowadzić może do nierównomiernie rozłożonych efektów.

Pewnym rozwiązaniem może być wprowadzenie do sposobów oceniania akademickiego skali względnej (w miejsce powszechnie wykorzystywanej skali bezwzględnej). Wdrożenie ocen relatywnych oznacza, że jeszcze przed procesem ewaluacji można założyć docelowy rozkład wyników, szeregując rzeczywiste osiągnięcia i przypisując (w układzie porządkowym) określone stopnie, w zależności od rangi – miejsca w rankingu. Na przykład 10% najlepszych uzyskuje ocenę najwyższą, a najsłabsze 10% na pewno nie zalicza przedmiotu – niezależnie od wyniku bezwzględnego, który uzyskali. Mimo że taki system wydaje się kontrowersyjny, prowadzone testy wykazały jego skuteczność, przynajmniej w odniesieniu do niektórych grup osób (Bizon, 2019; Jalava i in., 2015). Tym samym, w przeciwieństwie do skal bezwzględnych, przy korzystaniu z których możliwa jest sytuacja, że wszystkie osoby uzyskają próg gwarantujący ocenę najwyższą lub pozytywnie „rozliczą” przedmiot, ocenianie względne wyraźnie preferuje rywalizację,

zakładając apriorycznie i sukcesy, i porażki. W istocie przedstawiony system koresponduje z tym, w jaki sposób prowadzona jest weryfikacja w innych (poza edukacją) sferach życia. Otóż w procesach rynkowych oceny mają właśnie raczej charakter względny, co oznacza, że dochodzi do permanentnych procesów porównawczych, w których uszeregowuje się konkurentów i wybiera najlepszego. Podobnie jest w świecie sportu, gdzie niezależnie od uzyskanego wyniku, medal zdobywa się jedynie wówczas, gdy było się tym jednym z najlepszych i jednocześnie nawet doskonały wynik nie gwarantuje sukcesu, jeśli konkurenci uzyskali rezultaty jeszcze lepsze. Zdecydowanym minusem takiego podejścia jest to, że nie może być stosowane w grupach wyraźnie zróżnicowanych, gdzie utrwalony jest inicjalny podział na „lepszych” i „gorszych”.

Framing

Przy oddziaływaniu na zachowania związane z edukacją wskazano na ułatwienie dostępu do ważnej informacji i relewantnej wiedzy. Jednakże okazuje się, że liczy się również to, w jaki sposób ta informacja jest zaprezentowana, w myśl zasady *wrapping matters* – czyli „opakowanie ma znaczenie”. Między innymi z tym związany jest *framing*, tłumaczony w polskiej literaturze najczęściej jako kadrowanie. Nieco inaczej, aniżeli ma to miejsce przy zapewnieniu łatwego dostępu do informacji, nie poprawia on samej umiejętności podejmowania decyzji (nie jest przykładem „pobudzacza”), ponieważ działa poprzez podświadomość, bazując na założeniu, że nawet nieznaczne zmiany w prezentowaniu określonej informacji mogą zmienić ludzkie zachowanie. Klasyczne badania Kahnemana i Tversky’ego (1979), uogólnione jako teoria perspektywy, dowodzą, że poprzez fakt, że w niektórych przypadkach równoważne funkcjonalnie sytuacje, problemy i wyniki można sformułować odmiennie (tzn. na różne sposoby, kładąc choćby nacisk na informacje pozytywne lub negatywne), skutkuje różnicą w zakresie podjętej decyzji. Efekty kadrowania były badane na wielu różnych polach, m.in. w konkretnych przypadkach komunikacji środowiskowej (Davis, 1995), w polityce podatkowej (Chang i in., 1987), finansach (Bizon, 2010; Kulawczuk i in., 2016; Szczepaniec i in., 2010), sądownictwie i orzecznictwie (Peters i in., 2006), postępowaniu liderów (Hunter i in., 2009), czy odczuwanej satysfakcji i poczuciu własnej skuteczności (van de Ridder i in., 2015).

Stosowane w edukacji interwencje wskazują, że użycie *framingu* przynosi niejednoznaczne rezultaty, chociaż z przewagą tych pozytywnych. W oddziaływaniach na decyzje finansowe, które mają prowadzić do poprawy stanu zaangażowania w edukację, *framing* wpływa korzystnie, zwłaszcza przy uwzględnieniu horyzontu czasowego wymaganego na adaptację (Field, 2009). W przypadku kwestii zaangażowania podczas egzaminu czy też problematyki efektywności transferu konkretnej wiedzy, kadrowanie wydaje się skutkować niejednorodnymi efektami, często wskutek różnorodności cech osobistych reprezentowanych

w próbie i preferencji względem ryzyka (por. Wagner, 2017). Ważnym uzupełnieniem wcześniejszych badań może być konstatacja, że niektóre z form framingu w procesie transferu wiedzy z określonej tematyki oddziałują na badanych niezależnie od stopnia posiadanej już wstępnej wiedzy w rzeczonym zakresie – są przeto (wybrane formy framingu) w tym rozumieniu uniwersalne oraz możliwe do zastosowania zarówno pośród osób „mądrych”, jak i tych o niższych kompetencjach (Bizon, 2018).

Torowanie (*priming*) i odniesienia do grupy rówieśniczej

Torowanie polega na ekspozycji określonego przekazu po to, aby zapadł w pamięć. Efektem ma być zwiększenie szansy na dokonanie zakładanego przez wprowadzającego ten impuls wyboru. Poddani *primingowi* nie powinni podejrzewać związku między impulsem a swoją faktyczną decyzją (por. Bargh i Ferguson, 2000; Bargh i in., 1996; Dijksterhuis i van Knippenberg, 1998). Przegląd literatury poświęconej opisom eksperymentów skłania do przyjęcia stanowiska, że podstawową sferą wykorzystania tego impulsu jest przede wszystkim ochrona zdrowia i edukacja w tym zakresie (por. King i in., 2016; Rose i in., 2018). *Priming* bywa również użyteczny przy zmianie nawyków żywieniowych i wskutek tego pozytywnie wspomaga walkę z nadwagą (por. Boland i in., 2013; Gaillet i in., 2013; Gaillet-Torrent i in., 2014).

Chociaż *priming* może być wykorzystywany jako bodziec do zwiększenia zaangażowania, motywacji i wiary we własne siły (Aronson i in., 2002), to jak do tej pory nie jest powszechnie stosowany w edukacji i transferze wiedzy na szerszą skalę. Istnieją wszakże pojedyncze, ukierunkowane na torowanie, badania w wąskich dziedzinach (na przykład w nauczaniu języków obcych), ale wskazują one *de facto* na zróżnicowane rezultaty jeśli chodzi o skuteczność takich impulsów (Williams i Cheung, 2011, s. 100).

Przyjmując za fakt, że występuje wyraźny efekt synergii poprzez połączenie torowania z innym impulsem, szczególnie z odniesieniem do grupy rówieśniczej, to taka kombinacja bodźców mogłaby być skutecznym narzędziem właśnie w podnoszeniu jakości edukacji. W szczególnym przypadku można ten mechanizm wykorzystać wówczas, kiedy z jakichś powodów zachodzi potrzeba ukierunkowania uczących się (lub zdających egzaminy) do wyboru określonej tematyki, którą będą się zajmować. Aplikacyjność może zachodzić w kontekście rozbudzania zainteresowania danymi aspektami wiedzy, rozwijania najbardziej pożądaných kompetencji itp. Jest to szczególnie ważne wówczas, kiedy wybory powiązane są z różnym poziomem nakładu pracy, wyobrażeniami o skali własnych kompetencji wejściowych oraz ryzykiem niepowodzeń. W jednym z eksperymentów przeprowadzonych na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego (Bizon, 2019, s. 329–341) udało się wykazać, że chcąc skutecznie zachęcać do określonych wyborów edukacyjnych, wystarczy tylko

dobitnie wskazywać, że proponowana opcja nie wiąże się z wysiłkiem bądź szczególnymi umiejętnościami czy koniecznością posiadania nadzwyczajnej wiedzy wstępnej.

Podsumowanie

Dzięki instrumentarium ekonomii behawioralnej możliwe jest korygowanie anomalii, które pojawiają się jako efekty odstępstw od racjonalnych wyborów. Podobnie jak w wielu innych dziedzinach życia, także i na swoich ścieżkach kształcenia uczący się podejmują decyzje, które bywają dla nich niekorzystne. W artykule ukazano, że poprzez impulsy można ten stan rzeczy korygować w taki sposób, aby uniknąć przymusu i oczywistego narzucania „właściwych” rozwiązań. Jednocześnie obfitość proponowanych oddziaływań, w tym ich kombinacji lub sekwencji wykorzystania, pozwala z nadzieją patrzeć na przyszłość edukacji, również ekonomicznej. Wydaje się też, że w miarę poznawania natury człowieka i wdrażania coraz to nowszych metod transferu wiedzy i kształcenia, jeszcze zwiększy się także paleta narzędzi, z której można będzie czerpać w codziennej edukacji. Należy jednak pamiętać, że wciąż pozostaje niewystarczająco zbadane, jakie są efekty *nudgingu* w perspektywie długookresowej. Tym samym nadal wyzwaniem pozostaje dobór właściwych impulsów, albowiem mimo wyraźnych dowodów na korzyści, które przynoszą, gdy zostaną użyte, nie brakuje przykładów podających w wątpliwość ich finalną skuteczność.

Bibliografia

- 2002 Data collection on education systems: Definitions, explanations and instructions (2002). UIS, OECD, EUROSTAT. <https://www.oecd.org/education/1841883.pdf>
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. Harper Collins Publishers.
- Ariely, D. i Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>
- Aronson, J., Fried, C. B. i Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American College Students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Baker, R., Evans, B. i Dee, T. (2016). A randomized experiment testing the efficacy of a scheduling nudge in a Massive Open Online Course (MOOC). *AERA Open*, 2(4), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858416674007>
- Bandiera, O., Larcinese, V. i Rasul, I. (2015). Blissful ignorance? A natural experiment on the effect of feedback on students' performance. *Labour Economics*, 34, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.02.002>
- Bargh, J. A. i Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925–945. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.925>
- Bargh, J. A., Chen, M. i Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior. Direct effects of trait construct

and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>

Barone, C., Schizzerotto, A., Assirelli, G. i Abbiati, G. (2018). Nudging gender desegregation: a field experiment on the causal effect of information barriers on gender inequalities in higher education. *European Societies*, 21(3), 356–377. <https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1442929>

Becker, W. E. (2001). Economic education. W N. J. Smelser i P. B. Baltes (red.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (s. 4078–4084). Elsevier.

Bizon, W. (2010). Skłonność do korzystania z instrumentów finansowych w zależności od wykształcenia, płci, wieku i stażu pracy, w tym w finansach. W P. Kulawczuk i A. Poszewiecki (red.), *Behawioralne determinanty rozwoju przedsiębiorczości w Polsce. Ekonomia behawioralna finansowania przedsiębiorczości* (s. 222–244). Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

Bizon, W. (2018). „Tell them it’s easy”: Framing incentives in learning basic statistical problems. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 76, 76–81. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.08.001>

Bizon, W. (2019). *Wiedza i jej transfer z perspektywy współczesnej ekonomii. Wykorzystanie instrumentarium ekonomii behawioralnej w edukacji ekonomicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Boland, W. A., Connell, P. M. i Vallen B. (2013). Time of day effects on the regulation of food consumption after activation of health goals. *Appetite*, 70, 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.06.085>

Bursztyn, L. i Jensen, R. (2015). How does peer pressure affect educational investments? *The Quarterly Journal of Economics*, 130(3), 1329–1367. <https://doi.org/10.1093/qje/qjv021>

Chang, O. H., Nichols, D. R. i Schultz, J. J. (1987). Taxpayer attitudes toward tax audit risk. *Journal of Economic Psychology*, 8(3), 299–309. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(87\)90025-0](https://doi.org/10.1016/0167-4870(87)90025-0)

Cutler, D. M. i Lleras-Muney, A. (2012). *Education and health: Insights from international comparisons*. Working Paper, 17738. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17738>

Damgaard, M. T. i Gravert C. (2016). *The hidden cost of nudging: Experimental evidence from reminders in fundraising*. Economics Working Papers. Department of Economics and Business Economics, Aarhus University. https://econ.au.dk/fileadmin/site_files/filer_oekonomi/Working_Papers/Economics/2016/wp16_03.pdf

Damgaard, M. T. i Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, 64, 313–342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>

Davis, J. J. (1995). The effects of message framing on response to environmental communications. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 72(2), 285–299. <https://doi.org/10.1177/107769909507200203>

Dijksterhuis, A. i van Knippenberg, A. (1998). The relation between perception and behavior, or how to win a game of Trivial Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 865–877. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.865>

Ferrari, J. R., Mason, Ch. P. i Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28–36. <https://bit.ly/3fe9Vzn>

Field, E. (2009). Educational debt burden and career choice: Evidence from a financial aid experiment at NYU Law School. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 1–21. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.1>

Fischer, S. R. (2004). *A history of writing*. Reaktion Books.

Gaillet, M., Sulmont-Rossé, C., Issanchou, S., Chabanet, C. i Chambaron S. (2013). Priming effects of an olfactory food cue on subsequent food-related behavior. *Food Quality and Preference*, 30(2), 274–281. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2013.06.008>

Gaillet-Torrent, M., Sulmont-Rossé, C., Issanchou, S., Chabanet, C. i Chambaron, S. (2014). Impact of a non-attentively perceived odour on subsequent food choices. *Appetite*, 76, 17–22. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.009>

Grüne-Yanoff, T. i Hertwig, R. (2016). Nudge versus boost: how coherent are policy and theory. *Minds & Machines*, 26, 149–183. <https://doi.org/10.1007/s11023-015-9367-9>

Hansen, P. G. i Jespersen, A. M. (2013). Nudge and the manipulation of choice: a framework for the responsible use of the nudge approach to behaviour change in public policy. *European Journal of Risk Regulation*, 4(1), 3–28. <https://doi.org/10.1017/S1867299X00002762>

Hummel, D. i Maedche, A. (2019). How effective is nudging? A quantitative review on the effect sizes and limits of empirical nudging studies. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 47–58. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.03.005>

Hunter, S. T., Bedell-Avers, K. E. i Mumford, M. D. (2009). Impact of situational framing and complexity on charismatic, ideological and pragmatic leaders: Investigation using a computer simulation. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 383–404. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.007>

Jabbar, H. (2011). The behavioral economics of education: New directions for research. *Educational Researcher*, 40(9), 446–453. <https://doi.org/10.3102/0013189X11426351>

Jalava, N., Joensen, J. S. i Pellas, E. (2015). Grades and rank: Impacts of non-financial incentives on test-performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 161–196. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.004>

Jaworska, E. (2013). Przyczyny i konsekwencje prokrastynacji akademickiej. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stietinensis. Oeconomica*, 72(303), 63–72. <http://foliaoe.zut.edu.pl/pdf/files/magazines/2/39/466.pdf>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Allen Lane.

Kahneman, D. i Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292. <https://doi.org/10.2307/1914185>

Karlan, D., McConnell, M., Mullainathan, S. i Zinman, J. (2016). Getting to the top of mind: How reminders increase saving. *Management Science*, 62(12), 3393–3672. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2015.2296>

King, D., Vlaev, I., Everett-Thomas, R., Fitzpatrick, M., Darzi, A. i Birnbach, D. J. (2016). „Priming” hand hygiene compliance in clinical environments. *Health Psychology*, 35(1), 96–101. <https://doi.org/10.1037/hea0000239>

Koch, A., Nafziger, J. i Nielsen, H.S. (2015). Behavioral economics of education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.09.005>

- Kulawczuk, P., Poszewiecki, A., Bizon, W., Szczepaniec, M., Zaucha, J., Dobrowolski, K., Aziewicz, D., Neumann, L., Szczęch, A., Szulc-Fischer, P., Bąk, M. i Szczęśniak, A. (2016). *The impact of behavioral interventions on the effectiveness of SME development policy*. University of Gdansk, Department of Macroeconomics. <http://bityl.pl/4Pvgt>
- Lawson, M. S., Ipfling, R. F., Arno, H.-J., Gelpi, R. F., Riché, E., Marrou, P., Vázquez, H. I., Shimahara, J. Z., Szyliowicz, N., Scanlon, J. S., Anweiler, D. G., Huq, O., Lauwerys, M. S., Bowen, J. A., Moumouni, J., Meyer, A., Nakosteen, A. E., Chambliss, M. K., Swink, J. J., ... Murray, R. (b.d.). *Education*. *Encyclopedia Britannica*. Pobrano 29 lipca 2021, z <https://www.britannica.com/topic/education>
- Leamer, L. E. (1950). A brief history of economics in general education. W H. Taylor (red.), *The teaching of undergraduate economics* (s. 18–33). *American Economic Review*, 40(5). Supplement. <https://www.jstor.org/stable/3804866>
- Lochner, L. (2011). Non-production benefits of education: Crime, health, and good citizenship. W E. Hanushek, S. Machin i L. Woessmann (red.), *Handbook of the Economics of Education*, 4, 183–282. Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X>
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Muszyński, M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21. <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.004>
- Noga, B., Noga, M. i Dejnaka, A. (2016). *Edukacja ekonomiczna polskiego społeczeństwa*. CeDeWu.
- Oldenbeek, M., van, Winkler, T., Buhl-Wiggers, J. i Hardt, D. (2019). *Nudging in blended learning: Evaluation of email-based progress feedback in a Flipped Classroom information systems course*. In Proceedings of the 27th European Conference on Information Systems (ECIS), Sztokholm & Uppsala, Szwecja, 8–14 czerwca 2019. AIS Electronic Library.
- Peters, E., Västfjäll, D., Slovic, P., Mertz, C. K., Mazzocco, K. i Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological Science*, 17(5), 407–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01720.x>
- Rebonato, R. (2012). *Taking liberties: A critical examination of libertarian paternalism*. Palgrave Macmillan.
- Ridder, J. M. M., van de, Peters, C. M. M., Stokking, K. M., Ru, J. A., de i Ten Cate, O. T. J. (2015). Framing of feedback impacts student's satisfaction, self-efficacy and performance. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 803–816. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9567-8>
- Rose, E., Jhun, P., Baluzy, M., Hauck, A., Huang, J., Wagner, J., Kearn, Y. L., Behar, S. i Claudius, I. (2018). Flipping the classroom in medical student education: Does priming work? *Western Journal of Emergency Medicine: Integrating Emergency Care with Population Health*, 19(1), 93–100. <https://doi.org/10.5811/westjem.2017.8.35162>
- Smith, B., White, D., Kuzyk, P. i Tierney, J. (2018). Improved grade outcomes with an e-mailed “grade nudge”. *The Journal of Economic Education*, 49(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/00220485.2017.1397570>
- Sunstein, C. R. (2014). Nudging: A very short guide. *Journal of Consumer Policy*, 37(4), 583–588. <https://doi.org/10.1007/s10603-014-9273-1>
- Szaszi, B., Palinkas, A., Palfi, B., Szollosi, A. i Aczél, B. (2018). A systematic Scoping review of the choice architecture movement: Towards understanding when and why nudges work. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31(3), 355–366. <https://doi.org/10.1002/bdm.2035>
- Szczepaniec, M., Babula, E., Poszewiecki, A., Zaucha, J., Kulawczuk, P. i Jurkiewicz, T. (2010). Behawioralne oddziaływanie framingu na skłonność do korzystania z instrumentów finansowych przez małe i średnie przedsiębiorstwa. W P. Kulawczuk i A. Poszewiecki (red.), *Behawioralne determinanty rozwoju przedsiębiorczości w Polsce. Ekonomia behawioralna finansowania przedsiębiorczości* (s. 39–64). Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tams, C. (2018, 22 lutego). Small is beautiful: using gentle nudges to change organizations. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/carstentams/2018/02/22/small-is-beautiful-using-gentle-nudges-to-change-organizations/#da7ec435a8d0>
- Thaler, R. H. i Sunstein, C. R. (2017). *Impuls. Jak podejmować właściwe decyzje dotyczące zdrowia, dobrobytu i szczęścia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Thaler, R. H. (2018). Nudge, not sludge. *Science*, 361(6401), 431. <https://doi.org/10.1126/science.aau9241>
- Wagner, V. (2017). *Seeking risk or answering smart? Heterogeneous effects of grading manipulations in elementary schools*. https://conference.iza.org/conference_files/EcoEdu_2017/wagner_v25585.pdf
- Weijers, R. J., de Koning, B. B. i Paas, F. (2020). Nudging in education: from theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0>
- Williams, J. N. i Cheung A. (2011). Using priming to explore early word learning. W P. Trofimovich i K. McDonough (red.), *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research: Insights from psycholinguistics* (s. 73–103). John Benjamins Publishing Co. <https://doi.org/10.1075/llt.30.08wil>
- Wolters, Ch. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- York, B. N., Loeb, S. i Doss, C. (2018). One step at a time: The effects of an early literacy text messaging program for parents of preschoolers. *The Journal of Human Resources*, 56(3). <https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0517-8756R>
- Zalega, T. (2015). Ekonomia behawioralna jako nowy nurt ekonomii – zarys problematyki. *Studia i Materiały*, 1(18), 7–22. Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.7172/1733-9758.2015.18.1>

Wojciech Bizon jest profesorem Uniwersytetu Gdańskiego, pracownikiem Wydziału Ekonomicznego. Zajmuje się badaniem powiązań między edukacją ekonomiczną a ekonomią behawioralną, jak również zagadnieniami efektywności procesów tworzenia i transferu wiedzy. Kieruje spółką celową Uniwersytetu Gdańskiego (Univentum Labs) powołaną do komercjalizacji efektów badań naukowych.



Olga
Smalej

Zachowania młodych konsumentów na rynku finansowym w aspekcie oszczędzania i inwestowania pieniędzy – wyniki badania ankietowego

Behavior of young consumers on the financial market in terms of saving and investing money – survey results



Zofia
Kawczyńska-
Butrym

Abstract

The article attempts to diagnose the behavior of young people on the financial market in terms of saving and investing money. The study was carried out using the CAWI method on the random sample of 261 students aged 17-18, attending the 2nd grade of general secondary schools and technical secondary schools in selected counties of the Lubelskie Voivodeship. Research results showed that the average amount of savings currently held by the respondents is PLN 5,829. Most often, savings are accumulated at home (54% of respondents); almost one-third of respondents also have a savings account. More than 70% of them set a goal for themselves when they save money; the most common is purchasing a certain product or hobby-related expenses. Young people invest funds rarely, although a noticeable group of respondents makes such attempts at an early age.

Keywords: savings, investments, young consumers, financial literacy, personal finance, Lubelskie Voivodeship



Radosław
Mącik

Wprowadzenie

W teoriach makroekonomicznych i mikroekonomicznych jednym z przedmiotów analizy są oszczędności. Stanowią one podstawowe źródło kapitału oraz inwestycji w gospodarce i odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu gospodarstw domowych. Zwraca się też uwagę, że gromadzenie oszczędności jest zależne od czynników psychologiczno-ekonomicznych związanych z poziomem dochodów, skłonnością do odraczania konsumpcji czy umiejętnością samokontroli (Trzcicka, 2012, s. 144–145). Jak podkreśla Janina Harasim, praktyki oszczędnościowe odróżniają gospodarstwa domowe biedniejsze od bogatszych. W biedniejszych, jeśli oszczędzanie jest konieczne, łączy się z wyrzeczeniami, w bogatszych ma na celu powiększanie kapitału i obejmuje nadwyżki posiadanych środków (Harasim, 2010).

W literaturze światowej można wyróżnić szereg opracowań na temat edukacji finansowej osób młodych oraz jej powiązań z charakterystykami socjogeograficznymi gospodarstw domowych i ich kondycją finansową (Lusardi i in., 2010), inkluzji finansowej osób młodych w różnych regionach świata – zarówno rozwiniętych, jak i rozwijających się (Demirguc-Kunt i in., 2013), a także inkluzji finansowej młodzieży w kontekście jej wchodzenia na rynek pracy (Sykes i in., 2016).

W polskim piśmiennictwie można znaleźć liczne analizy badań nad oszczędzaniem i inwestowaniem przez dorosłych Polaków, brakuje natomiast badań tej problematyki wśród przedstawicieli tzw. pokolenia Z. Przeprowadzono też niewiele analiz wśród młodych dorosłych.



Viktoriya
Pantyley

Olga Smalej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, <https://orcid.org/0000-0002-6230-059X>

Zofia Kawczyńska-Butrym, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, <https://orcid.org/0000-0001-7073-5772>

Radosław Mącik, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, <https://orcid.org/0000-0002-4093-2924>

Viktoriya Pantyley, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, <http://orcid.org/0000-0002-7340-292X>

Z badania dotyczącego długoterminowego oszczędzania, zrealizowanego w 2016 roku przez Izabelę Zmudzińską na losowo dobranej próbie osób powyżej 25 roku życia wynika, że zaledwie 7% badanych regularnie, co miesiąc odkłada pewną sumę pieniędzy, a 69% wskazuje, że nie jest w stanie nic odłożyć, ponieważ wszystko przeznaczają na bieżące potrzeby (Zmudzińska, 2016, s. 111). Deklarowane kwoty odkładane długoterminowo każdego miesiąca nie są wysokie. Zgodnie z cytowanymi badaniami, jedynie kilka procent respondentów odkładało powyżej 500 zł miesięcznie. Czynnikiem zachęcającym do oszczędzania były przede wszystkim możliwości finansowe, wysokość wydatków oraz ściśle sprecyzowane cele. Zaledwie dla 8% badanych motywacją do oszczędzania były nawyki wyniesione z domu rodzinnego, co wskazuje na słabo utrwalone tradycje tego typu. Większość badanych w 2016 roku osób (ponad 80%) odkładała na tzw. czarną godzinę, 69% – na przyszłość swoją lub dzieci, 28% – na wakacje, a 15% nie wskazało żadnego celu oszczędzania. Natomiast respondenci, którzy nie oszczędzali, jako przyczyny wymieniali przede wszystkim niskie zarobki (63%) oraz niemożność ograniczenia wydatków (36%). Co ciekawe, 13% badanych wskazało, iż są za młodzi na oszczędzanie (Zmudzińska, 2016, s. 111–116). Wyniki tego badania prezentują zatem raczej słabą kondycję polskich praktyk oszczędnościowych. Jak pisze autorka: „skłonność Polaków do oszczędzania jest poważnym problemem, pogłębiającym się każdego roku” (Zmudzińska, 2016, s. 119), a w ich gospodarstwach domowych dominuje tendencja do wydatkowania wszystkich dochodów na bieżącą konsumpcję. Natomiast ewentualne gromadzenie oszczędności ma perspektywę krótkoterminową.

Badania zrealizowane przez Magdalenę Swachę-Lech w 2013 roku na grupie 1000 osób prezentują bardziej optymistyczny obraz oszczędzania pieniędzy przez Polaków. Według tego badania 27% respondentów w ogóle nie miało oszczędności. 1/3 oszczędzała na bieżące wydatki, natomiast 1/4 na zabezpieczenie w sytuacjach losowych. Badanie wykazało także, iż posiadanie oszczędności jest ujemnie skorelowane z wiekiem badanych. W grupie wiekowej 50 lat i więcej odnotowano najmniejszy udział osób mających oszczędności, natomiast największy w grupie 19–24 lata (Swacha-Lech, 2013, s. 432).

Warto podkreślić, iż różnice zachowań na rynku finansowym w różnych kohortach wiekowych potwierdzają również badania Barbary Libery, które dowodzą, że młodsze pokolenia oszczędzają więcej od pokoleń swoich rodziców, co spowodowane jest między innymi korzystaniem z postępu technologicznego oraz wzrostu produktywności w całej gospodarce (Libery, 2016, s. 34). Nie można też pomijać faktu wyższych kompetencji i dochodów oraz większej liczby specjalistów w młodszym pokoleniu.

Kolejne badania wskazujące na występowanie dość dużej świadomości ekonomicznej młodych osób przeprowadzone zostały przez Monikę Żak wśród studentów pochodzących z krajów należących do

Grupy Wyszehradzkiej. Badania te wskazują, iż studenci (przynajmniej w warstwie deklaratywnej) mają tendencje raczej do oszczędzania niż do bieżącego wydatkowania swoich funduszy (Żak, 2020). Natomiast według oficjalnych danych Banku Światowego z roku 2017 wśród Polaków mających 15–24 lata jakiegokolwiek pieniądze w ciągu ostatniego roku oszczędziło 38,4%. W porównaniu do badania zrealizowanego w 2014 roku odsetek ten znacznie zmalał, ponieważ wtedy wynosił 60,8%. Wzrosła natomiast liczba młodych osób (15–24 lata) oszczędzających z wykorzystaniem instytucji finansowych z 12,2% w 2014 roku do 18,3% w 2017 roku. Jeśli natomiast chodzi o posiadanie konta w banku odsetek ten pozostaje na dość stabilnym poziomie – w 2017 roku 62,6% osób w wieku 15–24 lata miało konto, podczas gdy w 2014 – 63,7%. Dane wskazują także na rosnące zadłużenie młodych osób. Pożyczanie jakiegokolwiek pieniędzy (w ciągu ostatniego roku) zadeklarowało w 2014 roku 34,4%, natomiast w roku 2017 było to już 49,4% badanych (*Global financial inclusion*, b.d.).

Innym przykładem analizy podejmującej tematykę funkcjonowania młodych ludzi na rynku finansowym jest prowadzony od 2012 roku program badawczy PISA (Programme for International Student Assessment), którym objętych zostało trzynaście państw członkowskich OECD oraz siedem krajów partnerskich, w tym Polska. Wzięło w nim udział ponad 117 tys. piętnastolatków, w tym ponad 4,2 tys. Polaków. W programie zwrócono uwagę między innymi na ich strategię zarządzania pieniędzmi. Po pierwsze stwierdzono, że środki finansowe polskich nastolatków pochodzą głównie z kieszonek (58%) oraz dorywczych prac wakacyjnych. Poza tym częściej (średnia 46%) niż ich koledzy z krajów OECD (średnia 39%) zarabiają oni pieniądze w czasie wakacji lub po szkole. Polskich nastolatków charakteryzują również próby ograniczania wydatków poprzez porównywanie cen w różnych sklepach stacjonarnych z cenami w sklepach internetowych (75%) oraz powstrzymywanie się od zakupu do momentu, aż produkt stanieje (55%) (*Młodzi Polacy radzą sobie z finansami*, 2020).

W perspektywie przytoczonych danych pokazujących podstawowe informacje na temat zachowań młodych osób na rynku finansowym oraz pewne zmiany międzypokoleniowe w tym aspekcie interesujące wydaje się dalsze pogłębianie analiz związanych z działaniami okołofinansowymi młodzieży.

Metodyka badań własnych

W celu zdiagnozowania zachowań młodych konsumentów na rynku finansowym w aspekcie oszczędzania i inwestowania pieniędzy podjęto próbę ustalenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jaką kwotą średnio miesięcznie dysponują młodzi konsumenci?
- Jakie zachowania podejmują młodzi na rynku finansowym w aspekcie oszczędzania i inwestowania pieniędzy?

- Czy występują różnice między zachowaniami młodych konsumentów ze względu na takie cechy jak płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, typ rodziny i poziom wykształcenia rodziców?

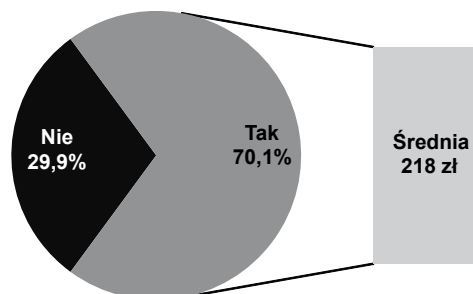
W celu udzielenia odpowiedzi na tak sformułowane pytania przeprowadzone zostało badanie ilościowe metodą CAWI (Computer-Assisted Web Interview). Badania realizowane były od 18 lutego do 23 marca 2021 roku z wykorzystaniem systemu ankietywania 1ka zainstalowanego na serwerze uczelni UMCS w Lublinie. Dobór jednostek do badania miał charakter losowy, posłużono się dobozem wieloetapowym warstwowo-celowym. Z wyczerpującej listy powiatów województwa lubelskiego wybranych zostało sześć z uwagi na kryterium dochodowe – w ujęciu mierników przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia brutto przypadającego na jedną osobę oraz przeciętnych dochodów gmin z działu 756 w przeliczeniu na jednego mieszkańca. Odpowiednio wylosowano dwa powiaty o najniższych wskaźnikach, dwa osiągające wartości środkowe wskaźników i dwa o najwyższej wartości wskaźników. Następnie z wyczerpującej listy szkół średnich w każdym powiecie wybrane zostały drogą losową po dwie szkoły – jedno liceum i jedno technikum. Badanie zrealizowano we wskazanych przez dyrekcję szkoły klasach drugich wylosowanych placówek oświatowych. W badaniu wzięło udział 261 uczniów w wieku 17–18 lat. Całościowo kwestionariusz wypełniło 223 respondentów i ich odpowiedzi włączone zostały do analizy. Wśród badanych 65% stanowiły kobiety, a 35% mężczyźni. Jeśli chodzi o typ szkoły to 62% respondentów uczęszczało do liceum ogólnokształcącego, a 38% do technikum. Z dużego miasta pochodziło 9,5% badanych, ze średniej wielkości miasta – 14%, z małego miasta – 21,3%, a ze wsi – 55,2%. Deklarowany przez respondentów miesięczny średni dochód w gospodarstwie domowym wynosił 8 692,60 zł, choć należy zaznaczyć, że w większości (55%) badani wskazali, iż nie wiedzą, jaką kwotą miesięcznie dysponuje ich gospodarstwo domowe, a 32% odmówiło podania konkretnej kwoty.

Zebrane dane zostały przeanalizowane za pomocą pakietu statystycznego SPSS 26 z użyciem podstawowych metod analizy.

Rysunek 1

Posiadanie własnych funduszy przez młode osoby wraz ze średnią miesięczną kwotą

Czy posiadasz własne fundusze?
Jeśli tak, wpisz, jaką kwotą dysponujesz średnio miesięcznie



Źródło: opracowanie własne ($n = 221$, n dla średniej = 28).

Młodzi konsumenci na rynku finansowym – wyniki badań własnych oraz dyskusja rezultatów

W przeprowadzonym przedsięwzięciu badawczym respondenci zapytani zostali o to, czy dysponują własnymi środkami finansowymi oraz jeśli tak, to jaka jest średnia miesięczna kwota, którą mają do swojej dyspozycji (rys. 1).

Badanie wykazało, że 70,1% respondentów ma własne środki finansowe i średnio jest to 218 zł miesięcznie. Mediana wyniosła 135 zł, dominanta 100 zł, wartość minimalnej posiadanej kwoty to 10 zł, a maksymalnej 1000 zł. Warto zatem zwrócić uwagę na znaczne zróżnicowanie deklaracji. Kwota ta jest nieregularna, rzadko można spotkać się ze stałym kieszonkowym otrzymywanym w każdym miesiącu. Wypowiedzi zostały przeanalizowane w zależności od płci, miejsca zamieszkania, typu szkoły, wykształcenia rodziców oraz typu rodziny osoby badanej. Żadna z tych cech demograficznych nie wykazała jednak zależności z wysokością środków finansowych w dyspozycji respondentów. Jedynie w przypadku osób, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym zaobserwowano wyższą liczebność deklaracji braku jakichkolwiek funduszy tylko dla siebie – około połowa badanych w tej grupie wskazała na tę odpowiedź, podczas gdy w grupach osób z rodzicami o wykształceniu średnim lub wyższym było to około 30%.

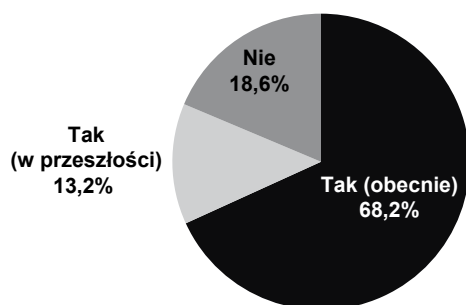
Porównując uzyskane wyniki z badaniami CBOS z 2018 roku, wskazane kwoty są niższe niż w badaniach ogólnopolskich, gdzie mediana kwoty posiadanej przez uczniów w październiku 2018 roku wynosiła 300 zł. Jednak porównywalność wartości może być tu też zaburzona przez odmienną formę zadawanego respondentom pytania – o kwotę posiadaną w danym miesiącu (w badaniu CBOS) oraz średnią miesięczną (Omyła-Rudzka, 2018).

Zatem większość młodych osób ma do swojej dyspozycji środki finansowe, które choć nie są stałe, pozwalają na podejmowanie na rynku finansowym takich działań, jak oszczędzanie pieniędzy. W dalszej

Rysunek 2

Deklaracja posiadania oszczędności przez młode osoby

Czy posiadasz lub posiadałeś/aś oszczędności?

Źródło: opracowanie własne ($n = 223$).

kolejności zapytano badanych o to, czy mają oszczędności (rys. 2).

Wśród badanych 18,6% nie ma ani nigdy nie miało oszczędności, 68,2% ma je obecnie, a 13,2% miało je w przeszłości. Średnia kwota obecnie posiadanych oszczędności deklarowana przez respondentów wyniosła 5 829 zł. Mediana była równa 2 300 zł, dominanta 10 000 zł, natomiast minimalna kwota to 100 zł, a maksymalna 30 000 zł. Wśród osób, które w przeszłości miały oszczędności średnio była to kwota 1 754 zł ($Me = 950$ zł, $D = 500$ zł, $Max = 7 000$ zł, $Min = 300$ zł). Warto wskazać, iż badania zrealizowane w 2017 roku przez Małgorzatę Krzeszowską w grupie szesnastolatków z województwa podkarpackiego miały bardzo podobne rezultaty. Otóż według tego badania 17,3% młodych osób w ogóle nie oszczędza pieniędzy (Krzeszowska, 2017, s. 201). Również badanie zrealizowane w 2018 roku na grupie 1932 osób między 15 a 16 rokiem życia wskazuje, iż 18,2% z nich nie oszczędza pieniędzy w ogóle (Swiecka i in., 2020).

Wypowiedzi zostały przeanalizowane w zależności od płci, miejsca zamieszkania, typu szkoły, wykształcenia rodziców oraz typu rodziny osoby badanej, jednak ponownie nie odnotowano różnic

międzygrupowych w żadnym opisywanym przypadku. Natomiast respondenci, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym, częściej niż pozostali deklarowali (aktualnie i w przeszłości) brak jakichkolwiek oszczędności.

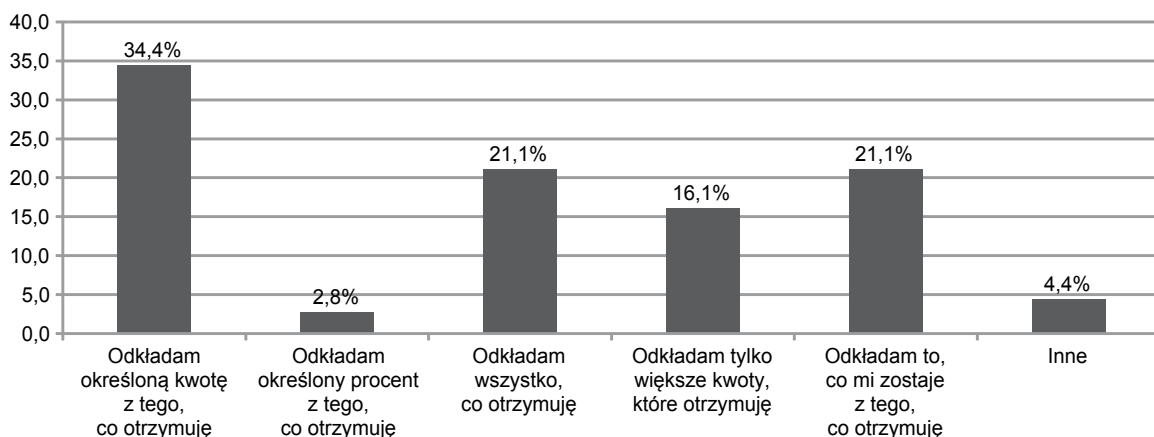
Łącznie 81,4% uczestniczących w badaniu uczniów ma lub miało w swoim życiu doświadczenie oszczędzania pieniędzy.

Kolejne pytanie w badaniu dotyczyło sposobu oszczędzania pieniędzy. Zaproponowano wskazanie jednej z kategorii odpowiedzi (rys. 3).

Badani najczęściej odkładają określoną kwotę ze swoich przychodów – w ten sposób gromadzi oszczędności 34,4% osób. Następnie 21,1% odkłada wszystko, co otrzymuje. Taki sam procent badanych odkłada to, co im zostaje po zrealizowaniu bieżących potrzeb. 16,1% odkłada tylko większe kwoty, które otrzymuje. Rzadko natomiast – tylko 2,8% – młodzi ludzie wyznaczają sobie określony procent przychodu, który jest oszczędzany. Wśród osób wskazujących odpowiedź „Inne” zwykle dominowały wypowiedzi związane z odkładaniem największych sum, jak to tylko możliwe, np. „staram się wydawać najmniej, jak to możliwe” lub „odkładam prawie całość”.

Rysunek 3

Sposoby oszczędzania pieniędzy przez osoby młode

Źródło: opracowanie własne ($n = 180$).

Zachowania młodych konsumentów na rynku finansowym...

Formy oszczędzania pieniędzy różnicuje płeć badanych ($\chi^2_{(5, n=180)} = 13,927$; $V = 0,278$). Kobiety częściej niż mężczyźni skłonne są do oszczędzania określonych kwot (41,4% w porównaniu do 21,9%) oraz częściej odkładają to, co im zostaje (24,1% w stosunku do 15,6%). Mężczyźni natomiast częściej odkładają całość kwoty (28,1% w stosunku do 17,2%) lub większe sumy pieniędzy (25% w porównaniu do 11,2%). Pozostałe analizy porównawcze nie wykazały różnic w odpowiedziach między grupami osób pochodzących z miejscowości różnej wielkości, z różnych typów szkół, o różnym wykształceniu rodziców i typie rodziny pochodzenia.

W dalszej części badania zapytano respondentów, jakie instrumenty wykorzystują do gromadzenia zaoszczędzonych pieniędzy (rys. 4).

Badanie wykazało, iż młodzi ludzie najczęściej trzymają swoje oszczędności w domu – na tę odpowiedź

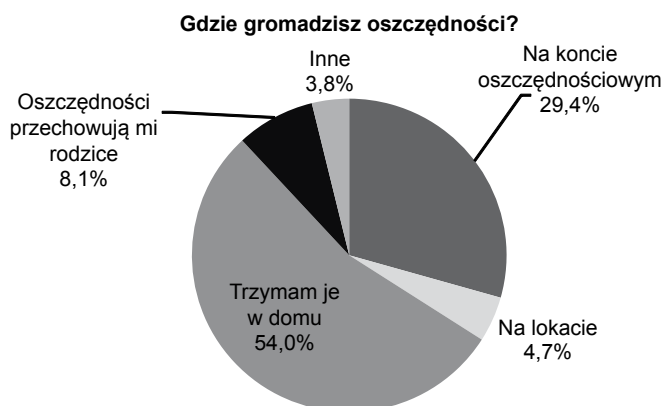
wskazała ponad połowa badanych. 29,4% respondentów gromadzi oszczędności na koncie, 8,1% przekazuje je rodzicom do przechowania, a 4,7% badanych ma lokatę. Dokonane analizy nie wykazały znaczących różnic w odpowiedziach respondentów ze względu na ich płeć, typ szkoły, typ rodziny, miejsce zamieszkania czy wykształcenie rodziców. Jednak zauważyć można, że z lokat korzystają znacznie częściej mieszkańcy dużych miast (27,8% w porównaniu do 7,3% w małych miastach czy 3% na wsiach).

Analizując postawy osób młodych w aspekcie oszczędzania pieniędzy warto zwrócić uwagę również na cel oszczędzania (rys. 5).

Jeśli chodzi o konkretny cel, na jaki młodzi ludzie oszczędzają czy oszczędzali środki, to wskazało go ponad 70% badanych. Połowa respondentów odkładała/odkłada pieniądze na zakup konkretnego produktu (np. sprzętu elektronicznego takiego jak

Rysunek 4

Instrumenty wykorzystywane przez młode osoby do gromadzenia oszczędności



Źródło: opracowanie własne ($n = 182$).

Rysunek 5

Cele oszczędzania pieniędzy wśród młodych osób

Jeśli posiadasz/posiadałeś/aś oszczędności, to jaki jest/był cel oszczędzania pieniędzy?



Źródło: opracowanie własne ($n = 182$).

smartfon czy komputer). Na drugim miejscu znalazła się realizacja pasji życiowych. Na potrzeby związane z hobby pieniądze zbierało/zbiera 42,9% badanych. W dalszej kolejności (33,5%) badani chcieli przeznaczyć oszczędności na zakup drobnych produktów takich jak torebka czy buty. Część (20,3%) respondentów oszczędza/ła na dalszą naukę (np. studia), 16,5% na nadchodzące wakacje i na wypoczynek (14,8%). Dla 7,7% badanych celem oszczędzania był/jest wyjazd za granicę do pracy oraz wzięcie udziału w zajęciach dodatkowych (kursach/szkoleniach). Kategoria „Inne” wskazana przez 6,6% respondentów definiowana była najczęściej jako oszczędzanie na samochód lub meble do pokoju. Zatem badanie pokazuje, iż młodzi ludzie często chcą przeznaczyć gromadzone środki na jasno wyznaczony cel – najczęściej jest on związany z potrzebą realizacji zakupu jakiegoś konkretnego produktu wybieralnego. Można przypuszczać, iż oszczędności mają tu charakter krótkoterminowy, ich celem najczęściej nie jest zabezpieczenie przyszłości, a konsumpcja. Transakcyjny motyw oszczędzania jako dominujący wśród młodych ludzi potwierdzają wyniki analiz zamieszczone w pracy doktorskiej Agaty Trzcińskiej (Trzcińska, 2012, s. 145). Również badanie zrealizowane przez Swiecką i in. (2020) wskazuje, że osoby młode najczęściej oszczędzają pieniądze na określony cel np. rower czy komputer (39,8%). Dla porównania w starszych grupach wiekowych badania wskazują na dominujący motyw ostrożności skłaniający do oszczędzania pieniędzy (grupa wiekowa powyżej 19 roku życia) (Swacha-Lech, 2013, s. 437).

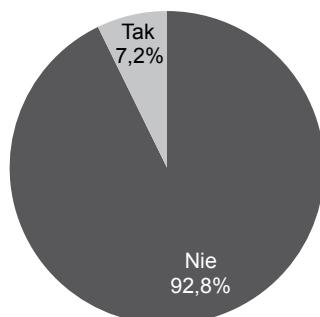
Według badań Polacy rzadko inwestują pieniądze, warto zatem zbadać, jak to wygląda w młodym pokoleniu. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie, czy inwestują środki finansowe, został pokazany na rysunku 6.

Badanie wykazało, iż młode osoby bardzo rzadko inwestują pieniądze. Podejmowanie działań o charakterze inwestycyjnym deklaruje 7,2% z nich. Jeśli chodzi o formy inwestowania, to najczęściej respondenci wskazywali na samorozwój, np. „inwestycja w hobby z nadzieją na utworzenie przyszłego źródła zarobku”, ale też inwestycje w kryptowaluty, hodowlę koni czy reselling.

Rysunek 6

Inwestowanie pieniędzy przez młode osoby

Czy inwestujesz swoje środki finansowe?



Źródło: opracowanie własne (n = 221).

Wypowiedzi respondentów w aspekcie inwestowania pieniędzy zostały przeanalizowane w zależności od płci, miejsca zamieszkania, typu szkoły, wykształcenia rodziców oraz typu rodziny osoby badanej, jednak nie zostały odnotowane różnice międzygrupowe w żadnym z opisywanych przypadków. Jednak warto zaznaczyć, że wśród osób, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym nikt nie wskazał, iż inwestuje pieniądze. Natomiast najczęściej robią to dzieci rodziców z wykształceniem średnim zawodowym (około 9%).

Wnioski i rekomendacje

Analizy źródeł wtórnych wskazują odmiennosc zachowań związanych z finansami w różnych kohortach wiekowych. Przy czym warto wskazać, że socjalizacja ekonomiczna ma istotne znaczenie w kształtowaniu się postaw i zachowań oszczędnościowych u młodych ludzi, zaś szczególnie ważny jest tu osobisty przykład rodziców i modelowanie przez nich postaw (Trzcińska, 2012, s. 142). Zatem niskie odsetki praktyk związanych z oszczędzaniem i inwestowaniem pieniędzy w pokoleniu rodziców i dziadków mogą prowadzić do rzadszego oszczędzania i inwestowania przez pokolenia ich dzieci i wnuków. W związku z tym szczególnego znaczenia nabiera uczenie młodych pokoleń rozsądnych praktyk finansowych, zwłaszcza poprzez właściwy przykład własnych działań.

Przeprowadzone badanie grupy nastolatków wykazało, iż jedynie niespełna 1/3 z nich nie ma żadnych funduszy. Pozostali dysponują kwotą wynoszącą średnio 218 zł w miesiącu. Ponad 80% badanych oszczędza lub oszczędzało w przeszłości pieniądze. Średnia kwota obecnie posiadanych oszczędności to 5 829 zł. Młodzi ludzie najczęściej odkładają określoną kwotę raz w miesiącu, rzadziej odkładają wszystko, co otrzymują lub tylko to, co im zostaje. Środki najczęściej gromadzone są w domu, jednak niemal 1/3 badanych ma także konto oszczędnościowe. Ponad 70% respondentów wyznacza sobie określony cel, na który odkłada pieniądze. Najczęstszym celem gromadzenia środków jest zakup określonego produktu, np. smartfona bądź realizacja wydatków związanych z hobby. Zatem w postawach badanych

Zachowania młodych konsumentów na rynku finansowym...

dominuje motyw transakcyjny oszczędzania pieniędzy. Młode osoby zdecydowanie rzadziej inwestują środki finansowe, ale zauważalna jest grupa, która już podejmuje pierwsze próby inwestycyjne.

Badani stanowili dość spójną grupę, analizy zależności nie wykazały znaczącego wpływu płci, miejsca zamieszkania, typu rodziny czy typu szkoły na odpowiedź badanych. Niewielkie różnice widoczne były natomiast w przypadku osób, których rodzice mają wykształcenie podstawowe – one najrzadziej mają jakiegokolwiek fundusze dla siebie czy oszczędności i w ogóle nie podejmują prób inwestowania pieniędzy. Natomiast najczęściej funduszami dysponują dzieci rodziców z wykształceniem wyższym lub średnim zawodowym, oni również najczęściej oszczędzają i inwestują pieniądze. Istnienie zależności między kwotą oszczędności a wykształceniem głowy gospodarstwa domowego wskazują również inne badania dorosłych, które dowodzą, że wykształcenie głowy gospodarstwa domowego jest pozytywnie skorelowane z wielkością oszczędności (Liberda, 2016, s. 37).

Przytoczone wyniki badań mogą być pewną inspiracją dla działań rynkowych, mimo że badani nie stanowili próby reprezentatywnej dla całej populacji polskich nastolatków. Projektując przekazy kierowane przez banki do tej grupy konsumentów warto mieć na uwadze ilość posiadanych przez nich środków finansowych, a także fakt, iż większość oszczędzanych pieniędzy przechowywana jest w domach, a profesjonalne instrumenty takie jak konta oszczędnościowe czy lokaty często nie są przez nich wykorzystywane, co stanowi pole do pozyskania nowych klientów. W komunikacji z młodymi osobami użyteczne może być odwoływanie się do transakcyjnego motywu oszczędzania pieniędzy. Warto również zwrócić uwagę na podejmowanie pierwszych kroków inwestycyjnych przez nastolatki. Młodzi konsumenci wydają się być interesującą grupą docelową dla instytucji finansowych zwłaszcza w kontekście starzejącego się społeczeństwa oraz niskiej lojalności nabywców indywidualnych.

Dodatkowo aktywność młodych osób na rynku finansowym zwiększyć może wzrost wiedzy na temat tego rynku oraz możliwych działań na nim podejmowanych. Badania Moniki Szafrąńskiej wskazują na dość niski poziom wiedzy ekonomicznej polskiej młodzieży wiejskiej (18–26 lat). Według analiz tylko 1/3 badanych osób charakteryzowała się wysoką znajomością finansów osobistych, a prawie 45% młodzieży deklaroowało chęć dalszej edukacji w tym zakresie (Szafrąńska, 2011). Brak wiedzy stanowi silny czynnik hamujący podejmowanie działań na rynkach finansowych przez osoby młode oraz wzrost ryzyka podejmowania decyzji niebezpiecznych czy wręcz szkodliwych (Kołodziej, 2014). Zatem warto tu wskazać na konieczność dalszej edukacji finansowej młodzieży (przykładami podejmowanych inicjatyw mogą być projekty z zakresu edukacji ekonomicznej NBP a także projekty „Sto monet” czy „Finansiaki”). Na potrzebę działań na tym polu wskazują także wnioski z badań przeprowadzonych przez Annę Korzeniowską

wśród lubelskich studentów, które pokazują, że świadome decyzje o oszczędzaniu podejmuje niewielki ich odsetek – 13,7%, a poziom oszczędności w tej grupie jest niski – z reguły nie przekracza sumy trzymiesięcznych dochodów, co oznacza, że przeciętny student nie ma finansowego bufora bezpieczeństwa na wypadek braku dochodów (Korzeniowska, 2017).

Bibliografia

- Demirguc-Kunt, A., Klapper, L., Kumar, A. i Randall, D. (2013). *The Global Findex Database. Financial inclusion of youth*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/894571468148155374/pdf/823980BRI0Find00Box379863B00PUBLIC0.pdf>
- Global financial inclusion (b.d.). The World Bank. Pobrano 23 kwietnia 2021, z <https://databank.worldbank.org/source/global-financial-inclusion>
- Harasim, J. (2010). Oszczędzanie i inwestowanie nadwyżek finansowych przez ludność. W J. Harasim (red.), *Oszczędzanie i inwestowanie w teorii i praktyce* (s. 14–47). Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Kołodziej, S. (2014). Edukacja ekonomiczna dzieci i młodzieży w Polsce. *Studia Ekonomiczne*, 167, 87–105.
- Korzeniowska, A. (2017). Zachowania oszczędnościowe studentów w Lublinie. W S. Wieteska i D. Czechowska (red.), *Granice finansów XXI wieku. Bankowość i ubezpieczenia* (s. 37–48). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://bit.ly/371CwhR>
- Krzyszowska, M. (2017). Wybrane aspekty postrzegania bezpieczeństwa finansowego wśród nastolatków. *Przegląd Nauk o Obronności*, 4, 193–204. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.0123>
- Liberda, B. (2016). Oszczędności gospodarstw domowych – analiza przekrojowa i analiza kohort. W J. Rutecka-Góra (red.), *Długoterminowe oszczędzanie. Postawy, strategie i wyzwania* (s. 25–41). Oficyna Wydawnicza SGH.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. i Curto, V. (2010). Financial literacy among the youth. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Młodzi Polacy radzą sobie z finansami. (2020, 2 lipca). *Filary Biznesu*. <https://filarybiznesu.pl/mlodzi-polacy-radza-sobie-z-finansami/a4813>
- Omyła-Rudzka, M. (2019). Warunki materialne młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne. W M. Grabowska i M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2018* (s. 34–43). CBOS.
- Swacha-Lech, M. (2013). Motywy oszczędzania w świetle badań sondażowych zrealizowanych we współpracy z Interaktywnym Instytutem Badań Rynkowych w okresie od 27 lutego do 1 marca 2013 roku. *Zarządzanie i Finanse*, 2/4, 429–442. <https://wir.ue.wroc.pl/info/article/WUT432ce16bed9142fc95eeb2cc7c0c36b5/>
- Swiecka, B., Yeşiltaş, E., Özen, E. i Grima, S. (2020). Financial literacy: The case of Poland. *Sustainability*, 12(2), 700. <https://doi.org/10.3390/su12020700>
- Sykes, J., Elder, S., Gurbuzer, Y. i Principi, M. (2016). Exploring the linkages between youth financial inclusion and job creation: Evidence from the ILO school-to-work transition surveys. *Work4Youth Publication Series*, 42. http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/publications/thematic-reports/WCMS_533567/lang--en/index.htm

Szafrańska, M. (2011). Wiedza i umiejętności finansowe młodzieży wiejskiej na przykładzie Małopolski. *Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu*, 13(1), 384–388.

Trzcicka, A. (2012). *Socjalizacja ekonomiczna i cechy indywidualne jako determinanty postaw oraz zachowań oszczędnościowych młodzieży*. (Rozprawa doktorska). Uniwersytet Warszawski. <http://depotuw.ceon.pl>

Zmudzińska, I. (2016). Postawy Polaków wobec systematycznego i długoterminowego oszczędzania. W J. Rućka-Góra (red.), *Długoterminowe oszczędzanie. Postawy, strategie i wyzwania* (s. 109–123). Oficyna Wydawnicza SGH.

Żak, M. (2020). Oszczędzanie czy konsumowanie? Specyfika postaw konsumenckich i ekonomicznych studentów krajów Grupy Wyszehradzkiej. *Humanizacja Pracy*, 1, 163–178.

Olga Smalej jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Katedrze Metod Badawczych Zarządzania na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Jej zainteresowania badawcze związane są z szeroko pojętym obszarem nauk społecznych, w szczególności ze zjawiskiem zachowań młodych konsumentów na rynku, intencjonalną bezdietnością oraz sektorem kreatywnym gospodarki. Jest praktykiem badań rynkowych.

Zofia Kawczyńska-Butrym jest socjologiem, autorką 10 monografii oraz redaktorką i współautorką 19 pozycji zwartych, laureatką 5 nagród ministerialnych i wielu rektorskich, kierownikiem 7 grantów, w tym 2 międzynarodowych. Ostatnio współpracuje z Wydziałem Ekonomicznym UMCS.

Radosław Mącik jest badaczem rynku i zachowań konsumenckich, dyrektorem instytutu, kierownikiem Katedry Metod Badawczych Zarządzania. Specjalizuje się w badaniach związanych z akceptacją i wykorzystaniem technologii informacyjnych, w tym internetu rzeczy (IoT) przez konsumentów, a także w zagadnieniach metodycznych dotyczących rozwoju metod pomiaru, w tym z wykorzystaniem urządzeń mobilnych.

Viktoriya Pantyley jest adiunktem w Instytucie Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, a także Visiting Researcher na Georgia State University. Jej zainteresowania naukowe obejmują geografę medyczną, socjologię medycyny a także geografę dzieci w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Jest autorką i współautorką kilkudziesięciu artykułów naukowych oraz dwóch monografii naukowych.

POLECAMY

Europejski Tydzień Kodowania, 9–24 października 2021



CodeWeek to społeczna inicjatywa, w ramach której europejskie państwa „ścigają się” w liczbie zorganizowanych wydarzeń związanych z programowaniem. Polska jest jednym z jej liderów – w 2020 roku zajęliśmy pierwsze miejsce w rankingu! Akcja jest organizowana co roku na terenie całej Europy i dedykowana wszystkim, którzy chcą rozpocząć lub kontynuować przygodę z programowaniem.

Zagadnienie nauki programowania z roku na rok zyskuje na znaczeniu zarówno ze względu na rosnące potrzeby rynku pracy, jak i walory edukacyjne, takie jak rozwój umiejętności analitycznego i logicznego myślenia. Europejski Tydzień Kodowania to świetna okazja, by zacząć zabawę z grami logicznymi, prostą grafiką komputerową czy robotyką. Idea jest prosta – każdy, kto chce się włączyć, może zorganizować własne wydarzenie i zgłosić je na stronie: <https://codeweek.eu>

Więcej informacji na stronie: <https://www.gov.pl/web/koduj/codeweek>



Artur
Fabiś



Aleksandra
Błachnio

Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku

Life satisfaction of the third age university students

Abstract

The article aims at describing the relationship between the educational activity of the elderly and a more optimal way of experiencing their aging. That link can be justified by a higher measure of the overall level of satisfaction with their lives. The purpose of the study described in the paper was an in-depth analysis of the components of life satisfaction among actively learning seniors. A questionnaire survey was conducted with the voluntary participation of 405 third age university students (U3A). The authors collected data on the critical areas comprising individual well-being, illustrating the diversity in the experience of old age among active mature learners. Only 6.8% of the U3A learners are not satisfied with their life achievements. The study revealed that seniors with four or more children were most pleased, suggesting that self-actualization in the family and educational domains need not be competitive. The analysis of the health component of life satisfaction showed a clear overrepresentation of seniors with the good psychophysical condition. In general, successful ratings of the component measures of life satisfaction among the members of the researched group predominate.

Keywords: life satisfaction, aging, university of the third age, educationally active seniors, old age, learning

Wprowadzenie

Udział osób starzejących się w społeczeństwie polskim wyraźnie rośnie. Obecnie spośród ponad 38 milionów obywateli 7,1 miliona to osoby po 65 roku życia (Cierniak-Piotrowska i in., 2021). Oznacza to, że odsetek osób starych (po 65 roku życia) w Polsce wynosi ponad 18%. Fakt ten skłania wielu badaczy do podejmowania coraz to nowych badań obejmujących jakość życia osób starszych. Wśród specjalistów zajmujących się procesami starzenia się, także w zakresie edukacyjnym, zyskuje na popularności paradygmat pomyślnego starzenia się (Błachnio, 2019; Błachnio i Fabiś, 2018). Choć sam termin ten nie jest jednoznaczny – odczytywany bywa na różne sposoby – dla wielu psychologów pomyślnie starzenie się i subiektywny dobrostan są tożsame z zadowoleniem z życia (Turner i Helms, 1999). Przyjmuje się jednak, że pomyślnie starzenie się to przebieg procesu rozwojowego w jego ostatnich stadiach, którego kryterium określają pozytywne interakcje z innymi, poczucie celu oraz dążenie do osobistego rozwoju (Halicka, 2004). Z kolei drogą do pomyślnego starzenia się jest proces adaptacji do zmian i umiejętne przystosowanie się do nich (Baltes i in., 1998). Jakość starości określić można na wiele sposobów, np. przyjęć za jej wskaźnik zadowolenie z życia – jako subiektywne odczucie (co ma swoje odzwierciedlenie w poniższych badaniach), ale także jako obiektywny stan. Podstawowymi jego elementami będą: samoocena stanu zdrowia, warunki ekonomiczne oraz kontakty społeczne z życiem rodzinnym na pierwszym planie (Halicka, 2004). Te właśnie składowe zadowolenia z życia wraz z zadowoleniem z całego swojego życia będą przedmiotem przedstawianych badań.

W koncepcji pomyślnego starzenia się (Rowe i Kahn, 1987) przyjmuje się, że jednym z czynników sprzyjających dobremu starzeniu się jest podejmowanie aktywności edukacyjnej. Stanowi ona względnie łatwe i efektywne narzędzie włączania się seniorów do społeczeństwa, wzmacniania ich aktywnego obywatelstwa i zachęty do różnych

form samorozwoju (del Pilar Díaz-López i in., 2016). Badania pokazują, że aktywne uczenie się może sprzyjać zdrowiu osób w późnej dorosłości (Pincas, 2007). Poprzez edukację z zakresu fizjologii starzenia się, wpływu stylu życia, poziomu aktywności fizycznej czy diety na organizm, jednostka może optymalizować u siebie przebieg starzenia się. Wykazano także, że aktywne uczenie się koreluje z niskim poczuciem samotności, niskim poziomem depresji i wysokim poczuciem jakości życia (Błachnio, 2012; del Pilar Díaz-López i in., 2016). Można więc zakładać, że poczucie dobrostanu aktywnych edukacyjnie seniorów będzie wyższe niż nieaktywnych. Dlatego też do badań zaproszono aktywnych słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku.

W ostatnich dekadach wiedza o uwarunkowaniach szerokiej gamy aktywności edukacyjnej osób starszych dynamicznie przyrasta (Alheit, 2011; Dubas, 2011; Golonka-Legut, 2015; Lehr, 2006). Równocześnie obserwuje się rozbudowywanie rynku usług edukacyjnych zorientowanych na grupę dojrzałych słuchaczy (Pincas, 2007). Osoby starsze mają wiele możliwości uczenia się nieformalnego oraz pozaformalnego w instytucjach takich jak klub seniora, centrum aktywnego seniora czy dom pomocy społecznej. Jednak w wielu krajach edukacja najbardziej wyemancypowanych seniorów realizuje się w znacznym stopniu dzięki ofertom uniwersytetów trzeciego wieku (Błachnio, 2012). W Polsce istnieje około 700 tego typu instytucji. Ponad połowa z nich prowadzona jest przez organizacje pozarządowe, tylko co piąty działa w strukturze uczelni wyższej (Konieczna-Woźniak i Fabiś, 2019). Prawie wszystkie uniwersytety trzeciego wieku w Polsce rozbudowują bogatą tematycznie ofertę wykładów o szereg warsztatów i różne formy spędzania czasu wolnego. Dziewięć na dziesięć proponuje kursy szkoleniowe np. z zakresu języka obcego, obsługi komputera, sztuki czy realizuje zajęcia sportowe (por. Fabiś i in., 2014).

W Polsce panuje stereotyp człowieka starego – choć z wyraźnymi różnicami pomiędzy kobietami i mężczyznami – jako osoby zależnej, schorowanej, wycofanej z życia społecznego i nieaktywnej (Nawrocka, 2013), ale także ubogiej i przez te czynniki także niezadowolonej z życia. Aktywny edukacyjnie senior przelamuje ten stereotyp pokazując, że zaawansowany wiek metrykalny nie przeszkadza w angażowaniu się w życie społeczne, w tworzeniu nowych sieci społecznych, afiliowaniu dążenia do samorozwoju i odczuwaniu spełnienia. W literaturze od lat podkreśla się pozytywny związek aktywnego uczenia się z poczuciem jakości życia (Halicki, 2000; Hill, 2009; Zboina, 2008). Kontekst, w którym on zachodzi, podobnie jak i szereg zmiennych osobowych może generować siłę i charakter satysfakcji życiowej. Z tego powodu ważne są badania, których celem jest identyfikacja składowych poczucia jakości życia wyznaczających dobrostan dojrzałych słuchaczy. Fakt, że w tym okresie różnice indywidualne manifestują się szczególnie intensywnie przemawia za eksplorowaniem tego wątku wielokrotnie i na różnych próbach.

Procedura badań własnych

Przeżywanie starości to doświadczenie skrajnie zindywidualizowane, ponieważ jednostkowe poczucie dobrostanu wynika z poziomu (nie)zadowolenia z obszarów życia, które osoba wybiera i ocenia (Diamond i Becker, 1999). Poczucie zadowolenia z życia nie jest wolne od kontekstu życia (Błachnio, 2019), a jednocześnie jest wypracowane na podstawie indywidualnych kryteriów (López-Ortega i in., 2016). Stąd interesującym jest ujęcie w modelu ilościowym zależności, jakie mogą ujawnić się w kontekście ciągłej edukacji w okresie starzenia się a subiektywnie przeprowadzanymi ocenami składowych życia, które umiejscawiają seniora bliżej jednego z dwóch krańców kontinuum od pełnej satysfakcji z życia do jej całkowitego braku. Celem badań było poznanie udziału poszczególnych składowych w ocenie zadowolenia z bieżącej sytuacji życiowej aktywnych edukacyjnie seniorów. W ramach sondażu diagnostycznego wykorzystano kwestionariusz ankiety badający poczucie zadowolenia z życia tak w zakresie globalnej oceny życia, jak i jego wybranych składowych. Pytano również o dane socjodemograficzne. Analizowano ich wzajemną współzmiennność z uwzględnieniem specyfiki cech socjodemograficznych respondentów. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie jest poczucie zadowolenia z życia aktywnych edukacyjnie seniorów?
2. Które obszary życia i działalności stanowią najwyżej oceniane składowe poczucia zadowolenia z życia u aktywnych edukacyjnie seniorów?
3. Które obszary życia i działalności stanowią najniżej oceniane składowe poczucia zadowolenia z życia u aktywnych edukacyjnie seniorów?
4. Jakie różnice w poczuciu zadowolenia z życia generują zmienne socjodemograficzne?

Badanie realizowano w okresie kilkunastu miesięcy – od października 2016 do czerwca 2018 roku. Zebrane dane poddane zostały analizom statystycznym w programie Statistica 12.5. Przedstawiono statystyki opisowe; naturę związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi rozstrzygnięto w modelu korelacyjnym; analizy różnic w ocenie badanej zmiennej przeprowadzono w podgrupach wyróżnianych w oparciu o zmienne socjodemograficzne za pomocą testu Manna-Whitneya.

Charakterystyka próby badawczej

Do uczestnictwa w badaniu zapraszano osoby aktywne edukacyjnie. Zakwalifikowano 405 respondentów zrekrutowanych z grona studentów uniwersytetów trzeciego wieku z wybranych miast Małopolski i Śląska (Kraków, Oświęcim, Tychy, Trzebinia, Chrzanów).

Dobór próby był celowy. Wybrano pięć uniwersytetów, w których uzyskano zgodę na przeprowadzenie badań. O wypełnienie ankiety poproszeni zostali wszyscy uczestnicy zajęć obecni podczas zbierania danych. Kryterium włączenia do badań był wiek. Przyjęto, że

Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku

respondent musi mieć skończone minimum 60 lat. W badanej grupie kobiety stanowiły przeszło 84%. Ich nadreprezentacja jest typowa dla populacji słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku (Gołdys i in., 2012). Najliczniejszą grupą respondentów byli seniorzy z przedziału 65–69 lat (41%). Druga pod względem liczebności grupa skupiła osoby w wieku 60–64 lata i stanowiła 30% zbadanej próby. Następane grupy liczyły odpowiednio 18% dla badanych mających 70–74 lata i około 11% dla respondentów w wieku powyżej 75 lat. Zebrana próba dobrze oddaje realia demograficzne polskich uniwersytetów trzeciego wieku.

Profil wykształcenia respondentów był zbliżony do wyników raportu demograficznego o sytuacji polskich seniorów (*Portret społeczno-demograficzny seniorów*, 2016). W badanej grupie osoby z wyższym wykształceniem stanowiły 44% – to więcej w porównaniu do danych z całego kraju (37,9%). Co trzeci respondent zakończył edukację na poziomie szkoły średniej, a 12% – policealnej, co łącznie daje 46%, podobnie jak w kraju (50%). Zaledwie 10% ukończyło jedynie szkołę zawodową lub podstawową (w kraju 9%). Ten wyższy poziom wykształcenia uczestników uniwersytetów trzeciego wieku, stanowiących próbę badawczą względem populacji starszych Polaków, jest także zauważalną tendencją w raportach charakteryzujących polskich słuchaczy tychże uniwersytetów (Gołdys i in., 2012).

W przedstawianych badaniach mieszkańcy miast stanowili 90% respondentów, z czego 42% mieszkało w miejscowościach liczących powyżej 200 tys. mieszkańców. Czynnych zawodowo było zaledwie 12,8% badanych i w tej grupie dominowały osoby w wieku 60–64 lata. Jedna trzecia seniorów, którzy wzięli udział w badaniach, prowadzi jednoosobowe gospodarstwo domowe, pozostali mieszkają z partnerem/współmałżonkiem lub w rodzinach wielopokoleniowych.

Wyniki badań

Analizę wyników badań rozpoczęto od danych opisujących ogólne poczucie zadowolenia z życia respondentów. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

W oparciu o analizy uzyskano pomyślny obraz starości i starzenia się wśród osób powyżej 60 roku życia będących słuchaczami uniwersytetów trzeciego wieku. Zdecydowana większość wysoko oceniła poczucie zadowolenia ze swojego życia. Tylko niecałe 4% oceniło je zdecydowanie nisko i raczej nisko.

W kolejnym etapie badania celem było zidentyfikowanie i oszacowanie składowych jakości życia, które w sposób istotny korespondowały z ogólnym satysfakcjonującym poczuciem zadowolenia z życia respondentów (zob. tabela 2). Analizowano, w jaki sposób osoby badane oceniają np. zadowolenie z jakości życia rodzinnego, wysokości dochodów,

Tabela 1

Poczucie zadowolenia z życia osób badanych (N = 394)

Jak określa Pan/i bieżące poczucie zadowolenia z całego swojego życia?	Zdecydowanie nisko	Raczej nisko	Średnio	Raczej wysoko	Bardzo wysoko
	0,51%	3,05%	49,24%	38,57%	8,63%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Macierz korelacji pomiędzy ogólną oceną poczucia zadowolenia z życia a poszczególnymi jej składowymi

	1 ogólna satysfakcja z życia	2 życie rodzinne	3 dochody	4 warunki mieszka- niowe	5 kontakty towarzy- skie	6 stan zdrowia
Jak określa Pan/i obecny poziom satysfakcji z całego swojego życia?						
Czy jest Pan/i zadowolony/a z jakości życia rodzinnego?	*0,438					
Czy jest Pan/i zadowolony/a z wysokości dochodów?	*0,226	0,101				
Czy jest Pan/i zadowolony/a z warunków mieszkaniowych?	*0,332	*0,260	*0,206			
Czy jest Pan/i zadowolony/a z kontaktów towarzyskich?	*0,288	*0,306	0,028	*0,177		
Czy jest Pan/i zadowolony/a ze stanu zdrowia?	*0,291	*0,234	*0,151	*0,213	*0,187	
Czy jest Pan/i zadowolony/a z osiągnięć życiowych?	*0,576	*0,405	*0,315	*0,336	*0,226	*0,327

Uwaga. *p < 0,05.

Źródło: opracowanie własne.

warunków mieszkaniowych, kontaktów towarzyskich, stanu zdrowia i osiągnięć życiowych. Następnie sprawdzano siłę związku tych czynników z ogólną miarą zadowolenia z życia. W rezultacie stwierdzono umiarkowanie wysoką korelację dodatnią ($r = 0,576$, $p < 0,05$) pomiędzy ogólnym zadowoleniem z całego życia a satysfakcją z osiągnięć życiowych. Przeciętą siłą związku wystąpiła z satysfakcją z życia rodzinnego ($r = 0,438$, $p < 0,05$) oraz z warunkami mieszkaniowymi ($r = 0,331$, $p < 0,05$). Korelacje słabe stwierdzono w przypadku: dochodów ($r = 0,226$, $p < 0,05$), kontaktów towarzyskich ($r = 0,288$, $p < 0,05$) i stanu zdrowia ($r = 0,29$, $p < 0,05$).

Dalsze analizy skupiły się na rozkładzie odpowiedzi opisujących zadowolenie z wiodącej dziedziny życia, jaką w badanej próbie okazały się osiągnięcia życiowe. Weryfikowano rozkład odpowiedzi respondentów zdyswersyfikowanych ze względu na zmienność zawodowej i wykształcenia (por. tabela 3). Zebrane dane pokazały, że tylko 6,8% słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku nie jest zadowolonych z osiągnięć ży-

ciowych. Najwięcej osób wybrało odpowiedzi: średnio (40,81%) i raczej tak (41,56%), a co dziesiąty badany (10,83%) – zdecydowanie tak. Stwierdzono istotne statystycznie różnice ($p = 0,001$) ze względu na status respondenta na rynku pracy. Co czwarta osoba z grupy aktywnych zawodowo jest zdecydowanie zadowolona z osiągnięć życiowych, podczas gdy w grupie niepracujących tę kategorię odpowiedzi wybrało tylko 8,7% osób. Aż 62,07% badanych z wyższym wykształceniem oceniło swoje osiągnięcia życiowe pozytywnie, z czego zdecydowanie zadowolonych jest 17,82%.

Kolejne pytanie dotyczyło poczucia zadowolenia z życia rodzinnego respondentów (tabela 4). Badano związek liczby posiadanych dzieci z ogólnym poczuciem zadowolenia z życia. Najbardziej zadowoleni okazali się seniorzy, którzy mają czworo i więcej dzieci (84% respondentów wybrało dwie najlepsze oceny). Respondenci posiadający dzieci (od jednego do trojga) najczęściej oceniali swoje zadowolenie umiarkowanie wysoko. Zastanawiające jest, że bezdzietni ($N = 23$), jako jedyna grupa, nie oszacowali poczucia zadowole-

Tabela 3

Różnice w poczuciu zadowolenia z osiągnięć życiowych słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku ze względu na status zawodowy i poziom wykształcenia

Czy jest Pan/i zadowolony/a z osiągnięć życiowych?	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Średnio	Raczej tak	Zdecydowanie tak
		1,26%	5,54%	40,81%	41,56%
Status zawodowy (Test U Manna-Whitneya $p = 0,001$)					
Niepracujący ($N = 345$)	1,45%	5,80%	42,89%	41,16%	8,70%
Czynni zawodowo ($N = 52$)	0%	3,85%	26,92%	44,23%	25,00%
Wykształcenie (chi-kwadrat = 19,88488; $df = 6$; $p = 0,0029$)					
Wyższe ($N = 174$)	1,15%	4,60%	32,18%	44,25%	17,82%
Policealne ($N = 47$)	4,26%	4,26%	48,93%	36,17%	6,38%
Średnie ($N = 123$)	0,81%	7,32%	45,53%	41,46%	4,88%
Zawodowe ($N = 35$)	0%	2,86%	48,57%	48,57%	0%
Podstawowe ($N = 12$)	0%	8,33%	58,34%	8,33%	25,00%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Poczucie zadowolenia z życia rodzinnego słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku ($N = 369$) ze względu na liczbę posiadanych dzieci

Czy jest Pan/i zadowolony/a z jakości życia rodzinnego?	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Średnio	Raczej tak	Zdecydowanie tak
		1,29%	7,20%	24,93%	48,33%
Liczba dzieci (chi-kwadrat = 20,3369; $df = 5$; $p = 0,0011$)					
Brak ($N = 23$)	0%	8,70%	56,52%	34,78%	0%
Jedno ($N = 94$)	3,19%	9,57%	23,41%	44,68%	19,15%
Dwoje ($N = 160$)	0,63%	5,00%	20,00%	55,63%	18,74%
Troje ($N = 67$)	0%	5,97%	26,87%	52,24%	14,92%
Czworo i więcej ($N = 25$)	0%	4,00%	12,00%	40,00%	44,00%

Źródło: opracowanie własne.

Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku

nia z życia rodzinnego za pomocą skrajnie pozytywnej ani skrajnie negatywnej wartości, koncentrując swoje wypowiedzi na środku skali.

Analizy przeprowadzone w zakresie materialnych składowych zadowolenia z życia pokazały, że niemal co dziesiąty badany (9,18%) jest zdecydowanie niezadowolony z wysokości uzyskiwanych dochodów (zob. tabela 5). Warto pokreślić, że to kobiety częściej zaznaczały taką odpowiedź. Podobnie tendencja nadwyżki kobiet utrzymała się wśród 20,66% respondentów, którzy ocenili raczej nisko poczucie zadowolenia z własnych dochodów. Przeciwnie ułożył się stosunek płci dla kategorii odpowiedzi „raczej tak” – to mężczyźni lepiej ocenili swoje dochody, co koresponduje z ich statystycznie wyższymi świadczeniami emerytalnymi.

Sytuacja materialna mierzona w aspekcie warunków bytowych przedstawia się znacznie lepiej. Osoby badane są zdecydowanie zadowolone z warunków mieszkaniowych, za czym przemawia kumulacja ich ocen (81,06%) w obrębie dwóch najbardziej pozytywnych kategorii odpowiedzi – bardzo wysoko i raczej wysoko oceniających zadowolenie. Tylko 4,3% respondentów ocenia nisko, a zaledwie 1,77% bardzo nisko swoje warunki zamieszkania. Stabilna sytuacja bytowa polskich seniorów wynika z faktu, że to oni najczęściej mają tytuł prawny do mieszkania, w którym przebywają (przeważa własność odrębna i spółdzielcza) (Cieśla i Cieśla, 2018).

Zadowolenie z życia w aspekcie uspołecznienia i jakości relacji społecznych wśród słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku jest oceniane zdecydowanie pozytywnie. Kontakty towarzyskie stanowią źródło zadowolenia dla niemal dwóch trzecich respondentów (64,14%). W tym gronie aż 15,15% osób ocenia poczucie zadowolenia z tych kontaktów bardzo wysoko. Co trzeci badany (30,3%) jest umiarkowanie zadowolony ze swoich relacji społecznych, a tylko niewielka grupa (5,56%) ocenia je jako niezadowolające. Zmienna płci w niewielkim, ale istotnym statystycznie ($p = 0,0083$) zakresie różnicowała oceny respondentów. W grupie niezadowolonych z jakości kontaktów towarzyskich przeważali mężczyźni (9,68%) względem kobiet (4,79%). W skrajnie pozytywnej ocenie relacji społecznych wyraźnie dominowały kobiety (17,37%) przy zaledwie 3,23% udziale mężczyzn.

Analiza składowej zdrowia dla oceny poczucia zadowolenia z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku pokazała wyraźną nadreprezentację seniorów

z dobrą kondycją psychofizyczną. Prawie połowa (45,57%) z nich deklarowała średnie poczucie zadowolenia ze swojego stanu zdrowia. Co trzeci badany (31,9%) ocenił je raczej wysoko, a 6,33% badanych bardzo wysoko. Niewielka liczba respondentów postrzegła zdrowie, a raczej jego brak, jako źródło swojego niezadowolenia. Wśród nich znaleźli się słuchacze, którzy raczej nisko (14,94%) i bardzo nisko (1,27%) ocenili poczucie swojego zadowolenia. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w odpowiedziach badanych ze względu na płeć, wiek czy inne cechy socjodemograficzne.

Dyskusja

Wiele argumentów przemawia za zasadnością działań zwiększających pomyślność w starości (Błachnio, 2019). Nie chodzi o prostą negację i pomijanie trudności towarzyszących starzeniu się człowieka. Istotą jest uczenie się i doskonalenie w bardziej adaptacyjnych strategiach działania osób starzejących się w ich jednostkowych kontekstach funkcjonowania. Dlatego wartość uczenia się w okresie starzenia się jest tak znacząca (Dubas, 2012). W rezultacie potrzeba edukacji stała się jedną z bardziej podstawowych w pokoleniach współczesnych seniorów. Nie oznacza to nadal, że aktywność edukacyjna wśród nich jest powszechna. Natomiast zasadnym jest, co pokazują zaprezentowane wyniki badań, łączenie jej z działaniami skierowanymi na pomyślne starzenie się wśród osób powyżej 60 roku życia. W gronie przebadanych słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku zdecydowana większość oceniła zadowolenie ze swojego życia pozytywnie i bardzo pozytywnie. Wyniki te są spójne z doniesieniami Eda Dienera (2006), który dokumentował pozytywne szacunki poczucia satysfakcji z życia dla społeczeństw krajów rozwiniętych gospodarczo. Podobny, pozytywny obraz poczucia zadowolenia z życia udało się uzyskać w niezależnych badaniach, w których uczestniczyli polscy seniorzy (por. Błachnio, 2019; Fabiś, 2018).

W badaniach nad dobrostanem Eranda Jayawickreme, Marie Forgeard i Martin E. P. Seligman (2012), akcentując złożoną naturę zjawiska, posłużyli się metaforą silnika. Praca silnika jest wypadkową wkładu, procesu i wyniku; stąd poczucie zadowolenia będzie różne w zależności od wkładu, czyli składowych konstytuujących poczucie jednostkowego szczęścia; procesu, czyli wewnętrznych mechanizmów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, które oddziałują

Tabela 5

Poczucie zadowolenia z wysokości dochodów w grupie słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku ($N = 392$) z podziałem na płeć

Czy jest Pan/i zadowolony/a z wysokości dochodów?	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Średnio	Raczej tak	Zdecydowanie tak
	9,18%	20,66%	42,86%	24,49%	2,81%
Płeć (Test U Manna-Whitneya $p = 0,018$)					
Kobiety ($N = 330$)	10,30	21,82	42,12	23,03	2,73
Mężczyźni ($N = 62$)	3,23	14,52	46,77	32,26	3,23

Źródło: opracowanie własne.

na ich ocenę; oraz wyniku, który sprowadza się do znaczących zachowań manifestujących doświadczany poziom szczęścia. Podczas analizy poczucia zadowolenia z życia osób decydujących się na aktywność edukacyjną w okresie starości rodzi się pytanie o składowe, które w największym zakresie przekładają się na jego pozytywną lub negatywną ocenę. Opisany w artykule projekt badawczy stanowił próbę odpowiedzi na to właśnie pytanie.

Zebrane wyniki, choć obarczone pewnymi ograniczeniami, wskazują, iż zadowolenie z osiągnięć jest wśród słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku istotną składową w ich poczuciu zadowolenia z życia. Realizowana przez nich aktywność edukacyjna stanowi jeden z częściej preferowanych sposobów efektywnego urzeczywistniania ich osobistego potencjału. Potrzeba edukacji i uczestniczenia w różnych formach kształcenia proponowanych przez uniwersytety trzeciego wieku tworzy naturalny kontekst sprzyjający dochodzeniu do mądrości (Sternberg, 1990), ale także dążeniu ku lepszemu radzeniu sobie w obszarach, które dla osób starszych stają się źródłem deficytów i frustracji, jak np. relacje społeczne (Baltes, 1997). Aktywni edukacyjnie seniorzy są bardziej otwarci na innych i lepiej sobie radzą w relacjach rodzinnych (Baltes i in., 2004; Sternberg, 2003). Trzeba jednocześnie podkreślić, że osoby tworzące społeczność słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku nie są próbą reprezentatywną dla populacji polskich seniorów. Przykład stanowi obszar zdrowia i sytuacji materialnej, dla których otrzymane w badaniu wyniki są zdecydowanie bardziej pomyślne aniżeli szacunki, o których wiadomo z literatury przedmiotu (Seń i in., 2016).

Analiza wyników badania pokazała, że ogólne poczucie zadowolenia z życia respondentów jest na poziomie zadowalającym i wysokim. Raczej nisko i nisko ocenili poczucie zadowolenia z życia tylko nieliczni respondenci (3,6% z próby). Odnosząc wyniki do opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny (GUS) raportów z badań na większej, ogólnopolskiej populacji (Cierniak-Piotrowska i in., 2020), dostrzec można spójność w uzyskanych tendencjach. I tak, zadowolenie z sytuacji rodzinnej deklaruje 76,2% populacji Polaków i Polek po 65 roku życia (Cierniak-Piotrowska i in., 2020), nieco więcej niż w badanej grupie aktywnych edukacyjnie seniorów. Z relacji międzyludzkich zadowolonych jest 82,5% populacji najstarszych Polaków – to również wyższy wskaźnik niż wśród słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku. Ten wynik rodzi pytanie o źródło mniejszego zadowolenia z relacji z innymi wśród badanych. Można jedynie założyć, że oczekiwania co do tych relacji są wśród słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku wyższe. Ta hipoteza wymaga jednak potwierdzenia w oddzielnych badaniach. Jednocześnie warto podkreślić, że w kontekście innych zasobów (np. badani aktywni edukacyjnie seniorzy najwyżej ocenili swoją sytuację mieszkaniową, aż ośmiu na dziesięciu wyraziło zadowolenie z warunków mieszkaniowych) to aspekty społeczne okazują się być kluczowe przy agregowaniu poczucia zadowolenia z obecnego życia. Warto to podkreślić i powtórzyć:

ponad dwie trzecie pytanym o relacje rodzinne i kontakty społeczne poziom poczucia zadowolenia oceniło wysoko i bardzo wysoko, a edukacja – ta wcześniejsza i obecnie realizowana – ma w tym swój udział. Dochody i zdrowie respondentów, choć na wyższym poziomie niż w populacji, stanowią największą troskę z założonych czynników warunkujących satysfakcję życiową.

Zaprezentowany projekt badawczy nie jest pozbawiony ograniczeń, ale stanowi kolejny empiryczny dowód na to, że atrybutem pomyślnego starzenia się może być aktywność edukacyjna. Zadowolenie z życia aktywnych edukacyjnie seniorów przejawia się głównie radością z życia rodzinnego, relacji z bliskimi, a ciągłych trosk dostarcza stan zdrowia i portfela. Edukacja w starości z pewnością może pomóc w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych, pozwala także dojrzywać tak, by rozumieć otaczający świat i swoje w nim miejsce, dostrzec własne osiągnięcia życiowe i przyjmować z otwartością przyszłość. A to już jest duży krok w stronę mądrości (Baltes i in., 2004), którą przypisuje się starości.

Bibliografia

- Alheit, P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 7–21. <https://bit.ly/3g9BnyP>
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
- Baltes, P. B., Glück, J. i Kunzmann, U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kreowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 117–146). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baltes, P. B., Lang, F. R. i Wilms, H. U. (1998). Selektive Optimierung mit Kompensation: Erfolgreiches Altern in Alltagsgestaltung [Selektywna optymalizacja z kompensacją: Pomyślne starzenie się w życiu codziennym]. W A. Kruse (red.), *Psychosoziale Gerontologie. T. 1 Grundlagen* [Gerontologia psychospołeczna. T. 1. Podstawy] (s. 188–202). Hogrefe.
- Błażnio, A. (2012). *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo UKW.
- Błażnio, A. (2019). *Potencjał osób w starości. Poczucie jakości życia w procesie starzenia się*. Wydawnictwo UKW.
- Błażnio, A. i Fabiś, A. (2018). Satisfaction paradox in old age. W Ł. Tomczyk, A. Ryk i J. Prokop (red.), *Proceedings new trends and research challenges in pedagogy and andragogy NTRCPA18* (s. 169–178). Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. <https://doi.org/10.24917/9788394156893.14>
- Cierniak-Piotrowska, M., Dąbrowska, A. i Stelmach, K. (2021, 30 kwietnia). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r. Stan w dniu 31 XII*. GUS. <https://bit.ly/2VK75eM>
- Cieśla, A. i Cieśla, J. P. (2018). Wzorcowe Mieszkanie Seniora, czyli jak Polacy mogą mieszkać na starość – analiza kosztów. *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 15(1–2), 43–57. bit.ly/3CWKmwW
- Diamond, R. i Becker, M. (1999). The Wisconsin Quality of Life Index: a multidimensional model for measuring

Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku

quality of life. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60 (suppl 3), 29–31.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research Quality Life*, 1, 151–157. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>

Dubas, E. (2011). Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie. W E. Dubas i W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 5–11). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dubas, E. (2012). Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1, 11–29. <https://bgs.up.krakow.pl/issue/view/572/ISBN%20978-83-7164-757-4>

Fabiś, A. (2018). *Troski egzystencjalne w starości. Ujęcie geragogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Fabiś, A., Muszyński, M., Tomczyk, Ł. i Zralek, M. (2014). *Old age in Poland. Educational and social aspects*. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Golonka-Legut, J. (2015). Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 101–118. <https://doi.org/10.12775/RA.2015.005>

Gołdys, A., Krzyżanowska, Ł., Stec, M. i Ostrowski, Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badania*. <https://bit.ly/3g9Cz5h>

Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starszych. Studium teoretyczno-empiryczne*. Akademia Medyczna.

Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Trans Humana. Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Hill, R. D. (2009). *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*. Laurum.

Jayawickreme, E., Forgeard, M. i Seligman, M. E. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327–342. <https://doi.org/10.1037/a0027990>

Konieczna-Woźniak, R. i Fabiś, A. (2019). Polish phenomenon of Universities of the Third Age. *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1(16), 93–107. bit.ly/3su0Rvy

Lehr, U. (2006). *Psychologie des Alterns* [Psychologia starzenia]. Quelle & Meyer Verlag.

López-Ortega, M., Torres-Castro, S. i Rosas-Carrasco, O. (2016). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): secondary analysis of the Mexican Health and Aging Study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14, 170. <https://doi.org/10.1186/s12955-016-0573-9>

Nawrocka, J. (2013). *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pilar Díaz-López, M., del, López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. i Padilla-Góngora, D. (2016). Keys to active ageing: New communication technologies and lifelong learning. *SpringerPlus*, 5(1), 768. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2434-8>

Pincas, A. (2007). How do mature learners learn? *Quality in Ageing and Older Adults*, 8(4), 28–32. <https://doi.org/10.1108/14717794200700025>

Portret społeczno-demograficzny seniorów. (2016). *Komunikat z Badań*, 160. CBOS. https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_160_16.PDF

Rowe, J. W. i Kahn, R. L. (1987). Human aging: Usual and successful. *Science*, 237(4811), 143–149. <https://doi.org/10.1126/science.3299702>

Señ, M., Dębska, G. i Lizak, D. (2016). Multi-disease versus quality of life of people aged over 65 being treated in primary health care. *Prawo i Społeczeństwo*, XVII(4), 9–20. <https://bit.ly/3yEMt65>

Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. W R. J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origin, and development* (s. 142–159). Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805213/67189/frontmatter/9780521367189_frontmatter.pdf

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612>

Turner, J. S. i Helms, D. B. (1999). *Rozwój człowieka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Zboina, B. (2008). *Jakość życia osób starszych*. Stowarzyszenie „Nauka, Edukacja, Rozwój”.

Artur Fabiś jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, andragogiem, gerontologiem. Jest także koordynatorem badań statutowych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, autorem raportów z badań społecznych. Uczestniczył w kilku międzynarodowych i krajowych projektach badawczych z zakresu uczenia się w dorosłości i w starości. Obecnie profesor w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Autor monografii *Troski egzystencjalne w starości. Ujęcie geragogiczne* (2018), *Edukacja ustawiczna w Szwajcarii* (2004), współautor monografii *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej* (2015), *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej* (2014), *Starość w Polsce, aspekty społeczne i edukacyjne* (2014) oraz redaktor i współredaktor kilkunastu monografii wieloautorских i numerów czasopism naukowych. Autor i współautor ponad 50 tekstów w monografiach wieloautorских oraz w czasopismach naukowych polskich i zagranicznych z zakresu andragogiki i gerontologii. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki dorosłości i starzenia się ze szczególnym uwzględnieniem trosk egzystencjalnych, uczenia się, rozwoju, a także wsparcia i opieki w późnej dorosłości. Jest współzałożycielem i wiceprezesem Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, założycielem i redaktorem naczelnym półrocznika „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, wieloletnim członkiem zarządu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Zainicjował i organizował kilkanaście konferencji naukowych, w tym cykl „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych”.

Aleksandra Blachnio jest wieloletnim pracownikiem Wydziału Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na tej uczelni ukończyła psychologię i filologię angielską. W 2020 roku uzyskała stopień doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie psychologia na Uniwersytecie Gdańskim. Zainteresowania badawcze autorki obejmują jakość życia, starość i starzenie się, globalizację i zmiany osobowości człowieka. Autorka monografii naukowych: *Potencjał osób w starości. Poczucie jakości życia w procesie starzenia się* (2019), *Starość non profit: wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie* (2012), *Człowiek autorski w erze globalizacji* (2011), *Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku* (2008), *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej* (2006). Tłumacz m.in. *Psychologii starzenia się* autorstwa Iana Stuarta-Hamiltona (2006).



Maria Zajęc

E-learning Fusion 2020 – relacja z konferencji

W dniach 22 i 23 września odbyła się piąta już edycja konferencji E-learning Fusion poświęconej uczeniu się w epoce cyfrowej (*Digital Learning Conference*). Organizatorzy zachowali w nazwie spotkania datę 2020 dla zaznaczenia, że wydarzenie to miało mieć miejsce wiosną tegoż roku, ale z powodu pandemii zostało przesunięte – najpierw na jesień 2020 roku, a ostatecznie odbyło się we wrześniu 2021 roku. Ze względów epidemiologicznych zorganizowano je w całości online. Warto jeszcze dodać, że w piątej edycji wydarzenia oprócz części obejmującej wystąpienia prelegentów, przewidziano także część dla wystawców (EXPO). W czasie przerw – podobnie jak w tradycyjnej przestrzeni konferencyjnej – uczestnicy mogli „przejsć” do wirtualnej przestrzeni wystawowej, gdzie przedstawiciele licznych firm, głównie technologicznych, prezentowali swoje produkty i rozwiązania. W praktyce oznaczało to zmianę pokoju na wykorzystanej do przeprowadzenia spotkania platformie Gridaly.

Program konferencji był bardzo bogaty; wystarczy wspomnieć, że w pierwszym dniu obrady trwały od godziny 9 do 17, a wzięwszy pod uwagę wspomniane prezentacje w części EXPO można uznać, że spotkanie odbywało się praktycznie bez przerwy. Natomiast po zakończeniu ostatniego wystąpienia chętni mogli jeszcze uczestniczyć w znakomitym i bardzo dynamicznym warsztacie na temat tworzenia gier przygodowych (a dokładniej *serious games*) na potrzeby szkoleń. Prowadzący spotkanie David Chandross, pracownik WHO odpowiedzialny za tworzenie tego typu rozwiązań, omawiał kolejne etapy procesu projektowania gry, na każdym z nich dając słuchaczom zadanie do wykonania. Pozostaje jedynie żałować, że po tak intensywnym dniu spędzonym online trudno było zapamiętać wszystkie prezentowane tajniki warsztatu projektanta.

Tematyka wielu prezentacji, z racji biznesowego charakteru konferencji, dotyczyła szkoleń pracowników, choć naturalnie pewna część obserwacji i doświadczeń wykazuje wiele cech wspólnych z kształceniem akademickim. W tym kontekście warto wspomnieć szczególnie wystąpienie Nicka Shackletona-Jonesa, który w brytyjskim oddziale firmy Deloitte pełni funkcję CLO (Chief Learning Officer). Zatytułowano je *How do people learn and what can we do about it (Jak ludzie się uczą i co można z tym zrobić?)*. Prelegent zaczął swoją prezentację od stwierdzenia, że człowiek, uczestnicząc w procesie nauczania lub ogólniej – poprzez interakcje z innymi, zapamiętuje to, co dla niego coś znaczy i postrzega jako ważne. Teza ta posłużyła mu za podstawę rozróżnienia znaczenia słów „edukacja” (w rozumieniu bycia edukowanym) oraz „uczenie się”. Mówca starał się przekonać słuchaczy, że w edukowaniu – zarówno szkolnym czy akademickim, jak i biznesowym, jego uczestnicy mają przyswoić wiedzę, na której zależy edukatorowi i realizować cele nauczania przez niego sformułowane. Natomiast uczenie się to proces, którego uczestnik sam wybiera, czego potrzebuje i chce się nauczyć. Ograniczone ramy tej relacji nie pozwalają na rozwinięcie tematu, po nieco szerszy opis zapraszam na blog e-mentora; osoby zainteresowane mogą też sięgnąć do książki autorstwa Nicka Shackletona-Jonesa zatytułowanej właśnie *How people learn*¹.

Tak się złożyło, że przez cztery kolejne dni września uczestniczyłam w wydarzeniach związanych z uczeniem się – pierwszym z nich była konferencja *Ars Docendi* – doskonalenie dydaktyki akademickiej (20–21 września), drugim – opisywana konferencja E-learning Fusion (22–23 września). Wydarzenia te różniły się znacząco, gdyż miały zupełnie odmienne cele, więc nie należy ich porównywać, jednak ze względu na wyjątkową bliskość terminów nie sposób całkowicie odłączyć jedno doświadczenie od drugiego. Tym, co szczególnie zwróciło moją uwagę było wyrażane przez przedstawicieli środowisk i firm szkoleniowych oraz doradczych przekonanie, że zmiana w podejściu do szkoleń już się dokonała w okresie pandemii – inny jest sposób myślenia o uczestniku szkoleń oraz charakter jego oczekiwań i potrzeb. Natomiast podczas spotkania akademików dominowało poszukiwanie nowych form nauczania i przekazu wiedzy. W moim odczuciu okres pandemii i wymuszonej realizacji zajęć dydaktycznych online uświadomił wielu dydaktykom, że zmiana jest potrzebna, że to nie do końca działa tak, jak powinno i zrodziło się pytanie – jak robić to lepiej. Równocześnie jednak niemal domyślnie przyjmuje się, że szukamy nowych środków dydaktycznych, a znacznie rzadziej myślimy o zmianie podejścia do nauczania i uczenia się. Tymczasem wyartykułowane bardzo mocno podczas konferencji E-learning Fusion, nie tylko przez Nicka Shackletona, przesłanie „resources not courses” oraz „learning means performance or experience” można w tym samym stopniu odnieść do szkoleń biznesowych, jak i do zajęć akademickich. Wobec łatwej dostępności niemal nieograniczonych zasobów informacji znacznie istotniejsza staje się bowiem umiejętność samodzielnego wyszukiwania i selekcji tego, co naprawdę jest potrzebne i czego student chciałby się nauczyć niż osiągnięcie efektów kształcenia zdefiniowanych przez wykładawcę czy projektanta szkolenia. Co więcej, ta samodzielność nabyta podczas studiów będzie bardzo przydatna także w pracy zawodowej.

¹ Shackleton-Jones, N. (2019). *How people learn: Designing education and training that works to improve performance*. Kogan Page Ltd.



Kamila
Kokot-Kanikuła

Otwarte zasoby edukacyjne – przegląd inicjatyw w Polsce i na świecie

Open Educational Resources – a review of the initiatives in Poland and around the world

Abstract

Open Educational Resources (OER) are training materials and tools that support both learning and teaching. This phenomenon is inextricably linked with a broader concept - open education, which calls for the removal of barriers to teaching so that learners can acquire knowledge following their educational and training needs. The aim of the article is to familiarize the readers with the idea of open educational resources, the legal and organizational foundations crucial for their creation and development, as well as the latest initiatives undertaken in the field of OER dissemination. In the first part of the article, the authors explain the concept and role of open educational resources in the teaching process. Then, they present selected initiatives implemented by members of European Network of Open Education Librarians (ENOEL) and the results of a survey conducted among European academic libraries by SPARC Europe. The analysis of publications, the content of legal documents, reports, and recommendations made it possible to precisely define the meaning of open educational resources for their users. The multifaceted nature and scale of the activities confirm that modern teaching can develop faster based on open educational materials.

Keywords: Open Educational Resources, open education, open science, distance learning, university libraries



Anna
Wałek

Wprowadzenie

Otwartą naukę możemy zdefiniować jako szereg zmian w szeroko pojętej nauce prowadzących do lepszej komunikacji pomiędzy badaczami, a także otwartości w upowszechnianiu wyników badań naukowych. Jest to pojęcie ogólne, które zawiera w sobie praktyki i zasady obejmujące wiele aspektów działalności naukowej i dydaktycznej, takich jak m.in. Open Access (otwarty dostęp do publikacji), Open Research Data (otwarte dane badawcze) oraz otwarte zasoby edukacyjne. Rysunek 1 przedstawia schemat otwartej nauki zaczerpnięty z folderu UNESCO (2021).

Zgodnie z definicją UNESCO przyjętą w 2012 r. OZE – otwarte zasoby edukacyjne (ang. *open educational resources*) określane są jako „materiały przeznaczone do nauczania, uczenia się i badań, umieszczone na dowolnym medium, cyfrowym lub innym, znajdujące się w domenie publicznej lub opublikowane na wolnych licencjach, pozwalające na dostęp do nich bez ponoszenia żadnych kosztów oraz na ich wykorzystanie, adaptację i rozpowszechnianie przez innych bez ograniczeń lub z pewnymi ograniczeniami” (UNESCO, 2012). Zgodnie z przytoczoną definicją otwartymi zasobami edukacyjnymi mogą być podręczniki, kursy online, scenariusze lekcji, testy, materiały multimedialne, aplikacje komputerowe, zatem wszystko to, co można wykorzystać w procesie nauczania i uczenia się. Najważniejsze, aby były udostępnione legalnie, czyli z wykorzystaniem odpowiednich licencji. Ponadto liczne badania przeprowadzone w latach 2015–2018 w różnych ośrodkach akademickich potwierdzają wysoką jakość otwartych zasobów

Rysunek 1

Komponenty otwartej nauki



Źródło: „Towards a UNESCO recommendation on open science. Building a global consensus on open science”, 2021, s. 3 (https://en.unesco.org/sites/default/files/open_science_brochure_en.pdf).

edukacyjnych, których treści merytorycznie nie odbiegają od komercyjnych materiałów edukacyjnych, czego dowodem miały być takie same lub lepsze wyniki w nauce uzyskiwane przez studentów korzystających z OZE (Hilton, 2020). Należy pamiętać, że otwarte zasoby edukacyjne nie są celem samym w sobie, ale mogą być postrzegane jako środek do osiągnięcia innych celów np. przezwyciężania barier w dostępie do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych, podręczników i kursów czy unowocześniania systemów edukacyjnych (Schuwer i Janssen, 2021). Kolejnym pojęciem pojawiającym się w literaturze przedmiotu są otwarte praktyki edukacyjne (ang. *open educational practices*), czyli szeroki zakres działań, które obejmują tworzenie i ponowne wykorzystywanie otwartych zasobów edukacyjnych (OZE), a także praktyki pedagogiczne stosujące technologie partycypacyjne i sieci społecznościowe do interakcji, wzajemnego uczenia się, tworzenia wiedzy i upodmiotowienia uczniów (Cronin, 2017).

W pojęciu otwartej edukacji mieszczą się również zasoby, które same w sobie nie są materiałami edukacyjnymi, ale mogą służyć np. do ich przygotowania, wizualizacji i prezentacji. Są to m.in. zdjęcia (np. Pixabay, Public Domain Pictures) czy materiały dźwiękowe i audiowizualne (np. Open Music Archive). W niniejszym opracowaniu skupiono się jednak wyłącznie na zasobach edukacyjnych.

Jak słusznie zauważają twórcy raportu *Otwarte zasoby edukacyjne w Polsce – uwarunkowania i szanse*

rozwoju (Tarkowski i in., 2016, s. 15), kwestie otwartości w nauce nie powinny być redukowane tylko do aspektu bezpłatności. Otwartość w szerszym rozumieniu prowadzi do wypracowania „nowego modelu tworzenia, udostępniania i korzystania z zasobów edukacyjnych, traktowanych jako dobro wspólne” (s. 15). Co więcej, podkreślają oni, że „podstawowym skutkiem otwartości jest nie tylko szersza dostępność zasobów i efektywne wydatkowanie środków publicznych, ale także większa innowacyjność ich wykorzystania i zwiększona aktywność osób nauczających i uczących się w przetwarzaniu i tworzeniu własnych zasobów” (s. 15). Potencjał zawarty w idei otwartości oraz wynikający z niego proces tworzenia i użytkowania OZE w czasie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 został na nowo zdefiniowany. Przejście z tradycyjnego modelu nauczania na tzw. tryb zdalny nierzadko oznaczało potrzebę wypracowania nowych metod, sięgnięcie po inne, wcześniej niewykorzystywane, materiały edukacyjne. W procesie stosowania OZE, podobnie jak w trybie nauki zdalnej, o jakości oferowanych zajęć decydowały kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i informatyczne nauczycieli oraz ich gotowość do pracy online (Romaniuk i in., 2020). Dlatego tak ważne okazały się rekomendacje, zachęty i inicjatywy wspierające zarówno uczących się, jak i nauczycieli do korzystania z gotowych, będących na wysokim poziomie merytorycznym, materiałów dydaktycznych dostępnych online bez żadnych barier finansowych i technologicznych.

Metodologia

Celem badań jest zaprezentowanie w szerszym kontekście zagadnienia otwartych zasobów edukacyjnych. W tym celu zdecydowano się na prezentację aspektów prawnych oraz działań i inicjatyw intensyfikujących rozwój OZE. W artykule zastosowano analizę zawartości jako metodę badawczą wykorzystaną do badania treści zamieszczonych w dokumentach prawnych, raportach, komunikatach i rekomendacjach. Dla przedstawienia inicjatyw wykonano analizę zawartości stron WWW każdej organizacji oraz sięgnięto do literatury przedmiotu. Opisane poniżej inicjatywy zagraniczne obejmują działania członków European Network of Open Education Librarians, które były prezentowane i omawiane w trakcie cyklicznych spotkań zespołu. Większość z nich ma charakter pionierski, jest na etapie wdrażania i konsultacji w lokalnym środowisku bibliotekarzy, dydaktyków i edukatorów. Nie doczekały się one jeszcze odrębnych opracowań. Inicjatywy polskie zostały wybrane spośród dostępnych w czasie przygotowywania artykułu i obejmują wyłącznie te poświęcone tworzeniu OZE oraz serwisy udostępniające zasoby edukacyjne. Nie uwzględniono repozytoriów, bibliotek cyfrowych i innych serwisów, w których materiały edukacyjne udostępniane są dodatkowo lub okazjonalnie.

Przegląd zaleceń i rekomendacji w zakresie tworzenia i upowszechniania OZE

Przedstawione poniżej najważniejsze deklaracje związane są z określeniem roli OZE i upowszechnianiem otwartych zasobów edukacyjnych. W literaturze przedmiotu badacze niejednokrotnie podkreślają, jak ważny wpływ w systemowym wsparciu rozwoju otwartych zasobów nauki i edukacji mają odgórne zalecenia i zachęty (Pitt (Beck) i in., 2020). Potwierdzeniem tej teorii jest szereg dokumentów opracowanych przez światowe i europejskie instytucje dotyczących polityki edukacyjnej, w których kluczową rolę mają pełnić otwarte zasoby edukacyjne. Poniżej przedstawiono najważniejsze z nich w porządku chronologicznym.

Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji

Pierwszym, niezwykle istotnym dokumentem, była ogłoszona w 2008 r. *Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji*, w której określono cele i metody ruchu otwartych zasobów edukacyjnych. Zostały one zdefiniowane w ramach trzech filarów:

1. Nauczyciele i uczący się w równym stopniu powinni być zaangażowani w tworzenie, wykorzystywanie i dostosowywanie do swoich potrzeb materiałów edukacyjnych. Poprzez korzystanie z nich wspierają otwarte praktyki edukacyjne oparte na współpracy, odkrywaniu i generowaniu wiedzy.
2. Twórcy otwartych zasobów edukacyjnych powinni publikować je na wolnych licencjach

oraz na platformach zapewniających dostęp bez barier technologicznych.

3. Instytucje rządowe oraz szkoły i uniwersytety powinny nadać otwartej edukacji najwyższy priorytet i wdrażać politykę otwartości chociażby w odniesieniu do zasobów finansowanych ze środków publicznych (*Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji*, 2008).

Treść dokumentu była efektem współpracy grupy osób związanych z organizacjami pozarządowymi, instytucjami naukowymi i administracją państwową, a także nauczycieli i autorów materiałów edukacyjnych z całego świata. Twórcy deklaracji, postulując otwartość w edukacji, spojrzeli na nią z szerszej perspektywy, uznali bowiem, że o otwartości decydują w jednakowym stopniu otwarte zasoby, otwarte technologie (w tym platformy i repozytoria edukacyjne), otwarte praktyki, współpraca oraz nowe – otwarte – podejście do akredytacji, oceny i ewaluacji. Wyraźnie widać, że sformułowane w 2008 r. postulaty wciąż nie straciły na aktualności, a stopniowe ich wdrażanie przyczynia się do umiędzynarodowienia i interdyscyplinarności badań naukowych, a także ułatwia ich ponowne wykorzystanie, co z kolei przekłada się na podniesienie ich wartości i wiarygodności (LERU, 2018, s. 5).

Deklaracja Paryska (2012 Paris OER Declaration)

Ogłoszona w 2012 r. *Deklaracja Paryska* koncentruje się na zagadnieniach związanych z rozwojem i wsparciem otwartych materiałów edukacyjnych finansowanych z publicznych środków (UNESCO, 2012). Postulaty obejmują następujące działania:

- podnoszenie świadomości na temat otwartych zasobów i możliwości ich wykorzystania,
- wsparcie rozwoju strategii i polityk narodowych, szczególnie w zakresie otwierania materiałów edukacyjnych finansowanych ze środków publicznych,
- promocja i wsparcie wdrożeń systemów otwartego licencjonowania treści,
- zwiększenie zaangażowania w tworzenie zasobów edukacyjnych zróżnicowanych pod kątem językowym, kulturowym oraz formatowym,
- prowadzenie badań na temat lokalizacji OZE,
- zapewnienie efektywniejszego wyszukiwania i umożliwienie ponownego wykorzystania otwartych zasobów.

Był to dokument o charakterze rekomendacji, zatem nie zobowiązywał państw przyjmujących jego treść do obligatoryjnej implementacji wszystkich postulatów. Deklaracja miała na celu zapewnienie wsparcia we wdrażaniu polityki otwartościowej przez kraje o różnych potrzebach i o różnym stopniu otwarcia.

Rethinking education

W tym samym roku – 2012 – Komisja Europejska opublikowała komunikat pt. *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Kładł on nacisk na wykorzystanie technologii telekomunikacyjnych w edukacji oraz identyfikował braki w należytym wsparciu nowych, elastycznych form nauczania.

Jednoznacznie wskazywał, że „cyfrowe uczenie się i najnowsze trendy w otwartych zasobach edukacyjnych umożliwiają fundamentalne zmiany w świecie edukacji, poszerzanie oferty edukacyjnej poza jej tradycyjne formaty i granice” (Komisja Europejska, 2012, s. 9). Komisja Europejska rozwój otwartych zasobów edukacyjnych uzależniła od zakrojonej na szeroką skalę promocji, zwiększenia dostępności do wysokiej jakości materiałów, a także od przeprowadzanej we właściwy sposób weryfikacji poziomu kompetencji nabytych dzięki dostępnym OZE.

Opening up education

Przedstawiona w 2013 r. strategia edukacyjna również wskazywała na wiodącą rolę otwartych zasobów edukacyjnych w zakresie rozwoju nauki. Komisja Europejska ponownie podkreśliła, że „model otwartych zasobów edukacyjnych pozwala zapewnić wysokiej jakości innowacyjną edukację z wykorzystaniem nowych technologii i cyfrowych treści” (Tarkowski i in., 2016, s. 78). Dokument zawierał także szereg rekomendacji mających na celu zachęcenie twórców do kreowania nowych otwartych zasobów, a instytucje publiczne do przygotowania na nowe modele tworzenia zasobów edukacyjnych. W zaleceniach dla państw członkowskich znalazły się m.in.:

- wsparcie polityki otwartego dostępu do zasobów edukacyjnych finansowanych ze środków publicznych,
- motywowanie instytucji edukacyjnych do uwzględniania otwartych zasobów edukacyjnych jako zasobów rekomendowanych,
- wytwarzanie wysokiej jakości publicznych zasobów edukacyjnych.

Przykładem poparcia dla ogłoszonej strategii miały być nowe założenia programu grantowego Erasmus+, zgodnie z którymi wszystkie materiały edukacyjne, dokumenty i media tworzone w ramach dofinansowania powinny być dostępne online, bezpłatnie i na otwartej licencji (Komisja Europejska, 2013, s. 11). Obecnie możliwa jest weryfikacja pierwotnych założeń projektu zgodnie z informacjami dostępnymi na stronie WWW Erasmus+ (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/platforms-networks_pl), gdzie zostało utworzonych szereg otwartych platform online służących wymianie doświadczeń, udostępnianiu materiałów i kursów dydaktycznych czy informacji o możliwości odbycia stażu. Wszystkie materiały na platformach są dostępne za darmo, na otwartych licencjach Creative Commons, umożliwiają zatem swobodny przepływ informacji oraz realizują założenia strategii.

Recommendation on Open Educational Resources

Opublikowane w 2019 r. zalecenia UNESCO w zakresie otwartych zasobów edukacyjnych (UNESCO, 2019) koncentrują się wokół pięciu obszarów działania. Są to:

- budowanie zdolności interesariuszy do otwierania dostępu, korzystania, dostosowywania i redystrybucji otwartych zasobów,

- opracowywanie polityk wspierających tworzenie i redystrybucję zasobów,
- wspieranie tworzenia otwartych zasobów o włączającym charakterze,
- wspieranie tworzenia modeli zrównoważonego rozwoju dla OZE,
- ułatwienie współpracy międzynarodowej.

Rekomendacje powstały na podstawie zapisów *OER Action Plan* (2017), nad którym prace rozpoczęto w Lublanie w 2017 roku oraz *Deklaracji Paryskiej* z 2012 roku dotyczącej otwartych zasobów edukacyjnych i mają kompleksowo wspierać tworzenie, wykorzystywanie i adaptację wysokiej jakości otwartych treści oraz ułatwiać międzynarodową współpracę w tej dziedzinie. Według twórców wdrożenie zaleceń przyczyni się do budowania bardziej otwartych i integracyjnych społeczeństw wiedzy oraz do osiągnięcia co najmniej sześciu Celów Zrównoważonego Rozwoju (SDG) (<https://www.un.org.pl/>).

Powyżej omówione dokumenty jednoznacznie identyfikują rozwój nauki i edukacji z wprowadzaniem na szeroką skalę zróżnicowanych form nauczania. Nieodłącznym elementem nowoczesnej edukacji są innowacyjne i mające cyfrową postać darmowe materiały dostępne zarówno bez barier prawnych, jak i technologicznych. Zgodnie z najnowszymi rekomendacjami kluczową rolę w rozbudowie infrastruktury otwartych zasobów powinny odegrać wiodące instytucje państwowe.

Inicjatywy wspierające rozwój otwartych zasobów edukacyjnych

Zgodnie z zapisami zawartymi w najistotniejszych dokumentach dotyczących polityki edukacyjnej nieodłącznym jest instytucjonalne wsparcie. Ma ono objawiać się wprowadzaniem odpowiedniej infrastruktury pozwalającej udostępniać różnego rodzaju materiały edukacyjne, zachęcaniem do otwartego licencjonowania tworzonych treści, kontrolą nad wysoką jakością OZE oraz rekomendowaniem korzystania z otwartych treści wraz z zapewnieniem informacji na temat istniejących materiałów. Przeprowadzone we wrześniu 2018 r. wśród pracowników dydaktycznych z Wielkiej Brytanii badania ankietowe wskazują, że właściwa promocja oraz podnoszenie świadomości wśród wykładowców i studentów mają kluczowe znaczenie dla wyboru materiałów edukacyjnych (Pitt (Beck) i in., 2020). Z kolei Perez (2017) słusznie zauważa, że w internecie w wielu miejscach można znaleźć zasoby OZE, ale większość użytkowników bez specjalistycznej wiedzy lub pomocy nie jest w stanie ich odnaleźć, bowiem wyszukiwanie za pomocą prostych słów kluczowych nie daje satysfakcjonujących rezultatów. W tym samym artykule pisze o potencjale bibliotekarzy, których zadania mogą „obejmować wyszukiwanie i pozyskiwanie otwartych obrazów lub projektowanie lub tworzenie unikalnych obrazów do publikacji OZE” (Perez, 2017). Szerzej rolę bibliotekarzy definiuje dokument zawierający strategię działania European Network of Open Education Librarians

(ENOEL), w którym pracownicy bibliotek są określane jako kluczowi partnerzy mogący ułatwić dzielenie się wiedzą na rzecz dobra publicznego. Aktywnie współpracując z uczniami, nauczycielami, rodzinami, decydentami odpowiedzialnymi za kształtowanie edukacji w Europie otwierają możliwość zbudowania lepszego życia poprzez przekształcenie dzieci w świadomych obywateli, uczących się w „równorzędnych” nauczycieli (ang. *learners into peer-to-peer teachers*), a pracowników w wykwalifikowaną kadrę (ENOEL, 2021, s. 3). Opisane poniżej inicjatywy są tworzone bądź wspierane przez bibliotekarzy, którzy zgodnie ze swoją misją zapewniają społecznościom możliwie najszerszy dostęp do wiedzy. Jako pierwsza została przedstawiona ogólnoeuropejska inicjatywa European Network of Open Education Librarians (ENOEL), w której uczestniczą także działacze z kolejnych opisanych przedsięwzięć. Dalsze inicjatywy dobrano tak, aby reprezentowały możliwie szeroki wachlarz działań z zakresu promocji i tworzenia otwartych zasobów edukacyjnych oraz odzwierciedlały zróżnicowanie pod względem instytucjonalnego wsparcia. Przedstawiono najnowsze projekty z Holandii, Irlandii oraz Ukrainy, a także szereg organizacji z Polski.

Wybrane projekty

European Network of Open Education Librarians (ENOEL)

Z inicjatywy organizacji SPARC Europe (SE) w 2018 r. powstała grupa robocza, a następnie zespół ENOEL. Tworzą go bibliotekarze akademicy oraz pracownicy dydaktyczni uczelni. W pracach zespołu uczestniczą łącznie 79 członków z 29 krajów Europy. Misja, która przyświecała powstaniu grupy, koncentruje się na wiodącej roli bibliotek w procesie wzrostu idei otwartej edukacji w Europie. Według założycieli to właśnie pracownicy bibliotek mają istotny wpływ na rozwój nauki i edukacji, a „dowody pokazują, że biblioteki wykorzystują swoje mocne strony jako menedżerowie otwartej informacji i wiedzy, facylitatorzy i rozpowszechniający” (ENOEL, 2021, s. 4).

Główne zadania koncentrują się na budowaniu świadomości, kultury i merytorycznego wsparcia niezbędnych do wdrożenia otwartej infrastruktury oraz poszerzenia wiedzy wśród potencjalnych odbiorców OZE. Zespół w ramach podejmowanych aktywności nabywa kompetencji z zakresu:

- budowania pozytywnego wizerunku otwartych zasobów edukacyjnych,
- wdrażania wspierających polityk i praktyk w zakresie tworzenia i wykorzystania OZE,
- zachęcania do tworzenia integrujących i wyrównujących szanse materiałów edukacyjnych,
- wspierania modeli zrównoważonego rozwoju OZE,
- promocji i wzmacniania współpracy międzynarodowej.

Członkowie zespołu w trakcie spotkań online mają okazję do dzielenia się swoim doświadczeniem oraz

inspirowania do działania pozostałych. Obecnie grupa aktywnie promuje wdrażanie ogłoszonych pod koniec 2019 r. rekomendacji UNESCO w zakresie otwartych zasobów edukacyjnych (UNESCO, 2019). Aktualnie Polskę reprezentuje pięciu członków: Magda Biernat, Aleksandra Czetwertyńska z Centrum Cyfrowego, Anna Wałek i Kamila Kokot-Kanikuła z Politechniki Gdańskiej oraz Kinga Zajac z Politechniki Krakowskiej. Stale prowadzony jest nabór nowych członków, dołączyć do zespołu mogą zarówno bibliotekarze akademicy, jak i inne osoby związane ze szkolnictwem wyższym.

Holandia

Inicjatywa AnatomyTOOL (Topic Oriented Open Learning) jest dofinansowana w ramach holenderskiego programu motywacyjnego dotyczącego otwartej i internetowej edukacji uruchomionego przez holenderskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki. W projekcie biorą udział holenderskie uniwersyteckie centra medyczne (Leiden, Amsterdam, Maastricht, Groningen) i flamandzkie uniwersytety (Ghent, Hasselt, Leuven). Ponadto projekt ten jest wspierany przez Holenderskie Stowarzyszenie Anatomów. AnatomyTOOL (<https://anatomytool.org/>) ma na celu stworzenie i zaoferowanie otwartej platformy internetowej dla nauczycieli, studentów i uczniów z wyselekcjonowanymi materiałami do nauki anatomii, które będą dostępne na licencji Creative Commons (CC) lub w domenie publicznej (PD) oraz wdrożenie ich do regularnej edukacji wydziałów anatomicznych uczelni współuczestniczących w projekcie. Kolejnym ważnym założeniem jest stworzenie otwartej przestrzeni dla społeczności anatomów umożliwiającej (współ)tworzenie, wymianę, użytkowanie, udostępnianie, przeglądanie i archiwizowanie rosnącej liczby materiałów. Twórcy platformy zauważyli istniejące braki w zakresie dostępności wysokiej jakości treści dotyczących anatomii. Narzędzie jest otwarte dla wszystkich użytkowników, którzy swobodnie mogą przeglądać, pobierać i wykorzystywać zdeponowane materiały zgodnie z warunkami otwartych licencji. Na platformie udostępniane są ilustracje, ćwiczenia, repetytoria oraz narzędzia online gotowe do zastosowania zarówno przez studentów, jak i dydaktyków.

Irlandia

Kolejnym doskonałym przykładem instytucjonalnego wsparcia dla rozwoju otwartych zasobów edukacyjnych są działania uniwersytetu National University of Ireland w Galway. W tym przypadku systemowy wzrost zapewnia konkretna akademicka instytucja, która docenia potencjał otwartych zasobów edukacyjnych i jednocześnie stara się zmniejszyć finansowe obciążenia studentów. Obok zakrojonej na szeroką skalę promocji OZE władze uczelni ogłosiły konkurs na stworzenie materiałów edukacyjnych, które będą mogły być dowolnie wykorzystywane przez użytkowników. Konkurs wspierały jednostki uczelni: wydawnictwo akademickie oraz biblioteka. W maju 2021 r. opublikowano wyniki. Spośród zgłoszeń

wybrano 10 projektów, które w najbliższym czasie uzyskają wsparcie finansowe (NUI, 2021). Wśród wyróżnionych zgłoszeń znalazła się duża grupa projektów studenckich oraz takich, w których studenci mają współudział. Reprezentują one szeroki przekrój dyscyplin (np. anatomia, genomika, media, języki nowożytny, pedagogika oraz historia). Różnorodność nadesłanych prac wskazuje na olbrzymi potencjał charakteryzujący otwarte formy nauczania. A duża liczba zgłoszeń potwierdza, że otwarte zasoby naukowe są bardzo istotne dla studentów i nauczycieli.

Ukraina

Wszelkie dotychczas podjęte w tym kraju inicjatywy mają charakter oddolny i są mocno zdecentralizowane. Głównymi animatorami są bibliotekarze akademicy, którzy 10 czerwca 2021 r. opracowali dokument *Koncepcja: cyfrowa transformacja edukacji i nauki Ukrainy do roku 2026*. Ma on charakter rekomendacji i nie został jeszcze oficjalnie zatwierdzony przez właściwe ministerstwo ani udostępniony publicznie. Obok działań na szczeblu rządowym bibliotekarze podjęli oraz chcą podjąć szereg działań mających na celu podniesienie świadomości istnienia i wartości OZE wśród potencjalnych użytkowników oraz edukatorów. Ukraińscy członkowie zespołu ENOEL jesienią 2021 r. planują zorganizować spotkanie online propagujące otwarte zasoby edukacyjne wśród akademickich bibliotekarzy. Wydarzenia te mają na celu stworzenie sieci powiązań pomiędzy bibliotekami, która – na wzór europejskiej inicjatywy – ma służyć wsparciem i być platformą wymiany doświadczeń i wiedzy pomiędzy poszczególnymi członkami. Na Ukrainie są to pierwsze inicjatywy, ale dzięki dobrym praktykom i przykładom płynącym z zagranicy mają szansę na kontynuację.

Polska

Przedstawiając polskie inicjatywy, zamiast przytaczania najnowszych przykładów działań i organizacji zdecydowano się na opisanie tych, które najaktywniej i kompleksowo promują idee otwartości w nauce i edukacji, i mają w tym wieloletnie doświadczenie. Instytucje te są już rozpoznawalne w środowisku edukatorów i promotorów otwartych zasobów edukacyjnych, uznano jednak, że warto zaprezentować ich działalność jeszcze szerszemu gronu użytkowników, dydaktyków i nauczycieli. Wśród wyselekcjonowanych przykładów znalazły się organizacje non profit a także finansowane przez konkretne ośrodki, w tym przez ministerstwa i uczelnie. Instytucje zostały uszeregowane alfabetycznie.

- **Centrum Cyfrowe** (<https://centrumcyfrowe.pl>)

Jest organizacją pozarządową założoną w 2015 r., która wspiera otwartość i zaangażowanie w świecie nowoczesnych technologii. Działa na rzecz zmiany społecznej i zwiększenia zaangażowania obywatelskiego, wykorzystując narzędzia cyfrowe i modele współpracy oparte na dzieleniu się zasobami i wiedzą (Centrum Cyfrowe, b.d.). W ramach organizacji dzia-

łają Pracownia Otwierania Kultury oraz Spółdzielnia Otwartej Edukacji. Pracownia ma na celu przybliżanie otwartych cyfrowych zasobów dziedzictwa ich odbiorcom. Działa na zasadzie laboratorium, które skupia przedstawicieli instytucji kultury, badaczy społecznych, projektantów, programistów i użytkowników, by wspólnie wypracowali innowacyjne i efektywne sposoby dzielenia się cyfrowymi zasobami kultury. Natomiast Spółdzielnia wzmacnia otwartość w edukacji poprzez doskonalenie kadr w zakresie tworzenia wysokiej jakości otwartych zasobów edukacyjnych. W ramach projektu powstaje sieć edukatorów, którzy poszerzają wiedzę i kompetencje z wykorzystywania narzędzi cyfrowych, prawa autorskiego, licencji Creative Commons. Centrum Cyfrowe zwróciło także uwagę na ogromny potencjał bibliotek w zakresie promocji OZE. Poprzez projekt SpołEd w Bibliotece aktywnie wspiera działania bibliotekarzy, doceniając rolę, jaką biblioteki odgrywają w lokalnych środowiskach jako centra kultury, edukacji i informacji. W ramach przedsięwzięcia w latach 2019–2022 mają powstać kursy online, materiały i filmy edukacyjne do samodzielnego wykorzystania, scenariusze warsztatów oraz publikacje zawierające zestaw dobrych praktyk z zakresu tworzenia i wykorzystywania OZE. Jednym z priorytetowych założeń projektu jest także stworzenie sieci trenerów doświadczonych w tworzeniu otwartych zasobów edukacyjnych i w prowadzeniu szkoleń w tym obszarze.

- **Koalicja Otwartej Edukacji** (KOED, <https://koed.org.pl>)

Koalicja Otwartej Edukacji została założona w 2008 r. przez cztery instytucje reprezentujące edukację i naukę: Fundację Nowoczesna Polska, Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytetu Warszawskiego, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich oraz Stowarzyszenie Wikimedia Polska. Jej misją jest wspieranie tworzenia otwartych zasobów edukacyjnych, naukowych i kultury oraz promowanie związanych z nimi dobrych praktyk i narzędzi. KOED jest inicjatywą otwartą, do której mogą przystąpić różne instytucje i organizacje. Cyklicznie promuje Dzień Domeny Publicznej, Tydzień Otwartego Dostępu, Tydzień Otwartej Edukacji. W ramach KOED powstały dodatkowe portale tematycznie związane z otwartą nauką i edukacją: Domena Publiczna (<https://domenapubliczna.org/>) oraz Uwolnij Naukę (<https://uwolnijnauke.pl>).

- **NAVOICA** (<https://navoica.pl>)

NAVOICA to polska platforma edukacyjna oferująca darmowe kursy typu MOOC (Massive Online Open Courses). Inicjatywa została podjęta przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, a za jej technologiczny rozwój odpowiedzialny jest Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (OPI PIB). Dostępne kursy są tworzone przez kadrę dydaktyczną związaną z polskimi uczelniami i ośrodkami edukacyjnymi, co gwarantuje ich wysoki merytoryczny poziom. Z kursów mogą korzystać wszyscy, którzy pragną się uczyć,

bez względu na wiek i miejsce zamieszkania, co doskonale wpisuje się w nowoczesne trendy kształcenia ustawicznego. Co ciekawe, nazwa platformy pochodzi od Nawojki, która zgodnie z legendą była pierwszą polską studentką.

- **Open AGH** (<https://open.agh.edu.pl>)

Platforma Open AGH uruchomiona została na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie w 2010 r. jako pierwsze w Polsce repozytorium otwartych zasobów edukacyjnych. Zgodnie z informacjami zawartymi na stronie serwisu dostępne są kursy, skrypty, testy, ćwiczenia, prezentacje i symulacje z 19 obszarów wiedzy. Ponadto Centrum e-Learningu AGH za pośrednictwem serwisu udostępnia akademickie e-podręczniki. Bogactwo treści, ich wysoki poziom oraz szeroka możliwość dalszego wykorzystania i przetwarzania decydują o popularności serwisu. Statystyki dostępne na stronie WWW podają, że z materiałów edukacyjnych AGH miesięcznie korzysta ponad 4500 użytkowników.

- **OpenStax Poland** (<https://openstax.pl>)

Fundacja OpenStax Poland jest organizacją pozarządową powstałą w 2015 roku, która ściśle współpracuje z fundacją OpenStax mieszczącą się w Houston w Stanach Zjednoczonych. Zasady działania są zbieżne z amerykańskim odpowiednikiem: obie fundacje prowadzą działalność wydawniczą mającą na celu dostarczenie darmowych podręczników na akademickim poziomie. Polska organizacja zajmuje się badaniem rynku, a następnie, współpracując z pracownikami dydaktyczno-naukowymi najlepszych polskich uczelni, dostosowuje anglojęzyczne podręczniki do krajowych wymogów. W 2018 roku fundacja (jako pierwsza na świecie) wydała zaadaptowany podręcznik *Fizyka dla szkół wyższych*, a w 2020 ukazała się *Psychologia*. Materiały dostępne są zarówno w wersji drukowanej, jak i online z możliwością dalszego korzystania zgodnie z warunkami licencji Creative Commons CC BY 4.0. Fundacja informuje, że już 109 polskich uczelni umieściło podręczniki OpenStax Poland w swoich sylabusach i poleca je studentom. Zaadaptowane polskie podręczniki są częścią biblioteki bezpłatnych zasobów dostępnych na stronach amerykańskiej Fundacji OpenStax.

- **Wolne Lektury** (<https://wolnelektury.pl>)

To projekt fundacji Nowoczesna Polska realizowany od 2007 roku, który ma postać darmowej biblioteki cyfrowej. Serwis obecnie udostępnia 5705 utworów, w tym wiele lektur szkolnych zalecanych do użytku przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, które wcześniej trafiły do domeny publicznej. Publikacje są zebrane w tematycznych kolekcjach oraz pogrupowane zgodnie z literackimi motywami. Obok książek tradycyjnych, na platformie znajduje się zbiór audiobooków czytanych przez takich aktorów jak: Danuta Stenka, Jan Peszek, Andrzej Chyra, Paulina Holtz, Andrzej Seweryn czy Adam Fidusiewicz. Biblioteka współtworzona jest przy współpracy z Biblioteką Narodową,

Biblioteką Śląską i Biblioteką Elbląską, pod patronatem Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Stowarzyszenia Pisarzy Polskich.

Rola bibliotek w kształtowaniu polityki otwartego udostępniania zasobów edukacyjnych

Na przełomie 2019 i 2020 r. SPARC Europe wraz z European Network of Open Education Librarians przeprowadziły ankietę internetową dotyczącą praktyk i postrzegania OE w celu zbadania obecnej sytuacji i stanu inicjatyw otwartej edukacji w bibliotekach szkolnictwa wyższego. Udział w ankiecie był możliwy przez 8 tygodni (do 24 stycznia 2020 r.). Rozesłano ją do bibliotekarzy akademickich w całej Europie za pośrednictwem sieci SPARC Europe i ENOEL, a także m.in. Information Literacy Group (INFOLIT), Association des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la Documentation (ADBU) oraz hiszpańskiej sieci bibliotek uniwersyteckich (REBIUN), a także poprzez listę dyskusyjną Konferencji Dyrektorów Bibliotek Akademickich Szkół Polskich (KDBASP). Informacja o badaniu i zaproszenie do udziału w ankiecie zostały również opublikowane w kanałach mediów społecznościowych, takich jak Twitter, Facebook i LinkedIn. Ankieta dotyczyła siedmiu kluczowych obszarów, w tym informacji kontekstowych na temat organizacji, finansowania, polityk, zaangażowania bibliotek w OE, rzecznictwa OE, usług oraz powiązanych wyzwań i korzyści.

Ostateczna próba ankietowa opierała się na analizie 146 odpowiedzi z 29 krajów europejskich (Proudman i in., 2020a). Biorąc pod uwagę znaczącą liczbę uniwersytetów w Europie, uzyskano zaledwie odsetek możliwych odpowiedzi, jednakże twórcy raportu opartego na wynikach ankiety podkreślają, że to pierwsze tego typu badanie i niezwykle ważna jest jego kontynuacja w przyszłości (Proudman i in., 2020a; Proudman i in., 2020b). Kraje z największą liczbą uzyskanych odpowiedzi to Hiszpania (23), Wielka Brytania (17), Polska (16) i Grecja (11). W przypadku dziewięciu krajów były to ankiety tylko z jednej instytucji. Najwięcej odpowiedzi otrzymano z uniwersytetów (97), a następnie uniwersytetów technicznych/politechnik (19), instytucji specjalistycznych (14) i uczelni z zakresu nauk stosowanych (7). W ankiecie wzięły udział również cztery biblioteki narodowe, jeden szpital akademicki, jedno kolegium nauczycielskie i jeden uniwersytet specjalizujący się w nauczaniu na odległość. Wyniki badania pokazują, że biblioteki podejmują formalne zobowiązania w zakresie OE poprzez m.in. przyjmowanie polityk. Jest to obecnie ograniczone: tylko 27 organizacji na 146 zgłosiło posiadanie polityki, przy czym 14 z tych zapisów było częścią większej lub nadrzędnej polityki (instytucjonalnej lub krajowej). Jedenaście bibliotek podało, że są zaangażowane w przygotowanie polityki OZE. Ta niewielka liczba polityk instytucjonalnych potwierdza prawidłowość,

jaką można dostrzec w rejestrze polityk OZE (The OER Policy Registry, <https://oerworldmap.org/oerpolicies>), który do marca 2020 r. odnotował tylko 13 instytucjonalnych polityk OE/OZE w Europie. Prawdopodobną przyczyną tego jest brak zaangażowania instytucjonalnego i przywództwa w zakresie OE, co stanowi jedno ze zgłaszanych wyzwań. Badanie pokazuje ogólną tendencję: OE jest często częścią większej, nadrzędnej polityki instytucjonalnej lub polityki osadzonej w szerszych strategiach edukacyjnych.

Połowa badanych bibliotek zajmuje się w swoich instytucjach OE lub OZE. Biblioteki te są również bardziej skłonne do zaangażowania się w rozwój polityki OE, przy czym siedem z dziewięciu zaangażowanych w opracowywanie sprawozdawczości w zakresie polityki OE przejmuje również inicjatywę w rozwoju OZE w swoich instytucjach. Jeśli weźmiemy pod uwagę sposób zarządzania OE w organizacji szkolnictwa wyższego, tylko 16% respondentów deklaruje, że w ich instytucji istnieje formalna grupa zadaniowa, komitet lub inny podobny organ skupiający się na otwartej edukacji. Spośród 23 instytucji mających formalną grupę zadaniową, 10 ma również politykę dotyczącą OZE, a 18 informuje, że biblioteka pełni rolę lidera w działaniach związanych z OZE w ramach instytucji. Chociaż liczba ta jest niewielka, pokazuje, że niektóre biblioteki są koordynatorami i łącznikami zaangażowanymi w szerszy wysiłek instytucjonalny, jednoczący szereg interesariuszy w celu wspierania i rozwijania OE. Ponieważ znacznie wyższy odsetek instytucji mających grupy zadaniowe ma również polityki, można by sugerować, że instytucje, które tworzą zespoły i grupy zadaniowe prawdopodobnie mają politykę, która je napędza i wspiera (Proudman i in., 2020a). Jednak zdaniem twórców raportu (Proudman i in., 2020b) potrzebne są dalsze badania, aby poprzeć ten wniosek. Jeśli chodzi o sposób organizacji OE w samej bibliotece, przeważnie zaangażowane są działy odpowiadające za informację naukową oraz wsparcie nauczania i uczenia się (40 na 101), co z definicji jest oczekiwanym rezultatem. Drugim działem najczęściej zajmującym się zarządzaniem OE była sekcja komunikacji naukowej (10), co może potwierdzać silne powiązania między otwartą nauką a otwartą edukacją.

W ankiecie zapytano również, w jaki sposób biblioteki zapewniają wsparcie OE na różnych poziomach. Promowanie otwartej edukacji zadeklarowało 93 respondentów (64% wszystkich respondentów). Biblioteki prowadzą działalność informacyjną przede wszystkim wśród personelu bibliotecznego (69 odpowiedzi). Kadra nauczycielska (62 odpowiedzi) plasuje się na drugim miejscu jako grupa, która jest adresatem działań informacyjnych, a kierownictwo wydziału (44) jest trzecią grupą. Najbardziej informowani przez respondentów o OZE są przedstawiciele administracji wydziałowej (15 odpowiedzi) i pracownicy teleinformatyczni (14). Biblioteki promują OE za pomocą różnych środków, łącznie z prezentacjami, stronami internetowymi, wydarzeniami i mediami społecznościowymi (średnio od 60% do 40%). W mniejszym stop-

niu korzystają z innych kanałów, takich jak społeczności biblioteczne, współpraca przy projektach OZE i organizowanie warsztatów z nauczycielami. Cztery najczęstsze obszary, w których biblioteki świadczą usługi OE/OZE, obejmują umiejętność korzystania z informacji (95%), doradztwo w zakresie praw autorskich i licencjonowania (91%), szkolenia (84%) oraz usługi wyszukiwania (80%). Respondenci zgłaszali również, że biblioteki odgrywają wiodącą, a nie wspierającą rolę, zarówno w zakresie edukacji informacyjnej, jak i usług wyszukiwania. Co ciekawe, prawie tyle samo respondentów zadeklarowało, że biblioteka odgrywa zarówno rolę wiodącą w doradztwie w zakresie praw autorskich i licencjonowania, jak i wspierającą: odpowiednio 35 i 43 procent. Pokazuje to zróżnicowanie umiejętności bibliotekarzy w tym obszarze w różnych instytucjach. Dane ankietowe odzwierciedlają tę nową wspierającą rolę, jaką biblioteki odgrywają w OE, przy czym około połowa próby odgrywa rolę wspierającą we współtworzeniu OZE (41), a jedna czwarta w projektowaniu partycypacyjnym (21).

Z przeprowadzonych badań, mimo stosunkowo niewielkiej próby, wynika, że biblioteki akademickie odgrywają ważną rolę w rozwoju otwartej edukacji w Europie. Wyniki pokazują, że biblioteki wykorzystują swoje mocne strony jako instytucje zarządzające otwartą informacją i wiedzą, a także upowszechniające wszelkie inicjatywy i narzędzia. Niektóre przejmują inicjatywę w zakresie rozwoju OE w swoich instytucjach. Pracują z innymi działami i wydziałami na rzecz wspierania OE i OZE. Biblioteki mają również potencjał do odgrywania wiodącej roli w ustaleniu, w jaki sposób ich instytucja może bardziej zaangażować się w OE poprzez tworzenie polityki instytucjonalnej, szczególnie w przypadku braku krajowej polityki OE: wnioski można wyciągnąć z działań szeregu bibliotek, które wiodą prym w tej dziedzinie. Kolejnym ważnym krokiem jest współpraca bibliotek w celu zbudowania bardziej otwartego, kreatywnego, prawnie i technicznie poprawnego i świadomego środowiska edukacyjnego, aby wszystkim ułatwić dostęp do materiałów edukacyjnych (Proudman i in., 2020a).

Podsumowanie

Otwarte zasoby edukacyjne stały się kluczowym narzędziem wspierającym nowoczesne procesy nauczania. O ich znaczeniu decyduje zarówno wysoka jakość merytoryczna, jak i łatwość w dostępie i ponownym użyciu. Powyższe zalety są niejednokrotnie podkreślane zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w kluczowych rozporządzeniach dotyczących polityki edukacyjnej. Za istotne dla rozwoju otwartych zasobów edukacyjnych na świecie uważa się zapisy zawarte w *Kapsztadzkiej Deklaracji Otwartej Edukacji* (2008), *Deklaracji Paryskiej* (2012) oraz rekomendacjach UNESCO w zakresie otwartych zasobów edukacyjnych (UNESCO, 2019), które wyraźnie wskazują, że wysokiej jakości otwarte materiały dydaktyczne są gwarantem skutecznej i innowacyjnej edukacji. Aby wesprzeć właściwy rozwój OZE, liczne instytucje

w Polsce i na świecie aktywnie zaangażowały się w ich promocję i tworzenie zarówno samych materiałów, jak i systemów technologicznych ułatwiających ich udostępnianie. W licznych przypadkach biblioteki akademickie wzięły na siebie ciężar propagowania OZE wśród potencjalnych autorów i użytkowników, tworząc zarówno przestrzeń do udostępniania, jak i sieć współpracy pomiędzy poszczególnymi placówkami i organizacjami. Przykładem takiej synergii może być zespół European Network of Open Education Librarians (ENOEL) oraz działania Centrum Cyfrowego w ramach projektu SpoEd w Bibliotece. Wciąż jednak działalność na rzecz OZE zdaje się pozostawać na marginesie działalności bibliotek akademickich, co w dobie rozwoju edukacji zdalnej i rosnących potrzeb studentów oraz nauczycieli może okazać się ważnym obszarem do doskonalenia.

Bibliografia

- Centrum Cyfrowe. (b.d.). *Wikipedia*. Pobrane 22 lipca 2021, z https://pl.wikipedia.org/wiki/Centrum_Cyfrowe
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- ENOEL. (2021, 31 maja). *Librarians in Action for Open Education: Implementing the UNESCO OER Recommendation*. European Network of Open Education Librarians. <https://sparceurope.org/librarians-inaction-foropeneducation>
- Hilton, J. (2020). Open educational resources, student efficacy, and user perceptions: a synthesis of research published between 2015 and 2018. *Educational Technology Research and Development*, 68, 853–876. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09700-4>
- Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji. (2008). *Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji. Ku otwartym zasobom edukacyjnym*. <https://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation>
- Komisja Europejska. (2012, 20 listopada). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/communication-rethinking-education>
- Komisja Europejska. (2013, 25 września). *Opening up education. Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=PL>
- LERU. (2018, 24 maja). *Open Science and its role in universities: A roadmap for cultural change*. <https://www.leru.org/files/LERU-AP24-Open-Science-full-paper.pdf>
- NUI. (2021, 21 maja). *Open Educational Resources: 10 projects*. National University of Ireland. <http://hardimanlibrary.blogspot.com/2021/05/open-educational-resources-10-projects.html#more>
- OER Action Plan. (2017). *Second World OER Congress*. https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf
- Perez, J. E. (2017). Images and the Open Educational Resources (OER) Movement. *The Reference Librarian*, 58(4), 229–237. <https://doi.org/10.1080/02763877.2017.1346495>
- Pitt (Beck), R., Jordan, K., de los Arcos, B., Farrow, R. i Weller, M. (2020). Supporting open educational practices through open textbooks. *Distance Education*, 41(2), 303–318. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757411>
- Proudman, V., Santos-Hermosa, G. i Smith, J. (2020a). Open Education in academic European libraries. W G. Ubachs (red.), *The Envisioning Report for Empowering Universities. 4th edition April 2020* (s. 15–17). EADTU. <https://tinyurl.com/empower-report-2020>
- Proudman, V., Santos-Hermosa, G., Smith, J. i Ficarra, V. (2020b, 24 czerwca). *Open Education in European libraries of higher education*. SPARC Europe. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3903175>
- Romaniuk, M. W., Łukasiewicz-Wieleba, J. i Kohut, S. (2020). Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej. *e-mentor*, 5(87). <https://doi.org/10.15219/em87.1489>
- Schuwert, R. i Janssen, B. (2021, 28 maja). *The value of and issues surrounding Open Educational Resources* [Wpis na blogu]. <https://www.robertschuwert.nl/?p=3267>
- Tarkowski, A., Plebańska, M., Stokowska A. i Śliwowski, K. (2016). *Otwarte zasoby edukacyjne w Polsce – uwarunkowania i szanse rozwoju*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/03/OZE-w-PL-uwarunkowania-i-szansy-rozwoju.pdf>
- UNESCO. (2012). *2012 Paris OER declaration*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf
- UNESCO. (2019, 25 listopada). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2021). *Towards a UNESCO recommendation on open science. Building a global consensus on open science*. https://en.unesco.org/sites/default/files/open_science_brochure_en.pdf

Kamila Kokot-Kanikuła pracuje w Bibliotece Politechniki Gdańskiej w Sekcji Budowy Zbiorów Cyfrowych i Multimedialnych na stanowisku starszego bibliotekarza. Jest absolwentką Instytutu Historycznego oraz Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa na Uniwersytecie Wrocławskim. Główne kierunki jej zainteresowań to starodruki, biblioteki cyfrowe, repozytoria instytucjonalne, otwarte zasoby edukacyjne, Open Access i Open Data. W bibliotece autorka pracuje na rzecz Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej oraz instytucjonalnego repozytorium MOST Wiedzy. Od kwietnia 2019 r. jest członkiem międzynarodowego zespołu ds. promocji otwartych zasobów edukacyjnych: European Network of Open Education Librarians. Aktywnie promuje wiedzę na temat OZE, prowadząc szkolenia dla bibliotekarzy, pracowników uczelni oraz studentów.

Anna Wałek jest bibliotekarzem dyplomowanym, doktorem nauk humanistycznych, nauczycielem akademickim oraz członkiem międzynarodowych stowarzyszeń i grup eksperckich. Jest również autorką publikacji naukowych oraz organizatorką i członkiem komitetów organizacyjnych i naukowych licznych konferencji, seminariów i sympozjów, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych.

W latach 2007–2016 pracowała na Politechnice Wrocławskiej, gdzie w 2013 r. jako Pełnomocnik Rektora ds. Organizacji Centrum Wiedzy i Informacji opracowała koncepcję organizacji i funkcjonowania nowej jednostki uczelni – Centrum Wiedzy i Informacji Naukowo-Technicznej (CWINT), łączącej funkcje biblioteki uczelnianej, jednostek odpowiedzialnych za współpracę uczelni z gospodarką, transfer technologii oraz zarządzanie własnością intelektualną. Od stycznia 2014 r. pełniła funkcję pierwszego dyrektora CWINT oraz dyrektora Bibliotek Politechniki Wrocławskiej.

Od stycznia 2017 r., pełniąc funkcję dyrektora, przekształca Bibliotekę Politechniki Gdańskiej w nowoczesną bibliotekę naukową świadczącą innowacyjne usługi na rzecz środowiska naukowego oraz angażuje ją w projekty i inicjatywy o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Jest koordynatorem merytorycznym projektu MOST Danych, dedykowanego tworzeniu nowoczesnych usług i narzędzi do udostępniania danych badawczych, a także kierownikiem innych projektów krajowych i międzynarodowych związanych m.in. z otwartym udostępnianiem zasobów nauki oraz dziedzictwa kulturowego.

Jest członkiem Board of Directors IATUL (International Association of University Libraries) a także sekretarzem (od 2020 r.) i prezydentem elektem IATUL (na kadencję 2022–2025), członkiem SPARC Europe Board of Directors, Task Force Open Science CESAER, a także Research Data Alliance. Pełni również funkcję koordynatora regionalnego (national chapter) Data Stewardship Competence Centers Implementation Network w ramach organizacji GO FAIR. Od 2020 r. reprezentuje Politechnikę Gdańską w EOSC Association.

POLECAMY

Technologia w służbie społeczeństwu. Czy Polacy zostaną społeczeństwem 5.0? **Raport Fundacji Digital Poland, 2021**

Trzecia edycja raportu *Technologia w służbie społeczeństwu. Czy Polacy zostaną społeczeństwem 5.0?* przedstawia wyniki badania świadomości Polaków dotyczącej strategicznych wyzwań, przed jakimi stoi Polska oraz gotowości do wykorzystania nowych technologii do sprostania im. Tło raportu stanowi japońska koncepcja społeczeństwa 5.0, które jest w stanie aktywnie wykorzystywać technologie celem rozwiązania strategicznych problemów kraju. Jak zatem przenieść japońską koncepcję na grunt polskiego społeczeństwa? Za sukcesem wdrożenia tej nowoczesnej wizji leży nie perswazja, a edukacja. Dlatego kolejna edycja publikacji poszerzona została o badanie poziomu cyfrowych umiejętności Polaków, nastawienia do idei uczenia się przez całe życie oraz gotowości na przekwalifikowanie.

Na naszych oczach zmienia się świat, który do tej pory znaliśmy. Warunkiem skutecznego włączenia się do procesu tych przemian jest zdobywanie kompetencji przyszłości. Stwierdzenie to dotyczy nie tylko specjalistów, ale każdego z nas. Jak pokazuje raport, aż 92 proc. Polaków zgadza się ze stwierdzeniem, że umiejętności cyfrowe zwiększają szansę na lepszą pracę. Natomiast ponad połowa z nich nie wie, jakich nowych umiejętności cyfrowych powinni się uczyć.

Badania potwierdzają powszechną opinię o przedsiębiorczości Polaków, którzy są proaktywni i sami decydują o momencie przekwalifikowania i zmianie charakteru pracy. Niestety badanie pokazuje też, że transformacja cyfrowa to bardziej problem pracodawcy niż pracownika. Następnym etapem w osiągnięciu dojrzałości cyfrowej oraz większej sprawności biznesowej i produktywności w miejscu pracy będzie wymagał odmienną siłę napędową niż dotychczasowe zwiększenie innowacyjności i generowanie wartości dzięki nowym modelom biznesowym. Kolejny próg przestąpią ci, którzy na serio zadbają o dojrzałość kompetencji cyfrowych swoich obecnych pracowników.

Fragment omówienia wyników raportu opublikowanego na stronie Digital Festival: <https://digitalfestival.pl/obraz-cyfrowego-spoleczenstwa-wyniki-raportu-technologia-w-sluzbie-spoleczenstwu-czy-polacy-zostana-spoleczenstwem-5-0/>

Pełny raport można pobrać ze strony internetowej Fundacji Digital Poland: <https://www.digitalpoland.org/publikacje>

Plik z raportem udostępniany jest bezpłatnie, ale wymagane jest wyrażenie zgody na otrzymywanie newslettera fundacji.



Marcin
Gul

Nowe wyzwania w zarządzaniu sprzedażą w kontekście rozwoju nowoczesnych technologii i pandemii COVID-19

New challenges in sales management in the context of modern technologies development and the COVID-19 pandemic

Abstract

The purpose of the article is to systematize the knowledge on sales strategy and answer the question of whether current socio-economic conditions in the form of progressive digitalization and evolution of the sales function induce to update the definition of sales strategy. Furthermore, the study aims to verify whether the COVID-19 pandemic forces companies to reformulate their sales strategy. A non-systematic literature review supplemented by qualitative research was used as the research method. The first part of the paper presents the theoretical backgrounds of the analysis based on the literature review. The second part presents the results of the own research, enriched by the data from existing studies. Then, the results of the conducted discussion are presented. The final part of the paper contains a summary and the author's definition of sales management, focusing on sales strategy and a potential direction for future research. According to the analysis, the greatest challenge in implementing the assumed sales strategy is currently the COVID-19 pandemic, which significantly affects consumer behavior and limits market activities. However, with widespread access to advanced technologies and a flexible approach to strategy, most of the surveyed companies can meet their financial targets despite the economic crisis caused by the pandemic. When defining a sales strategy, it is necessary to consider the aspect of progressing digitalization and the evolution of the sales function, closely integrated with the marketing function.

Keywords: sales management, sales strategy, sales function, sales department, COVID-19 pandemic, digitalization of services

Wprowadzenie

Współczesne uwarunkowania społeczno-gospodarcze, w tym wybuch pandemii COVID-19 oraz rozwój nowoczesnych technologii silnie wpływają na działalność przedsiębiorstw, w tym na ich funkcję sprzedaży. Po pierwsze, obserwujemy postępującą cyfryzację procesów sprzedażowych (Paschen i in., 2020b; Syam i Sharma, 2017). Badacze dostrzegają lukę w obszarze zrozumienia wpływu sztucznej inteligencji (*Artificial Intelligence*, AI), w tym uczenia maszynowego (*Machine Learning*, ML) oraz marketingu cyfrowego (*Digital Marketing*, DM) na współczesną sprzedaż (Lilien, 2016; Paschen i in., 2020a). Po drugie, ewoluje rola sprzedaży względem marketingu. W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne badania dotyczące rozgraniczenia marketingu od sprzedaży (Panagopoulos i Avlonitis, 2010). Z kolei badania w zakresie zrozumienia, jak zmiany zachowań konsumentów wpływają na przemodelowanie funkcji sprzedaży względem funkcji marketingu są zjawiskiem epizodycznym (Johnson, 2015). Po trzecie, obecnie największym wyzwaniem, z którym mierzą się przedsiębiorstwa,

jest pandemia COVID-19, która wpływa na wszystkie obszary prowadzonej działalności, w tym na funkcję sprzedaży (Bothe i in., 2021). Wybuch pandemii jest elementem szerszego problemu różnego rodzaju zjawisk określanymi mianem szoków egzogenicznych, które mają zazwyczaj skokowy wpływ na zmiany w procesach ekonomiczno-społecznych (Murawska, 2020). Wpisują się one w specyfikę typowych szoków ekonomicznych – popytowych, podażowych, cenowych i finansowych, które dotknęły niemal wszystkie branże, zmuszając przedsiębiorstwa do przeformułowania realizowanych strategii, w tym strategii sprzedaży (Geiger i Guenzi, 2009; Panagopoulos i Avlonitis, 2010; Radlińska, 2020; Rangarajan i in., 2018). Wiedza w tym zakresie czerpana jest głównie z publikacji komercyjnych, raportów dostarczanych przez firmy consultingowe oraz opracowań stworzonych przez praktyków, które mają wprawdzie potencjał inspiracji, ale brakuje im wiarygodności (Lane i Piercy, 2009; Leigh i Marshall, 2001; Palmer i Flanagan, 2016). Niniejsza analiza stanowi próbę wypełnienia owej luki badawczej.

Celem opracowania jest usystematyzowanie wiedzy na temat strategii sprzedaży oraz odpowiedź na poniższe pytania badawcze:

1. Czy współczesne uwarunkowania społeczno-gospodarcze w postaci postępującej cyfryzacji oraz ewolucji funkcji sprzedaży są impulsem do aktualizacji definicji strategii sprzedaży?
2. Czy pandemia COVID-19 wymusza na przedsiębiorstwach przeformułowanie realizowanej strategii sprzedaży?

Autor stawia hipotezę główną, że biorąc pod uwagę podstawowe atrybuty i cele współczesnej sprzedaży, zmiany, jakie zaszły w otoczeniu przedsiębiorstw, skłaniają do aktualizacji definicji strategii sprzedaży.

Aby osiągnąć postawione cele, jako metodę badawczą zastosowano niesystematyczny przegląd literatury uzupełniony badaniem jakościowym (Zdonek i in., 2016). W części pierwszej opracowania opisano teoretyczne podstawy oparte na przeglądzie literatury. W części drugiej przedstawiono wyniki badań własnych wzbogacone wynikami badań już istniejących. Następnie zaprezentowano rezultaty przeprowadzonego wywodu. Końcowa część pracy zawiera podsumowanie wraz z autorskim spojrzeniem na ujęcie współczesnej strategii sprzedaży oraz wskazuje potencjalny kierunek przyszłych badań.

Przy opracowywaniu strategii sprzedaży osoby zarządzające muszą wziąć pod uwagę wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Czynniki zewnętrzne to takie, na które przedsiębiorstwo nie ma wpływu, np. zachowanie klientów, działania konkurencji, postęp technologiczny czy restrykcje związane z wybuchem pandemii. Czynniki wewnętrzne leżą natomiast w gestii osób zarządzających funkcją sprzedaży (Ingram i in., 2012). Autor, weryfikując hipotezę główną, analizuje dwa czynniki zewnętrzne, mianowicie postępującą cyfryzację oraz uwarunkowania pandemiczne, a także jeden czynnik wewnętrzny – ewolucję funkcji sprzedaży.

Podstawy teoretyczne

Współczesne zarządzanie sprzedażą

Zarządzanie sprzedażą jest złożoną, rozwijającą się dziedziną (Ingram i in., 2012). Ten wieloetapowy proces obejmuje projektowanie strategii sprzedaży, wyznaczanie celów sprzedażowych, rekrutację i selekcję kandydatów, rozwój, motywowanie, monitorowanie, kontrolę, ocenę pracowników działu sprzedaży oraz kierowanie bieżącą działalnością sprzedażową. Współczesne zarządzanie sprzedażą związane jest nie tylko z czynnikiem ludzkim, bezpośrednio zaangażowanym w kreowanie sprzedaży, ale również z wszelkimi działaniami wspierającymi sprzedaż, w tym działaniami zmierzającymi w stronę budowania długotrwałych relacji z klientem przy zastosowaniu nowoczesnych technologii (Cybulski, 2020). Tradycyjny model sprzedaży transakcyjnej jest coraz częściej zastępowany modelem relacyjnym. Zamiast kłaść nacisk na sprzedaż produktów w krótkim okresie, od sprzedawców wymaga się rozwijania trwałych relacji z klientami przez rozwiązywanie ich problemów, spełnianie oczekiwań oraz zwiększanie wartości współpracy w długim okresie.

Ujęcie definicyjne strategii sprzedaży

Proces zarządzania sprzedażą zaczyna się od opracowania strategii sprzedaży stanowiącej integralną część strategii marketingowej, która wynika z kolei ze strategii przedsiębiorstwa (Cybulski, 2020). W tabeli 1 przedstawiono wybrane definicje strategii sprzedaży zaproponowane przez polskich i zagranicznych autorów.

Przywołane ujęcia teoretyczne wskazują na istotną kwestię, mianowicie brak ujednoczonego podejścia w definiowaniu strategii sprzedaży. Przeprowadzona analiza pozwala natomiast na wyłonienie cech wspólnych. Strategię sprzedaży należy postrzegać jako zestaw powiązanych ze sobą decyzji w obszarze umiejętnego zarządzania dostępnymi zasobami w ramach funkcji sprzedaży. W większości przypadków punkt wyjścia w konstruowaniu strategii sprzedaży stanowi segmentacja klientów oraz dostosowana względem wydzielonych segmentów oferta. Segmentacja klientów to proces identyfikacji homogenicznych grup klientów o podobnym profilu, potrzebach i oczekiwaniach, które mogą być w unikalny sposób zaadresowane przez działania z zakresu marketingu i sprzedaży (Jobber i Lancaster, 2019).

W celu wydzielenia segmentów konieczne jest określenie kryteriów segmentacji. Do przykładowych kryteriów należą: demograficzne i geograficzne, statusu ekonomiczno-społecznego, zachowań zakupowych, osobowości i stylu życia, rentowności klienta i jego potrzeb oraz wiele innych w zależności od specyfiki branży (Dannenberg i Zupancic, 2009; Tomczak i in., 2014). Decyzje dotyczące ustrukturyzowania działu sprzedaży, ukształtowania procesów sprzedażowych, przekładania długofalowych planów na zadania przypisane poszczególnym pracownikom

Tabela 1

Przeгляд definicji strategii sprzedaży

Źródło	Definicja
Calvin, R. J. (2001). <i>Sales management</i> . McGraw-Hill.	Strategia sprzedaży to zestaw silnie powiązanych ze sobą decyzji obejmujących przygotowanie założeń, stworzenie planu sprzedaży, określenie harmonogramu działań operacyjnych, określenie budżetu działalności sprzedażowej oraz instrumentów nadzoru, kontroli i oceny działań pracowników działu sprzedaży.
Cybulski, K. (2020). <i>Zarządzanie działem sprzedaży firmy. Prognozowanie – organizowanie – motywowanie – kontrola</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN.	Strategia sprzedaży precyzuje cele i zadania firmy w zakresie sprzedaży, określając zarazem sposób wykorzystania podległego w firmie personelu działu handlowego.
Dannenberga, H. i Zupancic, D. (2009). Development of successful sales strategies. W H. Dannenberg i D. Zupancic (red.), <i>Excellence in sales</i> (s. 59–71). Gabler GWV Fachverlage GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8782-2_5	Strategia sprzedaży określa cele sprzedażowe oraz definiuje segmenty klientów, do których sprzedaż ma zapewnić realizację wyznaczonych celów. Określa, jakie zasoby są niezbędne pod względem ilości i jakości, precyzując cele i zadania oraz definiując wymagane warunki organizacyjne.
Ingram, T. N., LaForge, R. W., Avila, R. A., Schwepker, C. H. Jr. i Williams, M. R. (2012). <i>Sales management. Analysis and decision making</i> . Routledge.	Strategia sprzedaży obejmuje segmentację i priorytetyzację klientów, strategię relacji, procesy sprzedaży oraz wykorzystanie wielu kanałów sprzedaży.
Panagopoulos, N. G. i Avlonitis, G. J. (2010). Performance implications of sales strategy: The moderating effects of leadership and environment. <i>International Journal of Research in Marketing</i> , 27(1), 46–57. https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2009.11.001	Strategia sprzedaży stanowi zakres, w jakim przedsiębiorstwo angażuje się w zestaw działań i decyzji dotyczących alokacji ograniczonych zasobów sprzedażowych (tj. ludzi, wysiłku sprzedażowego, środków pieniężnych) w celu zarządzania relacjami z klientami, uwzględniając ich wartość dla przedsiębiorstwa. Wspomniane działania i decyzje dotyczą: segmentacji klientów, priorytetyzacji klientów, opracowania konkretnych celów, stosowania różnych modeli sprzedaży, korzystania z wielu kanałów sprzedaży.
Pindelski, M. (2011). Strategia sprzedaży jako egzekucja strategii organizacji – powstanie barier wzrostu przedsiębiorstwa. W J. Skalik i G. Bełz (red.), <i>Strategiczne i operacyjne problemy rozwoju i wzrostu przedsiębiorstwa</i> (s. 194–202). Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 218. https://dbc.wroc.pl/Content/71976/Pindelski_Strategia_sprzedazy_jako_egzekucja_strategii_organizacji.pdf	Strategia sprzedaży obejmuje decyzje w zakresie segmentacji klientów, oferowanych produktów i usług, procesu sprzedaży, struktury działu sprzedaży, zasobów ludzkich oraz zasobów informacji.
Sławińska, M. (2002). <i>Zarządzanie przedsiębiorstwem handlowym</i> . Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.	Strategia sprzedaży jako pochodna strategii przedsiębiorstwa w przypadku występowania orientacji rynkowej czy marketingowej jest wyrazem podejmowanych działań marketingowych. Ma na celu wzrost sprzedaży przez ukształtowanie określonego wizerunku firmy.
Urbanowska-Sojkin, E. i Sławińska, M. (2001). <i>Zarządzanie marketingowe przedsiębiorstwem handlowym</i> . Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.	Strategia sprzedaży określa, komu będą sprzedawane produkty i usługi, na jakich warunkach oraz przy zaangażowaniu jakich zasobów.
Zoltners, A. A., Sinha, P. i Lorimer, S. E. (2005). <i>Zwiększanie efektywności działu sprzedaży</i> . Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer.	Strategia sprzedaży obejmuje podjęcie decyzji w zakresie segmentacji klientów, oferowanych produktów oraz procesu sprzedaży.

Źródło: opracowanie własne.

oraz wyboru optymalnych kanałów sprzedaży są równie ważne. Enyinda i in. (2021) definiują proces sprzedaży jako systematyczne i predefiniowane podejście składające się z kilku kroków, których odpowiednia realizacja umożliwi sfinalizowanie transakcji. Dobrze zorganizowane siły sprzedaży są kluczem do sukcesu realizowanej strategii. Struktura działu sprzedaży określa, w jaki sposób siły sprzedaży będą realizować opracowaną strategię

sprzedaży (Zoltners i in., 2005). Decyzje dotyczące struktury działu sprzedaży odnoszą się do dwóch zasadniczych kwestii: jak podzielić działania sprzedażowe pomiędzy pracowników oraz jak koordynować i kontrolować te działania, aby osiągnąć założone cele. Literatura przedmiotu wyróżnia funkcjonalne, geograficzne, rynkowe, produktowe, skupione wokół kluczowych klientów oraz klientowskie struktury działów sprzedaży (Cybulski, 2020). W obrębie

struktury geograficznej (terytorialnej) każdemu sprzedawcy przydzielone jest określone terytorium, na którym sprzedaje on wszystkie dostępne produkty. W przypadku struktury produktowej dział sprzedaży ma odrębnego specjalistę ds. sprzedaży lub zespół specjalistów dedykowany dla każdego produktu bądź grupy produktów. Struktura rynkowa (klientowska) polega na przypisaniu poszczególnych specjalistów ds. sprzedaży do wyodrębnionych segmentów. Struktura funkcjonalna natomiast na przypisaniu pracownikom o zdefiniowanych kompetencjach określonych zadań w ramach procesu sprzedaży. Ostatnim rodzajem jest struktura oparta na kluczowych klientach, wokół których zostają skoncentrowane najważniejsze funkcje i zadania sprzedażowe firmy.

Pojęcie strategia sprzedaży i plan sprzedaży nie można używać zamiennie. Plan sprzedaży wynika z założeń strategii sprzedaży. Określa średniookresowe cele sprzedażowe, z uwzględnieniem warunków handlowych i działań promocyjnych na podstawie opracowanych prognoz popytu oraz uwarunkowań rynkowych (Pereira i in., 2020). Uszczegółowieniem planu sprzedaży są sprecyzowane zadania wyznaczone pracownikom działu sprzedaży w różnych horyzontach czasowych (Cybulski, 2020).

Niektóre obszary strategii sprzedaży dotyczą pogranicza marketingu i sprzedaży, co wymusza współpracę obydwu departamentów. Przykładem jest polityka asortymentowa, która w dużym stopniu zależy od popytu rynkowego oraz działań konkurencji. Kolejny przykład to polityka handlowa. Jej celem jest przede wszystkim zapewnienie zysku, utrzymanie odpowiedniego poziomu rentowności kanałów sprzedaży oraz płynności finansowej (Reformat, 2003). Większość literatury marketingowej traktuje sprzedaż jako działanie taktyczne związane z wdrażaniem strategii marketingowych. Główna różnica między strategią sprzedaży a strategią marketingu polega na tym, że strategia sprzedaży dotyczy sposobu, w jaki pracownicy działu sprzedaży obsługują poszczególnych klientów w ramach wyznaczonych przez marketing segmentów, podczas gdy strategia marketingu koncentruje się na szerszej perspektywie. Odnosi się bowiem do kwestii związanych z generowaniem i utrzymaniem przewagi konkurencyjnej (Spiro i in., 2008).

Analiza literatury przedmiotu wykazuje, że współcześnie funkcja sprzedaży odgrywa centralną rolę w przedsiębiorstwie (Terho i in., 2015). Natomiast zarządzający odchodzą od postrzegania jej jako typowo operacyjnej na rzecz strategicznej (Geiger i Guenzi, 2009). Zmianę tę można powiązać z faktem, iż wiodące firmy przechodzą od logiki produktowej do logiki usługowej, w której kładą nacisk na oferowanie klientowi satysfakcjonującej wartości dodanej. Funkcja sprzedaży w coraz większym stopniu zaangażowana jest w opracowywanie i implementację inicjatyw strategicznych w ramach bliskiej współpracy z działem marketingu, zarówno tych ukierunkowanych na klientów, jak i wewnątrz organizacji (Storbacka i in., 2009).

Wpływ postępu technologicznego na funkcję sprzedaży

Według Gupty i in. (2017) rozwój gospodarczy jest w coraz większym stopniu napędzany przez technologie cyfryzacji, informacji i komunikacji, robotyki i sztucznej inteligencji oraz uczenia maszynowego, które nie tylko usprawniają powtarzalne procesy, analizę danych czy komunikację. Zmierzają w stronę przenoszenia procesu podejmowania decyzji z człowieka na maszynę (Prieto i Tadeu, 2021). Odnosząc się do pierwszego pytania badawczego, sztuczna inteligencja i uczenie maszynowe to największe siły czwartej rewolucji przemysłowej mające istotny wpływ na funkcję sprzedaży (Shankar i in., 2020; Zhang i in., 2018). Zastosowanie sztucznej inteligencji w sprzedaży obejmuje systemy personalizacji i rekomendacji, zarządzanie sprzedażą, zarządzanie relacjami z klientami, optymalizację łańcucha dostaw oraz zarządzanie zapasami (Shankar, 2018). AI umożliwia automatyczną aktualizację, unifikację i integrację danych, co zapewnia wiarygodność informacji w systemach CRM. Odpowiednio opracowany system CRM poprawia natomiast efektywność działań sprzedażowych w obszarze budowania relacji z klientem, usprawnienia procesu zarządzania zespołem sprzedażowym oraz automatyzacji procesów sprzedażowych (Koldyshev, 2020). Proces sprzedaży został znacznie zmodernizowany, zwłaszcza w przypadku sprzedaży internetowej (Davenport i in., 2020). Media społecznościowe, w tym blogi, podcasty czy serwisy społecznościowe zmieniają sposób, w jaki specjaliści ds. sprzedaży komunikują się zarówno z klientami, jak i między sobą (Panagopoulos i Avlonitis, 2010). Dzięki rozwiązaniom z zakresu AI przedsiębiorstwa wnoszą personalizację na wyższy poziom. Bazując na analizie patrzącej na ilość danych, odpowiadają na rosnące potrzeby klientów (EverString, 2018).

Ewolucja funkcji sprzedaży

Złożone oczekiwania i potrzeby klientów doprowadziły do przemodelowania zespołów sprzedażowych, w skład których wchodzi nie tylko menedżerowie sprzedaży i przedstawiciele handlowi, ale m.in. specjaliści ds. marketingu (Mattila i in., 2021). Prowadzi to do zatarcia granicy między marketingiem a sprzedażą. Problem nie wynika z możliwości zdefiniowania poszczególnych działań czy przypisania ich do funkcji sprzedaży bądź marketingu, a z przenikania się tych dwóch przestrzeni. Zwłaszcza w przypadku sprzedaży online, gdzie klient ma bezpośredni dostęp do informacji, na podstawie których podejmuje decyzję oraz samodzielnie finalizuje transakcję. Klient kontaktuje się z działem sprzedaży bądź coraz częściej z komórką odpowiedzialną za obsługę klienta jedynie celem rozwiązania wątpliwości albo pozyskania niedostępnych na stronie internetowej informacji. *Digital marketing* przekształcił proces sprzedaży, w tym przede wszystkim komunikację na linii sprzedający–kupujący (Marshall i in., 2012). Lashgari i in. (2018) podkreślają, że wzmacnia on relacje z klientami, wspiera sprzedaż, buduje rozpoznawalność i prestiż marki oraz jest

podstawowym źródłem informacji o produkcie i serwisie.

Badania przeprowadzone przez Syama i Sharmę (2017) sugerują, że funkcje marketingu i sprzedaży powinny być wysoce zintegrowane. DM stwarza warunki, w których komunikacja masowa, w tym reklamy internetowe, może być spersonalizowana na podstawie potrzeb i preferencji klientów, bazując na ich historii zakupowej, zgromadzonych danych bądź zachowaniu w procesie zakupowym. Technologia umożliwia w sposób zautomatyzowany identyfikację potencjalnych klientów, a następnie skierowanie odpowiednio dostosowanego komunikatu marketingowego (Rutkowski, 2020). Obecnie menedżerowie sprzedaży, tworząc bądź modyfikując proces sprzedaży, powinni współpracować z działem marketingu celem zapewnienia satysfakcjonującego doświadczenia klientowi (*customer experience*) oraz oczekiwanej wartości na każdym etapie ścieżki zakupowej. Integrację i synchronizację procesów marketingowych i sprzedażowych umożliwiają zaawansowane rozwiązania technologiczne z zakresu automatyzacji marketingu (*marketing automation*).

Współcześnie można zaobserwować zmiany w układzie sił rynkowych przejawiające się w umocnieniu pozycji nabywców względem dostawców, co odzwierciedla zmianą modelu podażowego na popytowy (Cybulski, 2020). Konsumenci mający silnie zróżnicowane i szybko zmieniające się oczekiwania w coraz większym stopniu dyktują dostawcom warunki i zakres współpracy. Przedsiębiorstwa natomiast zmodyfikowały podejście do klientów, przenosząc priorytet z maksymalizacji obrotów ze sprzedaży i zysków w krótkim okresie na rzecz rozwoju długofalowych relacji (Jobber i Lancaster, 2019).

Obecnie pracownicy działu sprzedaży są zaangażowani w znacznie szerszy zakres działań niż tylko realizacja wyznaczonych planów sprzedażowych. Do ich zadań należy partycypacja w licznych przedsięwzięciach z obszaru marketingu, w skład których wchodzi rozwój produktów i rynku, segmentacja klientów, a także inne czynności, które wspierają lub uzupełniają działania marketingowe, takie jak zarządzanie bazami danych czy weryfikacja i wzbogacanie informacji na temat klientów.

Wpływ pandemii COVID-19 na funkcję sprzedaży

Problematyka wpływu pandemii COVID-19 na funkcjonowanie gospodarek i społeczeństw wpisuje się w szerszy nurt literatury przedmiotu odnoszący się do skutków gospodarczych różnego rodzaju kryzysów (Ambroziak, 2020). Zjawiska kryzysowe w skali makroekonomicznej znajdują swoje odzwierciedlenie w skali mikroekonomicznej. Ograniczenia administracyjne w przemierzaniu się i funkcjonowaniu obiektów handlowo-usługowych silnie wpłynęły na działalność przedsiębiorstw, w tym ich funkcję sprzedaży, praktycznie uniemożliwiając sprzedaż bezpośrednią w postaci wizyt handlowych w sektorze B2B (*business to business*) oraz prowadzenie handlu stacjonarnego w sektorze B2C (*business to consumer*). Odnosząc się

do drugiego pytania badawczego, pandemia zmusiła wielu przedsiębiorców do szybszego niż planowano ukierunkowania działań sprzedażowych w stronę sprzedaży internetowej oraz automatyzacji procesów sprzedażowych. Przyczyniło się to do diametralnego wzrostu sprzedaży online (Mattioli i Herrera, 2020). Pandemia zmieniła sposób interakcji przedsiębiorstw z klientami oraz partnerami biznesowymi (Rangarajan i in., 2021). Wpłynęła negatywnie zarówno na stronę popytową, jak i podażową (Baldwin i Tomiura, 2020). Spadek popytu był konsekwencją ograniczenia mobilności, wzrostu niepewności w związku z możliwością zarażenia, ryzykiem utraty pracy oraz restrykcyjną polityką kredytową banków. Spadek podaży wynikał natomiast w głównej mierze z restrykcji w zakresie prowadzenia działalności oraz problemów z zachowaniem ciągłości łańcucha dostaw (Ambroziak, 2020). Pandemia wymusiła na podmiotach gospodarczych modyfikację dotychczasowych modeli biznesowych w stronę innowacyjnych, których fundamentem jest technologia umożliwiająca zaspokojenie rosnących potrzeb klientów bez konieczności bezpośredniego kontaktu (Shankar i in., 2020).

Część empiryczna – wyniki badań

Celem weryfikacji postawionej hipotezy przeprowadzono badanie jakościowe o charakterze eksploracyjnym w postaci częściowo ustrukturyzowanych indywidualnych wywiadów pogłębionych (*In-Depth Interview*, IDI). Grupę badawczą stanowiło 10 respondentów mających wieloletnie doświadczenie w formułowaniu i egzekucji strategii sprzedaży, w tym 7 osób na poziomie zarządu oraz 3 osoby na stanowisku dyrektora sprzedaży. Profil respondentów przedstawiono w tabeli 2.

Dobór próby miał charakter celowy. Wyselekcjonowani respondenci mieli zapewnić odpowiednie zróżnicowanie pod względem branży, wielkości przedsiębiorstwa, pełnionego stanowiska oraz zasięgu działalności. Celem było dotarcie zarówno do dużych, międzynarodowych przedsiębiorstw (wychodząc z założenia, że największe organizacje dysponują skodyfikowaną i wdrożoną strategią sprzedaży), jak i małych firm doradczych, które nie mają wydzielonego działu sprzedaży. Wszyscy respondenci mają ponad dziesięcioletnie doświadczenie zawodowe na wyższych stanowiskach kierowniczych w działach sprzedaży. Wywiady przeprowadzono w okresie marzec–kwiecień 2021. Były one nagrywane, po czym sporządzono transkrypcję w formie dokumentów tekstowych. W związku z wrażliwym charakterem danych zawartych w wypowiedziach respondentów, dla zachowania anonimowości autor ograniczył się do podania informacji na temat branży, zajmowanego stanowiska oraz rodzaju podstawowej działalności przedsiębiorstwa.

Na potrzeby analizy zastosowano kodowanie otwarte (Maxwell, 2009). Treść wywiadów skatalogowano na podstawie zdiagnozowanych w ramach studium literatury konstruktów teoretycznych

Tabela 2

Charakterystyka grupy badawczej

Respondent	Branża	Wielkość przedsiębiorstwa	Stanowisko
R1	Usługi	Małe	Dyrektor zarządzający
R2	FMCG	Małe	Dyrektor zarządzający
R3	Rolnictwo	Małe	Dyrektor sprzedaży
R4	Rolnictwo	Duże	Dyrektor zarządzający
R5	Budownictwo	Średnie	Dyrektor zarządzający
R6	FMCG	Duże	Dyrektor sprzedaży
R7	Automotive	Średnie	Dyrektor zarządzający
R8	FMCG	Duże	Dyrektor sprzedaży
R9	IT	Duże	Dyrektor zarządzający
R10	FMCG	Duże	Dyrektor zarządzający

Źródło: opracowanie własne.

(Lofland i Lofland, 1995). Poszczególnym paragrafom tekstu przypisano etykiety umożliwiające kategoryzację surowego materiału empirycznego (Corbin i Strauss, 2007). O zasadności wyboru metody świadczą badania prowadzone przez innych badaczy z wykorzystaniem kodowania. Na przykład Johnson (2019) sklasyfikował kody niższego poziomu obejmujące ułatwienia na poziomie organizacyjnym związane z przejściem z pracy w sprzedaży do pracy w marketingu.

Główny cel badania to uzupełnienie studium literatury oraz weryfikacja postawionej we wstępie hipotezy. Autor, poznając spojrzenie respondentów oraz poddając analizie wnioski z badań innych badaczy, pragnie zweryfikować, czy zmiany w otoczeniu w postaci postępującej cyfryzacji oraz ewolucja funkcji sprzedaży stanowią wystarczającą przesłankę do aktualizacji definicji strategii sprzedaży. Ponadto chce zbadać, czy pandemia COVID-19 wymusza na przedsiębiorstwach przeformułowanie realizowanej strategii sprzedaży. Autor świadomie stosuje tę metodę, biorąc pod uwagę jej ograniczenia wynikające z wielkości próby oraz kryteriów doboru respondentów, co skutkuje dostarczeniem czytelnikowi niepełnej informacji o badanym zjawisku. Wyniki mają jednak posłużyć jako inspiracja i punkt wyjścia do planowanych badań właściwych. Badania ilościowe przeprowadzone na reprezentatywnej próbie pozwolą odpowiedzieć na pytanie, czy transformacja cyfrowa obszaru sprzedaży stanowi dla przedsiębiorstw priorytet strategiczny oraz jaki jest poziom integracji funkcji sprzedaży z funkcją marketingu.

Zgodnie z metodologią badań naukowych formułowane pytania badawcze powinny bazować na określonej perspektywie badawczej, dlatego też jako perspektywę teoretyczną autor wybrał definicję strategii sprzedaży zaproponowaną przez Pindelskiego (2011), który podążając za Zoltnerssem i in. (2005), w centrum strategii sprzedaży stawia segmentację rynku, zbudowanie siatki produktów oraz określenie procesu sprzedaży. Ponadto uzupełnia tę koncepcję

o strukturę działu sprzedaży, zasoby ludzkie oraz zasoby informacji, podkreślając tym samym ich rolę w procesie sprzedaży.

Ujęcie definicyjne strategii sprzedaży

Przeprowadzone badania wyraźnie wskazują, iż kadra zarządzająca w zróżnicowany sposób podchodzi do definiowania strategii sprzedaży. W tabeli 3 zaprezentowano kluczowe fragmenty wypowiedzi respondentów.

Dla większości badanych przedsiębiorstw punktem wyjścia do formułowania strategii sprzedaży jest strategia marketingowa, która określa m.in. czym przedsiębiorstwo handluje oraz kim są potencjalni odbiorcy. Strategia sprzedaży definiuje natomiast sposób dotarcia do potencjalnych klientów, tak aby umożliwić im nabycie produktu bądź usługi. Jej celem jest zainspirowanie do zakupu przez różnego rodzaju mechanizmy w taki sposób, żeby koszt tych działań nie przekroczył założonego parametru zyskowności. Aby tego dokonać, niezbędna jest odpowiednia organizacja działu sprzedaży uwzględniająca procesy, strukturę, a przede wszystkim ludzi realizujących różnego rodzaju aktywności.

W kontekście segmentacji klientów respondenci wskazali następujące kryteria: skala biznesu, wartość generowanego obrotu, rentowność, lojalność, rodzaj produktu bądź usługi, lokalizacja, kanał dotarcia do konsumenta ostatecznego oraz specyfika działalności klienta. Choć segmentacja należy do działań marketingowych o charakterze strategicznym, to zmianie uległa rola, jaką w tym procesie odgrywa sprzedaż. Dział sprzedaży, współpracując z klientami, jest dla działu marketingu przede wszystkim źródłem informacji. Jego pracownicy weryfikują i wzbogacają zamieszczone w systemie CRM dane dotyczące klientów.

W przypadku oferowanego portfolio produktów większość respondentów wskazała, iż oferta handlowa jest zróżnicowana dla poszczególnych segmentów. Wszyscy respondenci w swoich wypowiedziach nawiązywali do procesu sprzedaży, który w zależności

Tabela 3

Wybrane fragmenty wypowiedzi dotyczące definiowania strategii sprzedaży

Najpierw powstaje strategia marketingowa – identyfikujemy, do kogo kierujemy naszą ofertę. Później analizujemy, w jakich obszarach nasi potencjalni konsumenci się poruszają. Następnie zajmujemy się strategią sprzedaży. Jest to ogromny proces, w ramach którego tworzymy wszelkie mechanizmy wraz ze strukturami, z uwzględnieniem różnego rodzaju aktywności. Aktywności te mają umożliwić nam jak najbardziej efektywne dotarcie z naszym produktem do potencjalnych klientów i konsumentów. (R10)
Strategia sprzedaży polega na tym, żeby w sposób jak najbardziej efektywny i zoptymalizowany dotrzeć do wszystkich potencjalnych zainteresowanych, których poprzez różnego rodzaju mechanizmy możemy zainspirować do zakupu. Do tego, żeby dotrzeć w odpowiedni sposób poprzez odpowiednie kanały do naszych potencjalnych klientów czy konsumentów, trzeba mieć odpowiednią organizację. Sztuka polega na tym, żeby ta organizacja była efektywna kosztowo, to znaczy, żeby koszt dotarcia do klienta ostatecznie nie przekraczał odpowiedniego parametru zyskowności. (R8)
Jesteśmy przedsiębiorstwem handlowym, więc nasza strategia sprzedaży jest tożsama ze strategią przedsiębiorstwa. Ogólnie rzecz ujmując, strategia sprzedaży jest dla nas sposobem osiągnięcia celów finansowych. (R2)
Strategia sprzedaży to nic innego jak zbiór działań, które mają spowodować, że nasz produkt zostanie przez klienta wybrany i nastąpi wykonanie usługi. (R1)
Strategia sprzedaży polega na tym, żeby dostarczać pełne technologie i rozwiązania dla użytkownika końcowego w taki sposób, by być konkurencyjnym cenowo. (R3)
Strategia sprzedaży jest elementem strategii przedsiębiorstwa. Najpierw planujemy pewną strategię, czym chcemy się zajmować, co jest pochodną wielu czynników. Na przykład zadajemy sobie pytanie, czego chce rynek, co my chcemy robić jako właściciele i czym chcą się zajmować nasi ludzie. Z tego wychodzi długofalowy plan, który następnie jest bezpośrednio przekładany na działania sprzedażowe. (R9)

Źródło: opracowanie własne.

od przedsiębiorstwa był w większym bądź mniejszym stopniu sformalizowany. Biorąc pod uwagę modele sprzedaży, sytuacja wygląda podobnie jak w przypadku segmentacji. Badane przedsiębiorstwa stosują zróżnicowane modele sprzedaży – od przydzielania pracownikom wydziałonych regionów geograficznych, poprzez obsługę określonych kanałów sprzedaży, do przypisania poszczególnych klientów konkretnym pracownikom. Zważywszy na strukturę działu sprzedaży, tylko jeden z respondentów wskazał na brak wydzielonego działu sprzedaży. Wynika to z faktu, że za działania sprzedażowe odpowiedzialni są wszyscy pracownicy. Wskazana firma doradcza zatrudnia w polskim oddziale zaledwie kilku specjalistów. Badane przedsiębiorstwa mają zróżnicowane struktury funkcji sprzedaży. Kryteria tworzenia struktury w większości przypadków były kompatybilne z modelami sprzedażowymi oraz skorelowane z segmentacją klientów. Z wypowiedzi respondentów wynika, że z założenia najczęściej stosowana jest struktura geograficzna, choć w praktyce struktury te są przeważnie hybrydami łączącymi elementy struktur geograficznych, rynkowych i produktowych. W niektórych przypadkach pełnione przez pracowników działu sprzedaży funkcje są podzielone ze względu na realizowane czynności, np. w przypadku firm deweloperskich dział sprzedaży odpowiada za część procesu sprzedaży – od rozpoczęcia rozmów z zainteresowanym, poprzez prezentację mieszkania oraz ustalenie warunków transakcji do zawarcia umowy rezerwacyjnej, po czym obsługę przejmuje dział realizacji, który odpowiada m.in. za zawarcie umowy deweloperskiej oraz finalizację transakcji.

Wypowiedzi respondentów w większości wskazują na orientację sprzedażową badanych firm. Eksperti zwracają również uwagę na atrybuty współczesnej sprzedaży, takie jak konieczność dostarczenia klientom oczekiwanej wartości oraz kwestię przeniesienia praw własności. Zmienia się kierunek sprzedaży. To już nie jest tylko dostarczenie produktu, którego nabywca staje się właścicielem. To również zdolność do angażowania klienta i budowania z nim relacji. Coraz częściej nawet przedsiębiorstwa produkcyjne w swojej komunikacji z rynkiem podkreślają znaczenie sprzedaży usług, a nie produktów. Świetnym przykładem są rozwiązania chmurowe, w przypadku których klienci nie stają się ich właścicielami, a ponoszą cykliczną opłatę za dostęp do oprogramowania bądź systemu.

Wpływ COVID-19 na realizowaną strategię sprzedaży

Jednym z głównych wyzwań biznesowych, z którymi mierzą się obecnie przedsiębiorstwa, jest pandemia COVID-19. W tabeli 4 przedstawiono fragmenty wypowiedzi respondentów będące odpowiedzią na pytanie, czy i w jaki sposób pandemia wpłynęła na realizowaną strategię sprzedaży.

Zdaniem respondentów przy zachowaniu dużej elastyczności w podejmowaniu decyzji, za którymi idą konkretne działania, umiejętnie opracowana strategia sprzedaży jest fundamentem, również w sytuacjach kryzysowych. Działania badanych firm pokazują, że z jednej strony uwzględniają one w większym stopniu nieprzewidywalną, zmieniającą się rzeczywistość, z drugiej zaś biorą pod uwagę

Tabela 4

Wybrane fragmenty wypowiedzi dotyczące wpływu pandemii COVID-19 na realizację strategii sprzedaży

<p>Pandemia COVID-19 wpłynęła negatywnie na realizowaną przez nas strategię sprzedaży. Ograniczyła ona wszystkie aktywności w zakresie spotkań z klientami... W związku z wprowadzonymi restrykcjami nie odbywają się wydarzenia, przy okazji których możemy nawiązać relację z klientami (mam na myśli osobiste spotkania w restauracjach czy hotelach, masowe imprezy, targi itd.). Poza tym istnieje przekonanie klientów, że usługa wirtualna jest zdecydowanie mniej efektywna niż trening na żywo – większość klientów po prostu czeka na możliwość odbycia treningu twarzą w twarz. Ponadto generalna niepewność na rynku i cięcia budżetowe sprawiają, że firmy przeznaczają mniejsze nakłady na działania edukacyjne. (R1)</p>
<p>Już drugi rok jesteśmy zmuszeni koncentrować się na działaniach online, dlatego że wszystkie imprezy, które odbywały się stacjonarnie, zostały skasowane. Teraz kontaktujemy się z naszymi klientami poprzez media społecznościowe, przez YouTube'a oraz przez webinary. Natomiast skuteczność tych działań jest względnie niska. Przykładowo na 100 wysłanych zaproszeń średnio 5 użytkowników loguje się na dane wydarzenie. (R3)</p>
<p>Nie wyobrażam sobie, że rzeczywistość wróci do stanu sprzed pandemii, np. w zakresie pracy zdalnej, ponieważ wszyscy się przekonali, że nie wpływa ona ujemnie na efektywność, a czasem wręcz przeciwnie. (R5)</p>
<p>Pandemia jest dla nas neutralna pod względem wartości obrotów. Zmienił się natomiast udział w sprzedaży poszczególnych produktów oraz priorytetów sprzedażowych. Z drugiej strony mniejsze wydatki na wizyty handlowe spowodował wzrost rentowności. Wprowadziliśmy nowe strategie – wróciliśmy do produktów, w których wcześniej nie widzieliśmy potencjału. Przyczyną jest zmiana nawyków konsumentów. Produkty suche wskazują na priorytet numer 1, bo ludzie siedzą w domach i pieką, a napoje izotoniczne zostały zabite, ponieważ siłownie od dłuższego czasu są zamknięte. (R6)</p>
<p>W ubiegłym roku znowu zwiększyliśmy obroty, mało tego – znowu zwiększyliśmy rentowność. Choć to, żeby utrzymać wzrost sprzedaży przy mniejszej chęci zakupowej klientów oraz utrudnieniach komunikacyjnych, kosztowało nas dużo więcej pracy. Gdyby nie pandemia, nie zaistnielibyśmy na kanale YouTube, a rozpoczęliśmy tego typu działania, nie mówiąc już o wzroście sprzedaży w sklepie internetowym. (R4)</p>
<p>Na nas pandemia wpłynęła pozytywnie. Mamy w ofercie tańszy sprzęt, którego sprzedaż znacznie wzrosła. Przedsiębiorstwa ze względu na niepewność rynkową od dłuższego czasu nie inwestują w droższy sprzęt. Nasze obroty delikatnie wzrosły, natomiast na produktach ekonomicznych mamy większą marżę. W związku z tym rentowność całego biznesu wzrosła. Ponadto powołaliśmy stanowisko osoby odpowiedzialnej za rozwój sprzętu autonomicznego – pandemia była dla nas impulsem do działania. (R7)</p>

Źródło: opracowanie własne.

coraz większe znaczenie rozwiązań technologicznych, które implementują do wnętrza organizacji. Postępujący rozwój technologii umożliwia zarówno zdalną formę komunikacji, jak i automatyzację procesów sprzedażowych. Rozwiązania technologiczne, które dotychczas stanowiły element budujący przewagę konkurencyjną, stały się koniecznością, warunkując tym samym w niektórych przypadkach prowadzenie działań biznesowych.

Z badań wynika, że pandemia COVID-19 wymusiła na zarządzających sprzedażą aktualizację dotychczasowej oferty oraz zmianę priorytetów sprzedażowych wskutek zmiany trendów zakupowych. Warto zaznaczyć, iż działania te przyniosły satysfakcjonujące rezultaty. Biorąc pod uwagę założone cele finansowe, większość badanych przedsiębiorstw osiągnęła zamierzony sukces. Jednakże kluczowe obszary prowadzonej działalności w niektórych przypadkach zostały znacząco zmodyfikowane. Na przykład w wyniku zmiany nawyków zakupowych w przypadku przedsiębiorstw z branży FMCG zmieniły się kanały dotarcia do konsumentów oraz portfolio generujące większość obrotów. Pandemia pokazała bardzo wyraźnie, że konsumenci dokonują zakupów w pobliżu swojego miejsca zamieszkania. Rola hipermarketów i zakupów raz na tydzień zmalała z kilku powodów. Po pierwsze, ludzie starają się unikać tłumów. Po

drugie, hipermarkety wielkopowierzchniowe były przez pewien czas zamknięte, wobec powyższego zyskały na tym mniejsze sieci handlowe, osiedlowe sklepy spożywcze oraz sklepy dyskontowe. Ponadto biorąc pod uwagę niepewną sytuację gospodarczą, konsumenci przywiązują większą wagę do tego, co wkładają do koszyka, ostrożniej zarządzają też budżetem zakupowym.

Analizując wyniki ostatnich badań, Bages-Amat i in. (2020) wskazują, iż pandemia COVID-19 zmieniła zarówno sposób, jak i formę dokonywania zakupów. Około 80% respondentów woli realizować zakupy zdalnie bądź przy użyciu rozwiązań samoobsługowych. Badanie McKinsey & Company (Harrison, 2020) przeprowadzone na próbie 3 600 decydentów z sektora B2B ujawniło, że pandemia COVID-19 przyspieszyła transformację cyfrową w rozumieniu sprzedaży internetowej, sprzedaży wielokanałowej (*omnichannel*) oraz sprzedaży wspomaganą technologią, np. w postaci samoobsługowych kiosków. Zdaniem respondentów zmiany te pozostaną na dłużej, tworząc tym samym nową normalność. Do podobnych wniosków doszli Ray i in. (2020). Przywołując wyniki przeprowadzonych badań stwierdzili, że klienci w coraz większym stopniu preferują zdalną komunikację ze sprzedawcą. Zmiana ta doprowadziła do modyfikacji modeli biznesowych oraz aktualizacji strategii sprzedaży

po stronie przedsiębiorstw. Podobne badania przeprowadzili Rangarajan i in. (2021) oraz Hoeft (2021). Miały one na celu zrozumienie, w jaki sposób pandemia wpłynęła na zmianę zachowań konsumentów, procesy sprzedażowe oraz strategię sprzedaży. Z badań wynika, że klienci zmierzają do ograniczenia kontaktu fizycznego i w związku z tym częściej korzystają z technologii cyfrowych. W konsekwencji zespoły sprzedażowe muszą być wyposażone w rozbudowane rozwiązania technologiczne, które wspierają działania pracowników sprzedaży i marketingu.

Media społecznościowe i platformy cyfrowe są coraz powszechniejszą formą komunikacji na linii sprzedający–kupujący. Automatyzacja procesu dostarczania treści w niektórych sytuacjach zastępuje fizyczną wizytę handlowca u klienta, zwiększając tym samym efektywność funkcji sprzedaży. Warto wspomnieć o zmianie miejsca świadczenia pracy. W obliczu restrykcji standardem w przypadku większości podmiotów stała się praca zdalna. Niektóre firmy już ogłosiły, że polityka pracy zdalnej będzie obowiązywać również po zakończeniu pandemii (Rangarajan i in., 2021).

Rezultaty przeprowadzonej analizy

Obecnie największym wyzwaniem w realizacji obranej przez przedsiębiorstwa strategii jest pandemia COVID-19. Ogranicza ona aktywność podmiotów gospodarczych, zmuszając je do modyfikacji dotychczasowych modeli biznesowych oraz przenoszenia działalności do sfery wirtualnej. Dostęp do zaawansowanych technologii oraz elastyczne podejście przedsiębiorstw sprawiają, że znaczna część dobrze radzi sobie z sytuacją kryzysową. Odnosząc się do funkcji sprzedaży, postęp technologiczny przyczynia się do usprawnienia procesów sprzedażowych przez ich digitalizację, standaryzację i automatyzację. Umożliwia to z jednej strony optymalizację kosztów operacyjnych, z drugiej umiejętnie trafianie w potrzeby zakupowe klientów. Zmiany te dotyczą przede wszystkim wprowadzenia zdalnej komunikacji oraz modyfikacji oferty wobec bieżących trendów zakupowych. Cyfryzacja, która dotychczas stanowiła element budujący przewagę konkurencyjną, w trakcie pandemii stała się koniecznością, będąc niejednokrotnie ratunkiem dla przedsiębiorstw opierających się wcześniej na sprzedaży stacjonarnej. Choć trend wzrostu sektora e-commerce wskutek migracji klientów z tradycyjnego kanału sprzedaży do kanału online jest obserwowalny od dłuższego czasu, to pandemia COVID-19 z pewnością jest jego akceleratorem.

Kolejnym wyzwaniem są nowe technologie znacząco zmieniające oblicze funkcji sprzedaży. Przedsiębiorstwa skupiają uwagę na kliencie, stawiając jego potrzeby w centrum strategicznych decyzji. Obecnie największy sukces odnoszą te, które prowadzą biznes, opierając się na zaawansowanej analizie danych, dzięki czemu trafnie dostosowują ofertę do różnorodnych potrzeb klientów. Współczesny klient jest coraz bardziej świadomy i wymagający. Oczekuje spersona-

lizowanej oferty dostosowanej do jego preferencji. Elementem budującym przewagę konkurencyjną jest umiejętnie zarządzanie jego oczekiwaniami i doświadczeniami na każdym etapie ścieżki zakupowej. Kanał cyfrowy umożliwia zindywidualizowanie oferty na dużą skalę, trafiając z odpowiednim komunikatem, w odpowiednim czasie do odpowiedniej grupy odbiorców. Dzięki temu rozwiązania z zakresu AI zintegrowane z systemem CRM zwiększają produktywność funkcji sprzedaży.

Do wyzwań, z którymi mierzą się współczesne przedsiębiorstwa, należy również umiejętna integracja funkcji marketingu z funkcją sprzedaży. Choć punktem wyjścia do opracowania strategii sprzedaży jest strategia marketingowa, to dział sprzedaży odgrywa podstawową rolę w jej formułowaniu. Wszechstronna integracja tych dwóch funkcji jest warunkiem *sine qua non*.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że zarówno literatura przedmiotu, jak i praktyka gospodarcza postrzegają strategię sprzedaży w zróżnicowany sposób. Zdaniem autora definicja zaproponowana przez Pindelskiego (2011) oddaje istotę strategii sprzedaży, choć wymaga uzupełnienia, biorąc pod uwagę współczesne uwarunkowania społeczno-gospodarcze. Definiując strategię sprzedaży, trzeba uwzględnić postępującą technologię oraz ewolucję funkcji sprzedaży, ściśle zintegrowaną z funkcją marketingu.

Zakończenie

Pandemia COVID-19 dotknęła każdego z nas bez względu na to, czy jesteś konsumentem, producentem czy dostawcą. Wyjście z impasu jest możliwe dzięki wykorzystaniu technologii i przyspieszonej digitalizacji. Z pomocą przychodzą ML i AI umożliwiające zdalną komunikację, dopasowanie oferty do zindywidualizowanych potrzeb oraz optymalizację procesów sprzedażowych. Dynamiczny rozwój e-commerce to nie tylko efekt pandemii. Trend ten wynika m.in. ze zmiany generacyjnej oraz postępującej cyfryzacji. Pandemia natomiast jest jego akceleratorem.

Przyszłość należy do rzeczywistości online opartej na innowacyjnych rozwiązaniach oraz zaawansowanej analizie danych. Jesteśmy świadkami dokonującego się przełomu, w którym świat online i offline łączą się, natomiast konsumenci wskazują drogę, którą mają podążać przedsiębiorstwa. Istotne dla przedsiębiorstw jest zapewnienie odpowiedniego doświadczenia zakupowego oraz dopasowanie oferty do potrzeb klienta. Współcześnie firmy mierzą się z brutalnym rachunkiem ekonomicznym po stronie klienta, który balansuje pomiędzy jakością i doświadczeniem a tym, czego oczekuje i ile jest w stanie za to zapłacić.

Niniejszy wywód pozwala na potwierdzenie hipotezy głównej, mianowicie: uwarunkowania w postaci postępującej cyfryzacji oraz ewolucja funkcji sprzedaży są wystarczającą przesłanką do aktualizacji definicji strategii sprzedaży. Wnioski wypływające z powyższych rozważań pozwoliły na wypracowanie autorskiej definicji zarządzania sprzedażą, ze szcze-

gólnym uwzględnieniem strategii sprzedaży. Obejmuje ona swoim zasięgiem opracowanie i wdrożenie strategii sprzedaży, zarządzanie standardami pracy funkcji sprzedaży, opracowanie prognoz, budżetów i planów sprzedażowych, zarządzanie polityką handlową i rentownością sprzedaży, zarządzanie poszczególnymi elementami cyklu życia pracowników funkcji sprzedaży, w tym: rekrutacją, wdrożeniem, oceną, nagradzaniem, rozwojem, motywowaniem i derekrutacją, zarządzanie operacyjne pracownikami funkcji sprzedaży, w tym wyznaczanie celów i zadań sprzedażowych wraz z odpowiednimi miernikami umożliwiającymi sprawowanie kontroli oraz ich egzekwowanie, a także opracowywanie analiz i raportów sprzedażowych. Fundament zarządzania sprzedażą stanowi dobrze opracowana strategia sprzedaży, na którą składają się: (1) struktura działu sprzedaży wraz z dookreśleniem liczebności, ról i zakresu odpowiedzialności pracowników, zależności służbowych oraz mechanizmów koordynacji i kontroli, (2) odpowiednia ilość i jakość zasobów, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników działu sprzedaży, (3) opracowana w ścisłej współpracy z funkcją marketingu segmentacja klientów, (4) procesy i modele sprzedażowe w ramach obsługi poszczególnych segmentów, (5) dostosowana do poszczególnych segmentów oferta, ukierunkowana na potrzeby i oczekiwania klientów, z uwzględnieniem priorytetów sprzedażowych oraz (6) rozwiązania technologiczne wspierające realizację obranej strategii sprzedaży. Ponadto zarządzanie sprzedażą w ramach ścisłej współpracy z funkcją marketingu obejmuje zarządzanie kanałami sprzedaży, narzędziami sprzedażowymi, działaniami promocyjnymi oraz procesami i bazami danych w zakresie systemów CRM.

Do głównych wyzwań, z którymi mierzy się współczesna sprzedaż należą kryzys gospodarczy związany z pandemią COVID-19, dynamiczny rozwój technologii, w tym przede wszystkim sztucznej inteligencji, technologii 5G oraz technologii blockchain, a także kompleksowa integracja funkcji marketingu z funkcją sprzedaży. Ponadto zmienia się układ sił rynkowych, gdzie świadomy klient odgrywa centralną rolę, czego przejawem jest zmiana modelu podażowego na popytowy. W kontekście przyszłych badań warto wspomnieć o narastających wyzwaniach etycznych związanych z nadmierną konsumpcją i problemami ekologicznymi, które wymuszają ponowne zweryfikowanie definicji zarządzania sprzedażą.

Bibliografia

Ambroziak, Ł. (2020). Wpływ pandemii COVID-19 na handel rolno-spożywczy Polski: pierwsze doświadczenia. *Zeszyty Naukowe SGGW w Warszawie – Problemy Rolnictwa Światowego*, 20(4), 5–17. <https://doi.org/10.22630/PRS.2020.20.4.18>

Bages-Amat, A., Harrison, L., Spillecke, D. i Stanley, J. (2020, 14 października). *These eight charts show how COVID-19 has changed B2B sales forever*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/these-eight-charts-show-how-covid-19-has-changed-b2b-sales-forever>

Baldwin, R. i Tomiura, E. (2020). Thinking ahead about the trade impact of COVID-19. W R. Baldwin i B. W. di Mauro (red.), *Economics in the time of COVID-19* (s. 59–71). CERP Press.

Bothe, J., Weiss, P. i Dumitrescu, B. I. (2021). Success factors for digital sales development in B2B sales of products requiring explanation. W V. Pamfilie, L. Dinu, D. Tăchiciu, C. Pleșea i C. Vasiliu (red.), *7th BASIQ International Conference. New Trends in Sustainable Business and Consumption*. <https://www.researchgate.net/publication/352132599>

Calvin, R. J. (2001). *Sales management*. McGraw-Hill.

Corbin, J. M. i Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (wyd. 3). Thousand Oaks: Sage.

Cybulski, K. (2020). *Zarządzanie działem sprzedaży firmy. Prognozowanie – organizowanie – motywowanie – kontrola*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dannenberg, H. i Zupancic, D. (2009). Development of successful sales strategies. W H. Dannenberg i D. Zupancic (red.), *Excellence in sales* (s. 59–71). Gabler GVV Fachverlage GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8782-2_5

Davenport, T., Guha, A., Grewal, D. i Bressgott, T. (2020). How artificial intelligence will change the future of marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48(1), 24–42. <https://doi.org/10.1007/s11747-019-00696-0>

Enyinda, C. I., Opute, A. P., Fadahunsi, A. i Mbah, C. H. (2021). Marketing-sales-service interface and social media marketing influence on B2B sales process. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 36(6), 990–1009. <https://doi.org/10.1108/JBIM-01-2019-0053>

EverString. (2018). *The state of Artificial Intelligence in B2B marketing*. https://cdn.ymaws.com/www.theipm.org.uk/resource/resmgr/member_surveys/ai-in-b2b-marketing_es_final.pdf

Geiger, S. i Guenzi, P. (2009). The sales function in the twenty-first century: where are we and where do we go from here? *European Journal of Marketing*, 43(7/8), 873–889. <https://doi.org/10.1108/03090560910961434>

Gupta, S., Keen, M., Shah, A. i Verdier, G. (red.). (2017). *Digital revolutions in public finance*. International Monetary Fund. <http://pinguet.free.fr/digitalrevo.pdf>

Harrison, L., Gavin, R., Plotkin, C. L. i Stanley, J. (2020, 14 lipca). *How B2B sales have changed during COVID-19*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/how-b2b-sales-have-changed-during-covid-19>

Hoefl, F. (2021). The case of sales in the automotive industry during the COVID-19 pandemic. *Strategic Change: Briefings in Entrepreneurial Finance*, 30(2), 117–125. <https://doi.org/10.1002/jsc.2395>

Ingram, T. N., LaForge, R. W., Avila, R. A., Schwepker, C. H. Jr. i Williams, M. R. (2012). *Sales management. Analysis and decision making*. Routledge.

Jobber, D. i Lancaster, G. (2019). *Selling and sales management* (wyd. 11). Pearson.

Johnson, J. S. (2015). Qualitative sales research: an exposition of grounded theory. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35(3), 262–273. <https://doi.org/10.1080/08853134.2014.954581>

Johnson, J. S. (2019). Developing qualitative propositions in sales research: existing approaches and a new multiphasic technique. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 40(1), 19–24. <https://doi.org/10.1080/08853134.2019.1604143>

- Koldyshev, M. V. (2020). Future marketing in B2B segment: Integrating Artificial Intelligence into sales management. *International Journal of Innovative Technologies in Economy*, 4(31). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijite/30092020/7149
- Lane, N. i Piercy, N. (2009). Strategizing the sales organization. *Journal of Strategic Marketing*, 17(3–4), 307–322. <http://dx.doi.org/10.1080/09652540903064886>
- Lashgari, M., Sutton-Brady, C., Soilen, K. S. i Ulfvengren, P. (2018). Adoption strategies of social media in B2B firms: a multiple case study approach. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(5), 730–743. <https://doi.org/10.1108/JBIM-10-2016-0242>
- Leigh, T. W. i Marshall, G. W. (2001). Research priorities in sales strategy and performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 21(2), 83–93.
- Lilien, G. L. (2016). The B2B knowledge gap. *International Journal of Research in Marketing*, 33(3), 543–556. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2016.01.003>
- Lofland, J. i Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth.
- Marshall, G. W., Moncrief, W. C., Rudd, J. M. i Lee, N. (2012). Revolution in sales: the impact of social media and related technology on the selling environment. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 32(3), 349–363. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134320305>
- Mattila, M., Yrjölä, M. i Hautamäki, P. (2021). Digital transformation of business-to-business sales: what needs to be unlearned? *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 41(2), 113–129. <https://doi.org/10.1080/0853134.2021.1916396>
- Mattioli, D. i Herrera, S. (2020, 30 kwietnia). Amazon's sales jump as coronavirus prompts surge in online shopping. *Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/amazons-sales-jump-as-coronavirus-prompts-surge-in-online-shopping-11588278740>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. W L. Bickman i D. J. Rog (red.). *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214–253). Thousand Oaks: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Murawska, M. (2020). Zmiany indeksów giełdowych w okresie bessy wywołanej pandemią COVID-19 w pierwszym kwartale 2020 r. *Nowoczesne Systemy Zarządzania*, 15(4), 79–93. <https://doi.org/10.37055/nsz/134106>
- Palmer, T. B. i Flanagan, D. J. (2016). The sustainable company: Looking at goals for people, planet and profits. *Journal of Business Strategy*, 37(6), 28–38. <https://doi.org/10.1108/JBS-09-2015-0095>
- Panagopoulos, N. G. i Avlonitis, G. J. (2010). Performance implications of sales strategy: The moderating effects of leadership and environment. *International Journal of Research in Marketing*, 27(1), 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2009.11.001>
- Paschen, J., Paschen, U., Pala, E. i Kietzmann, J. (2020a). Artificial Intelligence (AI) and value co-creation in B2B sales: activities, actors and resources. *Australasian Marketing Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.06.004>
- Paschen, J., Wilson, M. i Ferreira, J. J. (2020b). Collaborative intelligence: How human and artificial intelligence create value along the B2B sales funnel. *Business Horizons*, 63(3), 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.01.003>
- Pereira, D. F., Oliveira, J. F. i Carravilla, M. A. (2020). Tactical sales and operations planning: a holistic framework and a literature review of decision-making models. *International Journal of Production Economics*, 228, 1–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2020.107695>
- Pindelski, M. (2011). Strategia sprzedaży jako egzekucja strategii organizacji – powstanie barier wzrostu przedsiębiorstwa. W J. Skalik i G. Belz (red.), *Strategiczne i operacyjne problemy rozwoju i wzrostu przedsiębiorstwa* (s. 194–202). Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 218. https://dbc.wroc.pl/Content/71976/Pindelski_Strategia_sprzedazy_jako_egzekucja_strategii_organizacji.pdf
- Prieto, F. i Tadeu, H. F. B. (2021). Contribution of artificial intelligence in B2B sales: a danfoss case study. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)*, 8(4), 225–234. <https://doi.org/10.22161/ijaers.84.27>
- Radlińska, K. (2020). Pandemia COVID-19 – implikacje dla polskiego rynku pracy. *Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Ekonomicznych*, 1(24), 113–126. <https://ezeszyty.wne.tu.koszalin.pl/index.php/zeszyty/article/view/161>
- Rangarajan, D., Sharma, A., Paesbrugge, B. i Boute, R. (2018). Aligning sales and operations management: an agenda for inquiry. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 38(2), 220–240. <https://doi.org/10.1080/0853134.2018.1450148>
- Rangarajan, D., Sharma, A., Lyngdoh, T. i Paesbrugge, B. (2021). Business-to-business selling in the post-COVID-19 era: Developing an adaptive sales force. *Business Horizons*, 64(5), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.030>
- Ray, M., Redaelli, S., Rudich, D. i Wong, A. J. (2020, 20 lipca). *A Post-COVID-19 commercial-recovery strategy for B2B companies*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/advanced-electronics/our-insights/a-post-covid-19-commercial-recovery-strategy-for-b2b-companies>
- Reformat, B. (2003). Strategie dystrybucji przedsiębiorstw na rynku dóbr konsumpcyjnych. *Prace Naukowe*, 175. Akademia Ekonomiczna w Katowicach.
- Rutkowski, I. P. (2020). Inteligentne technologie w marketingu i sprzedaży – zastosowania, obszary i kierunki badań. *Marketing i Rynek*, 27(6), 3–12. <http://dx.doi.org/10.33226/1231-7853.2020.6.1>
- Shankar, V. (2018). How Artificial Intelligence (AI) is reshaping retailing. *Journal of Retailing*, 94(4), 6–11. <https://mays.tamu.edu/center-for-retailing-studies/wp-content/uploads/sites/18/2021/02/How-Artificial-Intelligence-AI-is-Reshaping-Retailing.pdf>
- Shankar, V., Kalyanam, K., Setia, P., Golmohammadi, A., Tirunillai, S., Douglass, T., Hennessey, J., Bull, J. S. i Waddoups, R. (2020). How technology is changing retail. *Journal of Retailing*, 97(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2020.10.006>
- Sławińska, M. (2002). *Zarządzanie przedsiębiorstwem handlowym*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Spiro, R. L., Rich, G. A. i Stanton, W. J. (2008). *Management of a sales force* (wyd. 12). McGraw-Hill/Irwin.
- Storbacka, K., Ryals, L., Davies, I. A. i Nenonen, S. (2009). The changing role of sales: viewing Sales as a strategic, cross-functional process. *European Journal of Marketing*, 43(7/8), 890–906. <https://doi.org/10.1108/03090560910961443>
- Syam, N. i Sharma, A. (2017). Waiting for a sales renaissance in the fourth industrial revolution: Machine learning and artificial intelligence in sales research and practice. *Industrial Marketing Management*, 69, 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2017.12.019>

Terho, H., Eggert, A., Haas, A. i Ulaga, W. (2015). How sales strategy translates into performance: The role of salesperson. *Industrial Marketing Management*, 45, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.02.017>

Tomczak, T., Kuss, A. i Reinecke, S. (2014). *Marketing-planung: Einführung in die marktorientierte Unternehmens und Geschäftsfeldplanung* [Planowanie marketingowe: Wprowadzenie do zorientowanego na rynek planowania korporacyjnego i biznesowego]. Springer Gabler.

Urbanowska-Sojkin, E. i Sławińska, M. (2001). *Zarządzanie marketingowe przedsiębiorstwem handlowym*. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.

Zdonek, D., Zdonek, I. i Hysa, B. (2016). Publikacje przeglądowe w naukach o zarządzaniu – istota i tendencje. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 96, 519–533.

Zhang, B. G., Fan, M., Gu, B., Mookerjee, V., Zhang, B. i Zhao, L. (2018). Business values/implications of AI and machine learning. *Data and Information Management Journal*, 2(3), 121–129. <https://doi.org/10.2478/dim-2018-0016>

Zoltners, A. A., Sinha, P. i Lorimer, S. E. (2005). *Zwiększenie efektywności działu sprzedaży*. Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer.

Marcin Gul jest doktorantem w Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jego zainteresowania badawcze dotyczą zrównoważonego rozwoju z ukierunkowaniem na strategiczne zarządzanie przedsiębiorstwem, ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania sprzedażą.

POLECAMY

Marcin Dąbrowski, *Wieczne opóźnienie. Zarządzanie projektami IT*



Autor książki, wieloletni kierownik różnych projektów, omawia w niej wiele przykładów z własnej praktyki zarządzania projektami. To szczególne kompendium wiedzy, „projektowej czarnej magii”, zawiera sprawdzone recepty dla kierowników projektów oraz kierowników organizacji IT, a także rady dotyczące tego, jak działać w krytycznych sytuacjach dotyczących między innymi: niedoszacowania projektów, opóźnień w ich realizacji, sporów wewnątrz zespołu projektowego, niedomówień w relacjach z klientami, oddawania niedopracowanego produktu.

Marcin Dąbrowski podzielił się swoim dużym doświadczeniem w nadzorowaniu strategicznych projektów w międzynarodowych organizacjach, prezentując syntezę oceny skomplikowanych sytuacji oraz trafną analizę ich przyczyn, uwarunkowaną złożonością zaangażowanych stron, psychologią głównych aktorów, czasami sprzecznymi celami w organizacjach, a także różnie rozumianymi założeniami i zasadami niby oczywistymi dla wszystkich.

Wydawca: Helion, Onepress, Gliwice, 2021.

Sztuczna inteligencja – nadzieja na przyszłość czy zagrożenie dla ludzkości?,
II Ogólnopolska Konferencja Naukowa, 9 grudnia 2021, online



Sztuczna inteligencja (AI) jest obiektem zainteresowania i pracy przedstawicieli środowiska naukowego, a także podmiotów prywatnych. Obecnie spotyka się elementy wykorzystujące algorytmy AI, które są skutecznie zaimplementowane w codziennym życiu, jednak w dalszym ciągu opracowanie systemu porównywalnego lub wyprzedzającego kompetencje człowieka pozostaje w sferze koncepcji. Organizatorzy zapraszają do udziału w konferencji i prezentacji prac poruszających problematykę AI na płaszczyznach: technologicznej i społecznej. Mile widziane będą prace przedstawiające m.in. ogólny postęp w tej dziedzinie, zastosowanie sztucznej inteligencji, rozwój umiejętności poznawczych, rozumowanie i wnioskowanie, uczenie maszynowe, jak również dotyczące zagadnień natury etycznej i społecznej. Deklarują otwartość na propozycje obejmujące inne tematy związane z zagadnieniem AI.

Więcej informacji na stronie: http://fundacja-tygiel.pl/sztuczna-inteligencja/?utm_source=25.08



Izabela
Rudzka

Skala i skutki alienacji młodych Polaków na rynku mieszkaniowym

The scale and effects of the young Poles' alienation on the housing market

Abstract

As statistics show, few people can afford to buy an apartment. Many people cannot even afford to rent. On the other hand, the overcrowding rate and the number of adults living permanently with their parents in Poland are among the highest in Europe. Outstanding architects and sociologists have been dealing with housing problems for many years. In many countries, research is conducted showing the importance and essence of the problem, not only in the economic context but also in the psychological, health, and social context that influences the behavior and attitudes of future generations. Access to housing is not only a question of ensuring safety, stability, and shelter; it also affects social relations that constitute the basis of the existence of the individuals and the families. Own house is a collection of meanings, codes, and symbols. It is a product of multi-faceted and multi-generational, interdependent values. Failure to understand these issues eliminates all forms of striving for sustainable development.

This article aims to discuss the existing housing problem from diversified perspectives, with particular emphasis on the analysis of the current housing situation among adult Poles. The author will present the topic in some analogy to the condition of the 19th century alienated worker. Based on the conducted research, predictions about the intergenerational effects of the situation disrupting the city's sustainable development in its economic and social layer, having a significant impact on future generations, will also be formulated.

Next, the author of the paper presents the results of research conducted from July to October 2020. The study was a part of expert analysis concerning an alternative mortgage lending model for residential purposes, commissioned by the Warsaw Banking Institute Foundation.

Keywords: housing poverty, flat ownership, alienation, sustainable development, house renting

Wprowadzenie

Mieszkanie, szczególnie w ostatnich wiekach, poczynając od okresu industrializacji miast w XVIII wieku, zaczęło stanowić ogromny problem, ukazując istotną nierówność społeczną. Zwracało na to uwagę wielu słynnych myślicieli i praktyków minionych dekad.

Musimy powiedzieć, że z 350 000 robotników Manchesteru [ok. 1837 r.] i jego przedmieść, mieszkają prawie wszyscy w lichych, wilgotnych i brudnych cottage's, że zajmowane przez nich ulice znajdują się przeważnie w najgorszym i najniechlujniejszym stanie i że założono je bez uwzględnienia wentylacji, a mając jedynie na względzie zysk (...) [W mieszkaniach tych] nie można się zadowolić, że tylko pozbawiona człowieczeństwa, zdegradowana intelektualnie i moralnie zepchnięta do stanu bestialstwa, fizycznie schorzała rasa może się w tych mieszkaniach czuć wygodnie i swojsko. (Engels, 1952, s. 115)

Dziewięćdziesiąt lat później (1928), mając na względzie uwarunkowania polskie, Toeplitz napisał:

Miasto powinno być budowane tak, aby ludzie byli zdrowi i szczęśliwi (...). Czy można sobie wyobrazić spełnienie tego postulatów Arystotelesa, o ile każda rodzina w mieście nie ma własnego odpowiedniego mieszkania? (...). Człowiek, który ma środki ku temu, może sobie mieszkanie takie stworzyć, ale czy znajdzie się ten, inteligent, czy robotnik, którego niewielkie zarobki ledwie pozwalają na to, by od pierwszego do pierwszego przeżyć? I w którego budzecie komorne, choćby najmniejsze, jest zawsze trudną do załatwienia pozycją? (...) Przedsiębiorca budujący dla wynajmu, jeden tylko miał cel na widoku – jak najbardziej intensywnie wyzyskiwanie przestrzeni, jaką miał do dyspozycji – jak najgęstsze i jak najwyższe zabudowania parceli budowanej. (Toeplitz, 1928, za Jędruch i in., 2018, s. 82)

Po kilkudziesięciu kolejnych latach, w 1954 roku Heidegger kwestię zamieszkiwania opisywał w następujący sposób:

Człowiek zamieszkuje [różne miejsca], a jednak w nich nie mieszka, skoro „mieszkać”, znaczy tylko: posiadać jakiś kąt. Wprawdzie przy dzisiejszym głodzie mieszkaniowym już to uspokaja i cieszy (...) Ale czy samo istnienie mieszkań gwarantuje nam już, że także zamieszkiwanie ma miejsce? (...) Zamieszkiwanie i budowanie znajdują się do siebie nawzajem w stosunku celu i środka. (...) Budować znaczyło pierwotnie zamieszkać. (...) We właściwym budowaniu, w zamieszkiwaniu zawarte są oba sposoby budowania – opieka, po łacinie *colere, cultura* i wznoszenie budowli, *aedificare*. (...) Właściwy sens budowania, tj. zamieszkiwanie, popada w zapomnienie. (Heidegger, 1974, s. 138)

Wydany przez Lefebvre’a w 1968 roku manifest *Prawo do miasta* wskazywał na istotę równości w dostępie do miast. Skupiał się przede wszystkim na potrzebie demokratyzacji prawa własności, czego efektem winno być nowe spojrzenie na nienaruszalne prawo nie licznym uprzywilejowanych. Prawo to John Rawls (2010) określił jako sprawiedliwość dystrybucyjną, czyli taką, która wynika z równego podziału dóbr, zaspokajanych przede wszystkim w ramach potrzeb podstawowych, które te dobra konstytuują (Maslow, 2006).

Od czasu opublikowania słynnego manifestu wskazującego na obszary nierówności w dostępie do miejskich zasobów powstawało wiele opracowań poruszających ideę nowego myślenia o mieście takich autorów jak Castells (1982), Harvey (2013), Madden i Marcus (2016) czy Soja (2010).

W Polsce *Prawo do miasta* uzyskało rangę istotnego dokumentu dopiero po 1989 roku, kiedy to gospodarka planowa weszła na tory transformacji ustrojowej

(Gomułka i Kowalik, 2011). Zagadnieniem, w szerszym lub węższym znaczeniu, zajmowali się lub zajmują nadal: Jałowiecki i Szczepański (2002), Majer (2010), Mandurowicz (2017), Markowski i Kudłacz (2017), Poblöcki (2017), Rewers (2005) oraz Sagan (2017).

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że wiele problemów omawianych przez Lefebvre’a w manifestie w Polsce analizowanych było już wcześniej, w poprzednim ustroju politycznym, a niektóre już w okresie międzywojennym. W szczególności było to mieszkalnictwo. Twórczość wybitnych teoretyków i praktyków mieszkalnictwa okresu międzywojennego, takich jak: Toeplitz, Brukalscy czy Syrkusowie (Jędruch i in., 2018), Lauterbach (Maciejewska, 2013), Zdanowski (1936), stanowiła podwaliny „ludzkiego” myślenia o mieszkalnictwie dla kolejnych pokoleń. Wśród myślicieli i działaczy PRL-u polityką mieszkaniową zajmowali się przede wszystkim: Andrzejewski (Cesarski, 2018), Goryński (1966), Hansen (Lachowski i in., 2009), Skibniewska (1974), Wallis (1977) oraz Wejchert i Adamczewska-Wejchert (1986). Wskazywali oni na potrzebę wprowadzenia nowych rozwiązań określanych w późniejszym czasie jako *humanizacja mieszkalnictwa* (Šimáček i in., 2015).

Tak więc szczególnie naświetlone przez Lefebvre’a w *Prawie do miasta* nierówności w gospodarce neoliberalnej na przykładzie ówczesnej Francji w realiach gospodarki stałego niedoboru, poza problemem mieszkaniowym, nie stanowiły na tyle istotnych kwestii, aby się nimi kompleksowo zajmować. Być może to było przyczyną, że *Prawo do miasta* nie doczekało się całościowego tłumaczenia na język polski. Niemniej jednak postulaty głoszone przez Lefebvre’a były i są nadal obecne oraz w miarę możliwości realizowane przez prężnie działające polskie ruchy miejskie (Kubicki, 2016).

Jak wykazują David Madden i Peter Marcus (2016), w ostatnich dekadach nierówności w obszarze mieszkaniowym przybrały na sile, pociągając za sobą kolejne negatywne skutki życia we współczesnych miastach i pogłębiając przy tym przedmiotową alienację. Dlatego też problematyka niniejszego artykułu koncentruje się przede wszystkim na mieszkalnictwie nierówności, zaś jego celem jest ukazanie na tle opracowań z różnych dziedzin nauki, a przede wszystkim na kanwie przytoczonego *Prawa do miasta*, istoty właścicielstwa jako potrzeby nadrzędnej. Artykuł powstał również jako efekt badań własnych zrealizowanych w okresie lipiec–listopad 2020 roku na grupie 1034 osób (dobór celowy) w wieku 18–45 lat. Badanie zostało przeprowadzone metodą internetową (CAWI). Jego celem było określenie preferencji mieszkaniowych respondentów w zakresie możliwości i wyrażanych chęci zakupu mieszkania lub jego wynajmu jako równoważnej alternatywy.

Lefebvre i mieszkalnictwo

Lefebvre czerpał inspiracje przede wszystkim z Marksa (1960). W przedmiotowym *Prawie do miasta* nawiązywał do marksistowskiej klasycznej teorii

alienacji rozumianej jako uprzedmiotowienie robotnika poprzez panujące stosunki pracy i proces produkcji, skutkujące wyobcowaniem względem samego siebie, jak i w stosunku do wytworów własnej pracy (Marks, 1960). Można odnieść wrażenie, że istotą uplasowania analiz w mieście było dla Lefebvre'a dzieło Engelsa opisujące warunki życia XIX-wiecznych robotników w przemysłowych miastach Anglii (Engels, 1949). Należy zauważyć, że to Engels ustanowił termin *walka mieszkaniowa*, który był pochodną walki klasowej analizowanej przez Marksa (Engels, 1949).

Lefebvre alienację w opisywanych miastach postrzegał jako różnorodne, nachodzące na siebie procesy kapitalistycznej apłazji wynikające z istniejących nierównych stosunków społecznych (1996). Podobnie jak Engels podkreślał rozdźwięk pomiędzy realnymi a potencjalnymi warunkami życia angielskich robotników, narzuconymi przez kapitał (Madden i Marcus, 2016). Problem alienacji współczesnego miast mieszkańca był między innymi konsekwencją spłotu różnych negatywnych okoliczności wynikających z niewłaściwych społecznie i psychologicznie form zamieszkiwania wyznaczających owe obszary alienacji (Madden i Marcus, 2016). Dlatego też obecnie powszechnie występujący pogląd traktujący włączanie się państwa na rynek mieszkaniowy jako niepotrzebne działania ingerujące w funkcjonowanie wolnego rynku (Czerniak i Rubaszek, 2016) Lefebvre zapewne uważałby za niewłaściwy, chociażby z tego względu, iż owo podejście odzwierciedla jedynie tendencję traktowania mieszkania jako środka tezauryzacji, skutkującego przestrzennym zawłaszczaniem miasta (Madden i Marcus, 2016). Kryzys mieszkaniowy, do którego odnosił się Lefebvre w badaniach opisujących różnicę w jakości zamieszkiwania, stał się nie tyle materiałem do teoretycznej analizy wielopokoleniowego problemu, co istotnym wyzwaniem dla wprowadzenia systemowych rozwiązań w celu zminimalizowania wskazanej alienacji. Obserwowana tendencja wzrostu potrzeby posiadania mieszkania jedynie jako źródła ponadprzeciętnego zysku nie zaspokajała bowiem podstawowych potrzeb, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, rozwój osobisty, społeczny i rodzinny, wypoczynek, a czasem zapewnienie miejsca świadczenia pracy. Stawiając mieszkanie na poziomie towaru będącego jedynie przedmiotem gry rynkowej, czego efektem jest bogacenie się jednych kosztem drugich, powoduje zawołowane kontrolowanie mniej zamożnych przez grupę posiadaczy.

Jak zauważają Madden i Marcus, w pewien sposób nawiązując do idei transcendentálnych (Merleau-Ponty, 2003), jeżeli mieszkanie traktowane jest jako dobro podstawowe: „odblokowuje ono całą gamę dobra społecznego, kulturowego i politycznego, czasami stanowiąc przedłużenie ludzkiego ciała. Bez niego udział w większości sfer życia społecznego, kulturowego czy politycznego byłby niemożliwy” (2016, s. 12). Jak

pokazują badania, właścicielstwo mieszkania skorelowane jest pozytywnie z wynikami w szkole dzieci właścicieli mieszkania, lepszym zdrowiem, niższym wskaźnikiem porzucenia nauki, niższym wskaźnikiem urodzeń wśród nastolatków, lepszym wykształceniem, wyższym zaangażowaniem społecznym, większymi aspiracjami, a nawet podejmowaniem lepiej płatnej pracy (Boehm i Schlottmann, 1999). W innych badaniach ustalono, iż właścicielstwo mieszkania wpływa również na wyższą świadomość i chęć dbania o parametry związane z szeroko rozumianą witalnością i uczestnictwem w życiu kulturowym, będącymi przeciwwagą dla utrwalonych, przekazywanych pokoleniowo schematów życia w ubóstwie (Musgrave, 1959). Jak można wywnioskować, brak możliwości zaspokojenia właścicielskich potrzeb mieszkaniowych może wpływać ujemnie na cechy behawioralne dorosłych i ich dzieci w kwestii szeroko rozumianych aspiracji i przyszłych osiągnięć w różnych dziedzinach życia, co przekłada się na poziom rozwoju społeczeństwa jako ogółu (Conley, 2001).

Dlatego też, jako definicję alienacji, z jednej strony opartą na kategoriach uznanych przez Marksa, a z drugiej zaktualizowaną do współczesnych wolumenów i potencjalnych efektów, prawdopodobnych do wypracowania przez przyszłe pokolenia, proponuje się przyjąć: „alienacja w sferze mieszkaniowej to sytuacja uprzedmiotawiająca hipotetycznego nabywcę mieszkania poprzez wyłączenie go z możliwości nabycia mieszkania (gry rynkowej) ze względu na przyjęcie tezauryzacyjnych zasad rządzących rynkiem mieszkaniowym”¹. Innymi słowy, alienacja owa stanowi brak możliwości zaspokojenia podstawowych, powszechnie określonych ilościowo i jakościowo potrzeb mieszkaniowych w zakresie nabycia mieszkania, pomimo włożonego dużego wysiłku oraz posiadania kompetencji do ich zaspokojenia. Tym samym do grupy osób wyalienowanych możemy zaliczyć, posługując się również po części określeniami zapożyczonymi od Marksa, pewne zawody klasy robotniczej, jak również inne grupy, w tym tzw. prekariat (Standing, 2014). Jest to wiele osób pracujących w różnych zawodach na umowę o pracę oraz zatrudnionych na podstawie umów cywilnych, których przy obecnych regulacjach nigdy nie będzie stać na zakup mieszkania, a jednocześnie ich dochód jest zbyt wysoki, aby mogli ubiegać się o mieszkanie komunalne, których *de facto* i tak brakuje w gminnych zasobach lokalowych (*Program mieszkania 2030*, 2018).

Kolejną istotną kwestią, wyłaniającą się z podejścia Lefebvre'a do miasta, jest akcent położony na obszar, który obecnie określilibyśmy jako dążenie do zrównoważonego rozwoju.

Myślenie tego autora, osadzone w różnych dziedzinach życia w mieście, wskazuje na potrzebę wprowadzania harmonii i równości, określając tym samym współczesny *praxis* myślenia o mieście. Bowiem jeśli

¹ Definicja własna opracowana na potrzeby niniejszego artykułu.

zrównoważony rozwój oznacza: „rozwój, który spełnia obecne potrzeby bez uszczerbku dla zdolności przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich własnych potrzeb” (WCED, 1987, s. 37), wszelkie rozważania o występującej alienacji mieszkaniowej wpisują się w dyskurs potrzeby wprowadzenia zmiany, czyli służą przeciwdziałaniu wyalienowaniu podmiotu miejskiego *homo urbanus* w stosunku do przedmiotu, w którym funkcjonuje – *civitas*. Zatem funkcjonowanie rynku mieszkaniowego, w realiach miejskich, skonfrontowane z faktycznymi potrzebami mieszkaniowymi oraz brakiem możliwości ich zaspokojenia, łączy się w poszczególnych alienacjach wskazanych przez Lefebvre’a, stanowiąc niezrównoważony element miasta, zaprzeczający zasadom zrównoważonego rozwoju.

Rynek mieszkaniowy w Polsce – alienacje właścicielskie

Kwestie nierówności w dostępie do mieszkań w Polsce należy określić jako niekończący się w czasie, stale aktualny problem. Jednakże, o ile możemy zauważyć, iż w innych krajach od wielu lat stosowane są różnego rodzaju rozwijające się polityki, uznające istotny wpływ na gospodarkę właścicielskiego mieszkalnictwa dostępnego (Economy, b.d.), o tyle w Polsce o dostępności mieszkań przystępnych cenowo mówi się najczęściej w kontekście budownictwa społecznego, nastawionego raczej na długotrwały najem z zasobów gminy (Kupień i Karciarz, 2021). W debacie brakuje również argumentów wynikających z badań przeprowadzonych w innych krajach a świadczących o pozytywnych, przyszłościowych międzypokoleniowych walorach wynikających z właścicielstwa (Aaronson 2000; Boehm i Schlottmann, 1999; Green i White, 1997).

Nie można jednak zapomnieć, iż w tej kwestii w ostatnich latach zaszło wiele pozytywnych zmian, co zostało zobrazowane na rysunku 1. Liczba mieszkań na 10 tys. mieszkańców w stosunku do 2010 roku wzrosła o przeszło 50%. Prawie dwukrotnie wzrósł wskaźnik liczby oddanych mieszkań na 1000 zawartych małżeństw – z 595 w 2010 r. do 1131 w 2019 roku (GUS, b.d.). Niemniej jednak wzrost liczby mieszkań oddawanych do użytku nie świadczy o ich absorpcji przez osoby, które stają się właścicielami pierwszego własnego mieszkania. Jak wykazują badania Think Tank, w Polsce nadal brakuje przeszło 2,1 mln mieszkań (Heritage Real Estate 2018), a deficyt mieszkaniowy stale rośnie i według prognoz do 2030 roku może wynosić 2,7 mln lokali (Dobosiewicz, 2018).

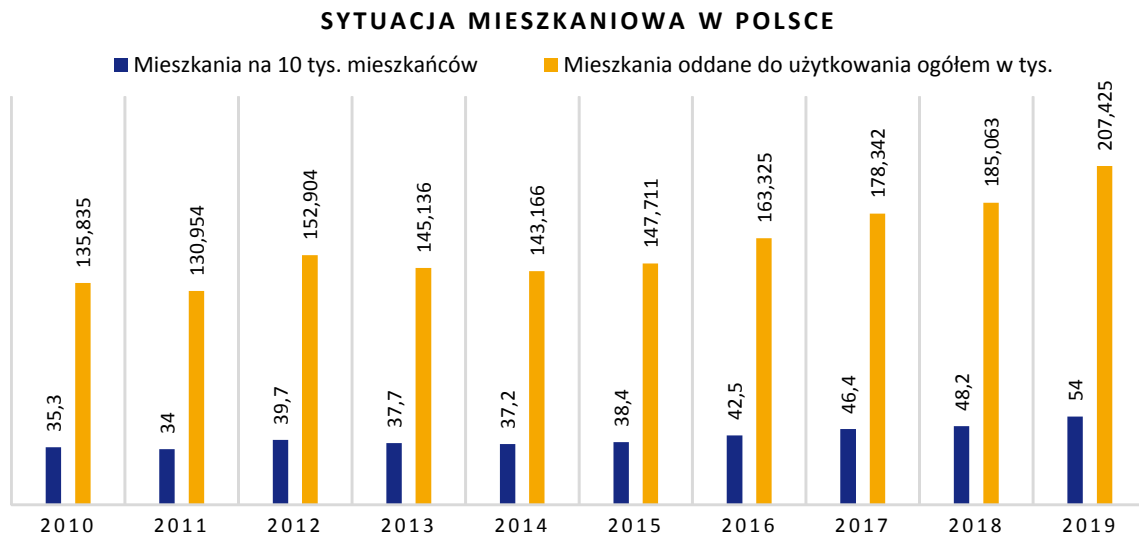
O ile w Polsce argumentów określających korzyści z posiadania mieszkania jest niewiele, na co zwracają uwagę Bryx i Rudzka (Bryx i Rudzka, 2020b), o tyle coraz częściej podkreślane są zalety najmu, szczególnie w kontekście zwiększenia mobilności „nie-posiadacza” (Erbel, 2020) czy korzyści dla samej gospodarki (Czerniak i Rubaszek, 2016). Z drugiej strony należy pamiętać, że z badań przeprowadzonych przez firmę CBRE (2020) oraz Bryxa i Rudzką (2020b) wynika, że kwestia braku własności nie stanowi wyboru, a jest jedynie ekonomicznym skutkiem braku możliwości dokonania zakupu mieszkania, który zostanie szerzej omówiony w kolejnych akapitach.

Przystępując do badania korzyści i kosztów wynikających z posiadania mieszkania lub jego najmu, warto przyrzeć się podstawowym wadom i zaletom obu form (tabela 1).

Z przeprowadzonego porównania wynika, iż zalet z posiadania mieszkania jest więcej niż z jego najmu. Natomiast poruszany argument mobilności, jako ważny walor najmu, przeważający na jego korzyść, można sfalsyfikować poprzez wyniki badań firmy

Rysunek 1

Zmiany w liczbie oddanych mieszkań w Polsce latach 2010–2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (b.d.). Pobrano 20 sierpnia 2021 z <http://swaid.stat.gov.pl/AtlasRegionow/AtlasRegionowMapa.aspx>

Tabela 1

Zalety i wady najmu oraz włościelstwa mieszkania

Posiadać / wynajmować	Zalety	Wady
Własność	<ul style="list-style-type: none"> • Dobra inwestycja • Stabilne koszty czynszowe • Inwestycja międzypokoleniowa • W przypadku kredytu, płacenie „na swoje” • Bezpieczeństwo ekonomiczne • Stabilizacja • Koszt eksploatacji włościelkiej równy kosztom eksploatacji wynajmującego 	<ul style="list-style-type: none"> • Długoterminowe zaangażowanie • Koszty remontu i modernizacji czasami wyższe niż wynajem • Wysokie jednorazowe koszty (wkład własny) • Potrzeba posiadania uznanych przez banki form zatrudnienia • Liczne alienacje
Najem	<ul style="list-style-type: none"> • Czasami niższe comiesięczne opłaty za najem w porównaniu do rat kredytu • Zobowiązanie krótkoterminowe • Brak kosztów remontu i modernizacji • Większa mobilność⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Brak bezpieczeństwa ekonomicznego w zakresie cen najmu i trwałości • Niemożność budowania kapitału własnego • Koszty eksploatacji najmującego > koszty eksploatacji włościela

Uwaga. ⁶Przyczyny mobilności wykazane w przytoczonym poniżej artykule w badaniu firmy *Work Service* nie wskazują na połączenie przyczynowo-skutkowe wyższej mobilności w przypadku najmu mieszkania. Można natomiast wysnuć wniosek przeciwny, iż takie parametry jak: lepsze wykształcenie, praca na etat, wyższe miesięczne dochody, sprzyjają mobilności. Co należy zauważyć, stanowią one również pośrednie lub bezpośrednio pozytywne parametry dla osób ubiegających się o kredyt mieszkaniowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań *Zdolność kredytowa społeczeństwa polskiego w zakresie kredytów mieszkaniowych*, M. Bryx, S. Łobejko, I. Rudzka i B. Chinowski, 2020, bit.ly/3zb6DUK; *Alternatywny model kredytowania hipotecznego na cele mieszkaniowe*, M. Bryx i I. Rudzka, 2020a, <https://bit.ly/3k3RBfh>; *Advantages and disadvantages of owning a home*, G. Morris (b.d.). *In Charge*. Pobrano 10 sierpnia 2021, z bit.ly/3BY8ePE

Work Service (2018), która to określiła, iż na większą mobilność zarobkową, porównując badane grupy wiekowe, wpływają przede wszystkim:

- wiek: 18–24 lata (35%), 25–34 (16%), 35–45 lat (30%) oraz powyżej 45 lat (17%),
- wyższe miesięczne dochody: pow. 3000 zł (29%),
- forma zatrudnienia: pełen etat – 28% oraz niepełny etat – 41%,
- miejsce zamieszkania: miasta do 500 tys. mieszkańców – 35%,
- wykształcenie: średnie – 48%, wyższe – 15%.

Natomiast jako główne powody migracji podano następujące:

- wyższe zarobki niż w Polsce,
- lepsze perspektywy rozwoju,
- wyższy standard życia,
- lepsze warunki socjalne,
- korzystniejszy system podatkowy.

Jeśli weźmiemy pod uwagę, iż najczęściej migrują osoby o najwyższych zarobkach, wykształceniu średnim, pracujące na niepełnych etatach oraz w grupie wiekowej 18–24 lata, to w większości osoby takie nie stanowią tzw. przykładowego „potencjalnego najmującego”, co potwierdzają przeprowadzone badania (Bryx i Rudzka, 2020b; Lion’s Bank, 2015), a tym samym pogląd, iż najem sprzyja migracji, nie może zostać potwierdzony.

Kwestie pewnych anomalii zostały również przedstawione w badaniach wykonanych na zlecenie Ministerstwa Rozwoju i Technologii (*Raport o stanie mieszkalnictwa*, 2020). Dokument informuje o negatywnej sytuacji dotyczącej dostępności mieszkaniowej, np.:

- na koniec 2019 r. na rynku było o 424 tys. mieszkań więcej niż gospodarstw domowych,
- jednakże według tego samego raportu pod koniec tego samego roku – 2019, dla zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych na rynku brakowało 641 tys. mieszkań.

Jeśli dodamy do tego, że (*Raport o stanie mieszkalnictwa*, 2020):

- w 2018 roku 1,7 mln Polaków zamieszkiwało niesamodzielnie, tj. z innymi gospodarstwami, w jednym domu. Według Eurostatu Polska (Dobkowska, 2020) jest piątym krajem w UE, który ma najwyższy wskaźnik przeludnienia przypadający na mieszkanie,
- w strukturze nowych mieszkań oddanych w 2019 r. największy odsetek (97,8%) stanowiło budownictwo deweloperskie,
- udział osób młodych, w wieku 25–34 lata, które mieszkają wspólnie z rodzicami, w Polsce wynosi 45,1% (przy średniej dla UE na poziomie 28,6%),

najważniejszy wniosek brzmi: alienacja na rynku mieszkaniowym wśród Polaków stanowi bardzo duży problem.

Warto również przytoczyć dodatkowe fakty:

- aby zostać właścicielem mieszkania należy posiadać zdolność kredytową na poziomie ok. 4000 zł na osobę (Bryx i in., 2020),
- w 2018 r. najczęstszym wynagrodzeniem w Polsce (dominantą) było 1765 zł netto (GUS, 2020),
- 71% mieszkań w siedmiu największych miastach w Polsce w 2018 r. zostało zakupionych za gotówkę (NBP, 2019),

- według szacunku koszt wybudowania m² mieszkania w budynku wielorodzinnym wynosi ok. 50% ceny sprzedaży tego m² mieszkania na wolnym rynku (NBP, 2019),
- średnia cena wynajęcia w Warszawie dwupokojowego mieszkania w 2019 r. wynosiła 3215,97 zł (Bryx i Rudzka, 2020a),
- miesięczna rata kredytu hipotecznego mieszkania to kwota ok. 2000–2500 zł (okres kredytowania 30 lat, cena mieszkania – 500 000 zł) – kalkulator Bankier dotyczy Warszawy (Bankier, b.d.).

Wskazane dane obrazują obszary nierówności oraz poziom alienacji występujący na rynku mieszkaniowym w Polsce. Tym samym można stwierdzić, iż dostęp do własności jest nie tylko ograniczony, ale przede wszystkim prowadzona dotychczas polityka sprzyjała podtrzymaniu obecnej sytuacji.

Najem a własność – preferencje wśród młodych

Sylwetka młodego Polaka na rynku mieszkaniowym

Aby uzupełnić powyższy obraz zostaną przedstawione niektóre wyniki z badania przeprowadzonego na zlecenie Związku Banków Polskich w 2020 r. Badanie zatytułowano: *Własne czy wynajmowane? Preferencje mieszkaniowe młodych ludzi w Polsce* (Bryx i Rudzka, 2020b). Zrealizowano je w miesiącach lipiec–listopad 2020 roku. W badaniach wzięło udział 1034 respondentów w wieku 18–45 lat, mieszkających na terenie Polski. Celem badania było określenie sytuacji ludzi młodych na rynku mieszkaniowym. Przeprowadzono je metodą CAWI – w sumie ankietę utworzyło 2020 osób, do końca wypełniło jedynie 1034). Badanie zostało przeprowadzone na platformie firmy *Survio*, z komercyjnym dostępem. W związku z tym, iż badaczom zależało na dotarciu do wielu grup społecznych, w tym szczególnie do osób najmujących mieszkania, ankietę była udostępniona na portalach internetowych zajmujących się pośrednictwem w oferowaniu mieszkań w Polsce. Poza tym kwestionariusz został również umieszczony

w licznych ośrodkach badawczych w kraju, szczególnie związanych z rynkiem nieruchomości. Wszystkie pytania miały alternatywę odpowiedzi, zarówno uzupełniających, jak i przeciwstawnych. W większości przypadków respondent mógł wybrać również opcję odpowiedzi „inne” i dopisać własną odpowiedź. Tym samym zawsze miał wybór. W większości wypełnienie ankiety zajmowało badanym 5–10 minut (60,3%). 26% badanych wypełniło ankietę w czasie 2–5 minut.

Wśród ankietowanych wyodrębniono trzy grupy wiekowe: 18–25 lat (337 os.), 26–35 lat (442 os.), 36–45 lat (255 os.). Wśród respondentów zdecydowana większość (81,8%) zaznaczyła wykształcenie wyższe (I, II lub III stopnia), drugą pod względem liczebności była grupa osób z wykształceniem średnim (na poziomie matury i pomaturalnym) – 16,6%, a na pozostałe 1,7% składały się osoby z wykształceniem podstawowym, gimnazjalnym i zasadniczym.

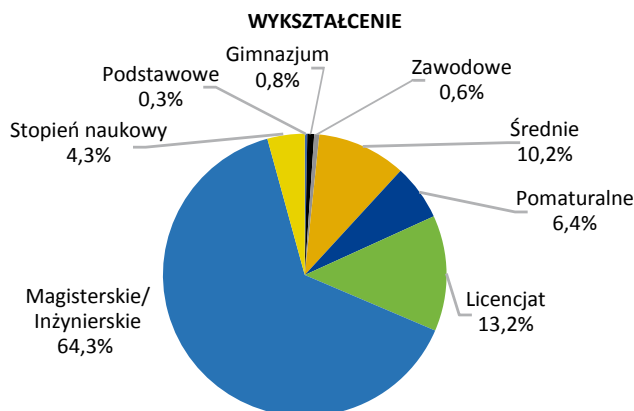
Najwięcej badanych pochodziło z województwa mazowieckiego – 642 (62,1%). Najmniej – 1 osoba – z województwa opolskiego (0,1%). W sumie w badaniu wzięły udział osoby ze wszystkich województw. Respondenci mieszkali w większości w dużych miastach – 772 osoby (74,7%). Zgłaszali różną aktywność zawodową. W tym między innymi: 847 osób (81,9%) pracowało, 278 osób (26,9%) studiowało (niektórzy studiowali i pracowali), 59 osób (5,7%) szukało pracy, 26 osób (2,5%) uczyło się, 129 osób (12,5%) wychowywało dzieci. W analizowanym czasie respondenci osiągnęli dochody z różnych tytułów. Co jest istotne, prawie połowa z wszystkich badanych (1034) osiągała dochody z więcej niż jednego źródła (451 osób). Największa grupa była zatrudniona na podstawie umowy o pracę – 645 osób (62,7%), natomiast dodatkowym źródłem dochodu była umowa zlecenie lub o dzieło – w przypadku 152 osób (14,8%).

Wśród badanych 70,2% zadeklarowało pozostawanie w małżeństwie lub związku partnerskim.

W zakresie własności mieszkania (rysunek 3) 406 osób zaznaczyło, iż mieszka w mieszkaniu własnościowym (39,3%). 60,7% osób nie mieszka we własnym mieszkaniu, w tym: 263 (25,4%) osoby mieszkają w mieszkaniu rodziców/partnerki/part-

Rysunek 2

Wykształcenie osób badanych



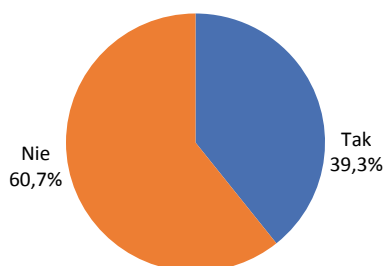
Źródło: opracowanie własne.

Skala i skutki alienacji młodych Polaków...

Rysunek 3

Własność mieszkania

CZY MIESZKANIE, W KTÓRYM MIESZKASZ, JEST TWOJE?



Źródło: opracowanie własne.

nera. Wynajmują prywatnie mieszkanie 294 osoby (28,4%), 20 osób (1,9%) mieszka u dalszej rodziny. W mieszkaniach komunalnych mieszka 11 osób (1,1%), w mieszkaniach socjalnych – 1 osoba (0,1%), 7 osób mieszka w TBS (0,7%). Mieszkania zakładowe wynajmują 2 osoby (0,2%). W akademikach mieszka 9 osób (0,9%). Natomiast odpowiedzi „inne” udzieliło 21 osób (2,0%).

Tylko 145 osób spośród badanych (14%) mieszka samodzielnie. 599 osób (57,9%) – z żoną/mężem lub partnerką/partnerem i dziećmi. 150 osób mieszka z rodzicami i ewentualnie z rodzeństwem (14,5%), 29 (2,8%) żyje w wielopokoleniowych rodzinach, natomiast 74 osoby (7,2%) najmują mieszkania z koleżankami/kolegami. Pozostałe 37 osób (3,6%) określiło, iż mieszka w innych konfiguracjach.

Respondentów zapytano również o powód mieszkania z rodzicami/rodzeństwem lub znajomymi. W odpowiedzi 77 osób zadeklarowało, iż nie stać ich na zakup mieszkania (7,4%), 62 osób (6%) nie stać nawet na wynajęcie mieszkania, 16 (1,5%) oświadczyło, iż boi się obciążeń kredytowych. 70 osób (6,8%) odpowiedziało, że jest im tak wygodniej, 41 osób (4%) udzieliło odpowiedzi „inne”, natomiast 768 (74,3%) określiło, że pytanie ich nie dotyczy.

W okresie do roku mieszkanie najmuje 57 osób (16%). Od 1 roku do 3 lat mieszkanie najmują 104 osoby (29%), powyżej 10 lat – 32 osoby (9%). W okresach od 3 do 5 lat i od 5 do 10 lat mieszkanie wynajmują

po 83 osoby (23%). Okres najmu wśród osób, których to pytanie dotyczy (359), został zobrazowany procentowo na rysunku 4.

W opłatach za wynajem przeważają kwoty mieszczące się w przedziałach: 1000–2000 zł – 160 osób (15,5%), 2000–3000 zł – 90 osób (8,7%), powyżej 3000 zł płaci 14 osób (1,4%). Przeliczając procentowo poszczególne przedziały wysokości opłat, możemy powiedzieć, iż przeszło 65% wynajmujących płaci miesięcznie za wynajem kwotę 1000 zł lub więcej, co *de facto* jest wysokością średniej raty w dużej części kredytów splananych na rynku polskim (*Ranking kredytów hipotecznych*, b.d.).

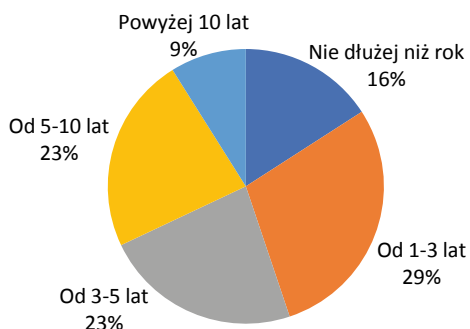
Na pytanie dotyczące chęci zakupu mieszkania w celach zamieszkania w nim jedynie 232 osoby (22,4%) zaznaczyły, iż nie chcą tego robić (ponieważ mają mieszkanie, które zaspokaja ich aktualne potrzeby). Pozostałe osoby chciałyby kupić mieszkanie, ponieważ: go nie posiadają – 338 osób (32,7%), chciałyby mieć większe – 185 osób (17,9%), chciałyby kupić w innej miejscowości – 61 osób (5,9%). 123 osoby zaznaczyły odpowiedź „inne” (11,9%), a 95 osób odpowiedź „nie wiem” (9,2%).

Wśród osób, które nie posiadają mieszkania 284 mogłyby kupić mieszkanie, gdyby rata kredytu wynosiła tyle samo, co kwota opłaty za wynajem. 127 osób mogłyby kupić mieszkanie, gdyby rata wynosiła do 200 zł więcej, 163 osoby kupiłyby mieszkanie przy kwocie raty wyższej o 500 zł, natomiast

Rysunek 4

Okres najmu

OD JAK DAWNA WYNAJMUJESZ MIESZKANIE/POKÓJ?



Źródło: opracowanie własne.

103 osoby (10%) mogłyby płacić do 1000 zł więcej za możliwość stania się właścicielem mieszkania.

Bardzo ważne było pytanie dotyczące powodu braku możliwości lub chęci zakupu mieszkania. 315 osób (30,5%) odpowiedziało, iż nie ma środków na wkład własny związany z kredytem hipotecznym. 125 osób (12,1%) twierdziło, iż nie stać ich na spłatę kredytu, natomiast 206 osób (19,9%) boi się obciążenia kredytem przez całe życie. Pozostałe odpowiedzi wskazywały na inne okoliczności, np. oczekiwanie na mieszkania w spadku, brak ostatecznej decyzji co do miejsca zamieszkania (3 osoby), zbyt wysokie ceny mieszkań, brak umowy o pracę.

Na pytanie, dlaczego posiadanie własnego mieszkania jest ważne, otrzymano następujące odpowiedzi: daje poczucie bezpieczeństwa (42,5%), pozwala stworzyć dobre warunki do życia (25,8%), stabilizuje życie (22,5%), pozwala poczuć się kimś ważniejszym w społeczeństwie (5,4%). Jedynie 3,7% odpowiedzi wskazywało, iż posiadanie mieszkania na własność nie jest ważne (rysunek 5).

W kwestii zakupu/wynajmu mieszkania najbardziej oczekiwanego, respondenci jako najważniejsze wybrali następujące cechy (można było wybrać kilka wypowiedzi): cena – 992 głosy, wielkość mieszkania/liczba pokoi – 925 głosów, dobre połączenie komu-

nikacją publiczną – 878 głosów, bliskość sklepów – 782 głosy, bliskość pracy/uczelni – 741 głosy, duży taras/balkon – 694 głosy, bliskość parku – 606 głosów, duże okna/przeszklenia – 568 osób, własny ogródek – 407 osób. Najmniej głosów otrzymał tzw. modny adres – 57 głosów oraz zamieszkanie w zabytkowej kamienicy – 82 głosy.

Z analizy krzyżowej wynika, że wśród osób najmujących najczęściej ma wykształcenie magisterskie – 63,4% (223 osoby), następnie ukończone studia licencjackie – 15,3% (54 osoby), wykształcenie średnie – 19% (67 osób). Tylko 3 osoby (0,9%) z badanych ukończyły gimnazjum, 1 osoba (0,3%) ma wykształcenie podstawowe, a 4 (1,1%) – stopień naukowy (rysunek 6).

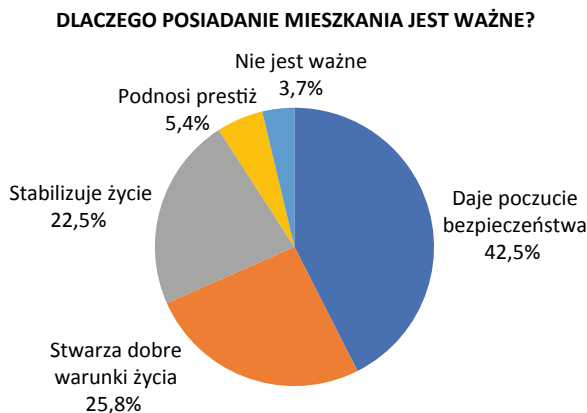
Osoby z wykształceniem magisterskim najmują mieszkania na okresy: 3–5 lat – 59 osób (26%), 5–10 lat – 62 osoby (28%), powyżej 10 lat – 18 osób (8%) oraz poniżej roku – 29 osób (13%) (rysunek 7).

Jak można zauważyć, jedynie 13% badanych, którzy zadeklarowali wykształcenie magisterskie, wynajmuje mieszkanie krócej niż rok.

Wśród najmujących najczęściej osób należy do pierwszej i drugiej grupy wiekowej, tj. 18–25 lat (161 osób) oraz 26–35 lat (165 osób). Najrzadziej wynajmują mieszkania osoby w wieku 36–45 lat (33 osoby) (rysunek 8).

Rysunek 5

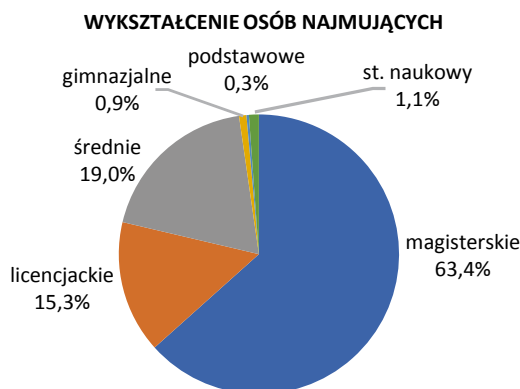
Istota właścicielstwa mieszkania



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 6

Wykształcenie osób najmujących



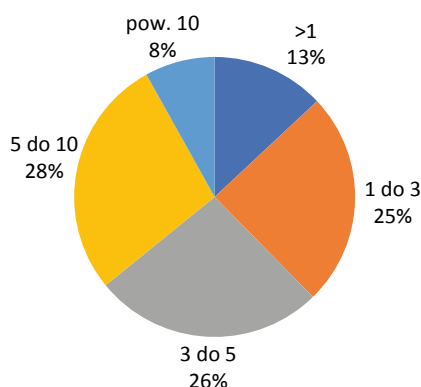
Źródło: opracowanie własne.

Skala i skutki alienacji młodych Polaków...

Rysunek 7

Długość okresu najmu wśród osób z wykształceniem magisterskim (w latach)

OKRES NAJMU WŚRÓD OSÓB Z WYKSZTAŁCENIEM MAGISTERSKIM W LATACH

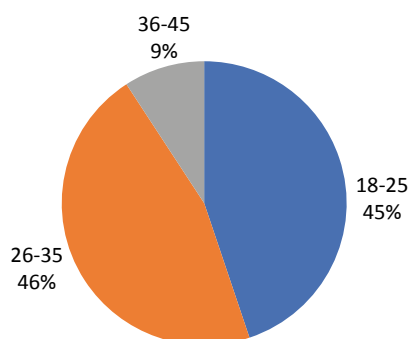


Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 8

Analizowane grupy wiekowe osób najmujących

WIEK NAJMUJĄCYCH



Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań

Jak pokazały badania własne oraz przeprowadzane przez innych badaczy, alienacja w Polsce w dostępie do możliwości posiadania własnego mieszkania, a często nawet korzystania z najmu prywatnego jak i publicznego, jest bardzo wysoka. Jedynie 39,3% badanych mieszka w mieszkaniach, które stanowią ich własność. Prawie 30% wynajmuje mieszkanie od osoby obcej, 1,2% to lokatorzy, a 6% nie stać na wynajęcie mieszkania. Przeszło 30% badanych nie ma środków na wkład własny, a prawie 20% boi się długoletniego obciążenia kredytem.

Istotna jest nie tylko skala problemu, ale i czas jego trwania, bowiem okazuje się, iż 32% badanych najmuje mieszkanie dłużej niż 5 lat (czyli nie są to raczej studenci, którzy mieszkanie wynajmują w okresie studiowania). Wśród osób z wykształceniem magisterskim 87% najmuje mieszkanie przez rok lub dłużej, a 8% powyżej 10 lat. Z drugiej strony te same osoby, których nie stać na zakup mieszkania, ponoszą za najmowane mieszkania miesięczne opłaty w kwocie, która często pokryłaby wysokość raty zakupu mieszkania (65% badanych osób płaci za najem

powyżej 1000 zł). Duża część z nich deklaruje również możliwość ponoszenia opłat wyższych, gdyby został im udzielony kredyt mieszkaniowy.

Kolejny istotny, utrzymujący się od dłuższego czasu pogląd, jakoby ludzie młodzi nie chcieli zakupić mieszkania na własność ze względu na mobilność, jest również nieprawdziwy, co udowodniono w przeprowadzonych analizach przytoczonych wcześniej badań. Jak dodatkowo ustalono w wyżej wymienionych badaniach, jedynie dla 3,7% badanych własność mieszkania nie jest istotna. Biorąc pod uwagę, iż w badaniu uczestniczyło 337 osób (32,6%) w wieku 18–25 lat, to 3,7% badanych niezainteresowanych zakupem stanowi niewielki ułamek w zbiorze osób określających właścicielstwo jako ważne. W kwestiach wyboru mieszkania coraz istotniejsze stają się miejsce zamieszkania. Respondenci cenili przede wszystkim lokalizację blisko pracy lub uczelni. Jako bardzo ważne ocenili dobre połączenia komunikacją publiczną, bliskość parku, własny ogródek, co wskazuje na nie tylko ilościowy, ale i jakościowy sposób myślenia o miejscu zamieszkania, czyli zorientowanie na zrównoważony rozwój, chociaż być może nie zawsze do końca uświadomiony.

Co należy podkreślić, w badaniu wzięły udział przede wszystkim osoby mające wykształcenie wyższe (81,8%). Biorąc pod uwagę przedział wiekowy (badanie skierowane do osób między 18 a 45 r.ż.) oraz fakt, iż respondenci osiągnęli dochody z więcej niż z jednego źródła, sytuacja ta pokazuje skalę alienacji odnoszącą się do wielu grup społecznych i wiekowych.

Podsumowanie

Problem mieszkania dostępnego, a właściwie w polskich warunkach mieszkania właścicielskiego, pomimo upływu czasu, pozostaje aktualny i wymaga pilnego rozwiązania. Jest priorytetowy z tego względu, że gospodarka wolnorynkowa nie była i nigdy nie będzie w stanie sobie z nim poradzić. Rozwiązanie tej kwestii ma istotne znaczenie dla rozwoju gospodarki i miast we wszystkich obszarach ich funkcjonowania. Wpływa równocześnie na równowagę szans na lepsze życie przyszłych pokoleń, tym samym wpisując się w działania związane z ideą zrównoważonego rozwoju. Jak wykazano, posiadanie mieszkania to inwestycja międzypokoleniowa w zakresie lepszego zdrowia, wyższej edukacji, wzrostu ambicji, właściwych postaw społecznych i osobistych. Jeśli bowiem przyjmujemy, iż zrównoważony rozwój to pewnego rodzaju harmonia między człowiekiem, środowiskiem i ekonomią, wsparta myśleniem o projakościowej przyszłości, pierwszoplanową kwestią winno być wyrównanie warunków życia i możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb, takich jak m.in. zapewnienie bezpiecznego dachu nad głową, które to wynika z własności.

Jak można zauważyć, analiza przedstawionych badań potwierdza skalę omawianego negatywnego zjawiska. Alienacja na rynku mieszkaniowym w Polsce stanowi bardzo istotny i wielowymiarowy problem. Wśród badanych pomiędzy 18 a 45 rokiem życia 61% nie posiada własnego mieszkania, a jedynie dla 3,7% nie ma to znaczenia. Można więc przyjąć, iż dla 96,3% respondentów bycie właścicielem mieszkania jest bardzo ważne. Jak twierdzą, właścicielstwo pozwala im na zaspokojenie różnorodnych potrzeb, zarówno tych fizjologicznych (miejsce, w którym realizowane są różnorodne funkcje życiowe), jak i psychicznych (pozwala uzyskać poczucie bezpieczeństwa, stworzyć dobre warunki do życia, ustabilizować życie, poczuć się kimś ważnym).

Do tej pory w Polsce nie były przeprowadzane badania wpływu bycia właścicielem mieszkania na zmianę cech społecznych samych właścicieli, jak i ich dzieci. Jednak jak pokazują badania realizowane w Stanach Zjednoczonych lub Wielkiej Brytanii wskazane w artykule (Boehm i Schlottmann, 1999; Musgrave, 1959), wpływ właścicielstwa mieszkania na wykształcanie się pozytywnych, różnorodnych cech społecznych jest bardzo silny, do tego stopnia, iż zmienia zachowanie i postawy przyszłych pokoleń, co ma istotne znaczenie dla funkcjonowania w odpowiedzialnej gospodarce zrównoważonego rozwoju. Dlatego też warto tę kwestię zbadać w warunkach polskich.

Miasta tworzą ludzie. Według ostatnich prognoz (Pobłocki, 2017) 7 na 10 osób będzie mieszkało w najbliższej przyszłości w mieście. Jakość życia tych osób – nie tylko kilku procent najbogatszych (Piketty, 2014), będzie świadczyła o jakości życia w miastach, a to stanowi podstawę dla prawidłowego funkcjonowania wielu innych obszarów takich jak ekologia, bezpieczeństwo, niska emisja, edukacja czy zdrowie.

Czy zatem może istnieć zrównoważony rozwój bez niwelowania alienacji mieszkaniowej? Za Lefebvre'em można powtórzyć, iż współczesna alienacja to nie tylko oderwanie od twórców własnej produkcji (potrzeba pracy na kilku etatach), oderwanie od własnych potrzeb, od pewnych standardów życia kształtujących społeczeństwo, będąc zarazem bodźcem i wzorem dla kolejnych pokoleń. To również dbałość o jakość zamieszkania, której – jak pokazują badania – najlepszą formą dla ogółu społeczeństwa jest własność. Dlatego też można stwierdzić, iż współczesna alienacja w miastach to przede wszystkim wieloaspektowy problem mieszkania i zamieszkiwania, funkcjonujący nie tylko jako alienacja fizyczna, ale również jako alienacja od potencjalnych możliwości samorozwoju właścicieli mieszkania oraz rozwoju ich dzieci. Jak pisał Fields (2019):

Na najbardziej fundamentalnym poziomie mieszkalnictwo jest czymś więcej niż segmentem rynku czy polityką. To relacja społeczna, która stanowi podstawę ludzkiego przetrwania. Może to mieć istotne konsekwencje dla zaangażowania się podmiotów w podejmowane przez nich działania i ich następstwa (...). Dlatego też brak bezpieczeństwa mieszkaniowego nie jest tylko środkiem do wyłączenia finansowego, ale jest przede wszystkim kryzysem ontologicznym dotyczącym tożsamości osobistej i relacji z resztą społeczeństwa.

Bibliografia

- Aaronson, D. (2000). A note on the benefits of homeownership. *Journal of Urban Economics*, 47(3), 356–369. <https://doi.org/10.1006/juec.1999.2144>
- Bankier. (b.d.). *Kalkulator kredytu hipotecznego – oblicz raty i koszt*. Pobrano 24 lutego 2021, z <https://www.bankier.pl/smart/narzedzia/kalkulator-kredytu-hipotecznego-raty-koszt>
- Boehm, T. P. i Schlottmann, A. M. (1999). Does home ownership by parents have an economics impact on their children? *Journal of Housing Economics*, 8(3), 217–232. <https://doi.org/10.1006/jhec.1999.0248>
- Bryx, M. i Rudzka, I. (2020a). *Alternatywny model kredytowania hipotecznego na cele mieszkaniowe*. bit.ly/3k3RBfh
- Bryx, M. i Rudzka, I. (2020b). Wyniki badania przeprowadzonego na potrzeby niniejszego raportu. W M. Bryx, M. i I. Rudzka, *Alternatywny model kredy-*

Skala i skutki alienacji młodych Polaków...

towania hipotecznego na cele mieszkaniowe (s. 34–47). bit.ly/3k3RBfh

Bryx, M., Łobejko, S. Chinowski, B. i Rudzka, I. (2020). *Zdolność kredytowa społeczeństwa polskiego w zakresie kredytów mieszkaniowych*. bit.ly/3zb6DUK

Castells, M. (1982). *Kwestia miejska*. PWN.

CBRE. (2020). <https://www.cbre.pl/pl-pl/raporty>

Cesarski, M. (2018). Profesor Adam Andrzejewski (1914–1998) – Myśl mieszkaniowo-osadnicza i Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN. *Biuletyn KPZK*, 269, 242–244. <https://bit.ly/3CVUtSS>

Conley, D. (2001). A room with a view or a room of one's own? Housing and social stratification. *Sociological Forum*, 16(2), 263–280. <https://doi.org/10.1023/A:1011052701810>

Czerniak, A. i Rubaszek, M. (2016). *Znaczenie prywatnego rynku najmu dla stabilności makroekonomicznej krajów strefy euro*. Narodowy Bank Polski. https://www.nbp.pl/publikacje/materialy_i_studia/ms325.pdf

Dobkowska, A. (2020, marzec). *Stopień przeludnienia mieszkań w Polsce na tle standardów europejskich*. <https://www.locja.pl/raport-rynkowy/przeludnienie-mieszkania-w-ue,107>

Dobosiewicz, J. (2018, 11 grudnia). W Polsce brakuje 2,1 mln mieszkań. Deficyt stale rośnie. *Business Insider*. <https://businessinsider.com.pl>

Economy. (b.d.). *Is homeownership good for the economy?* Pobrano 3 sierpnia 2021, z <https://www.ecnmy.org/learn/your-home/homes-housing-economy/is-homeownership-good-for-the-economy/>

Engels, F. (1949). *W kwestii mieszkaniowej*. Książka i Wiedza.

Engels, F. (1952). *Położenie klasy robotniczej w Anglii*. Książka i Wiedza.

Erbel, J. (2020). *Poza własnością. W stronę udanej polityki mieszkaniowej*. Wysoki Zamek.

Fields, D. (2019, 10 listopada). The moral economy of housing. *Developing Economics*. <https://developingeconomics.org/2019/11/10/the-moral-economy-of-housing/>

Gomułka, S. i Kowalik, T. (2011). *Transformacja polska. Dokumenty i analizy 1990*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Goryński, J. (1966). *Urbanizacja, urbanistyka i architektura*. PWN.

Green, R. K. i White, M. J. (1997). Measuring the benefits of homeownership: Effects on children. *Journal of Urban Economics*, 41(3), 441–461. <https://doi.org/10.1006/juec.1996.2010>

GUS. (b.d.). Pobrano 10 sierpnia 2021, z <http://swaid.stat.gov.pl/AtlasRegionow/AtlasRegionowMapa.aspx>

GUS. (2020, 26 lutego). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2018 r.* <https://bit.ly/38Lqdw7>

Harvey, D. (2013). *Bunt miast. Prawo do miasta i miejska rewolucja*. Wydawnictwo Bęc Zmiana.

Heidegger, M. (1974). Budować, mieszkać, myśleć. *Teksty: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja*, 6(18), 137–152. bit.ly/2UxXt6E

Heritage Real Estate. (2018, 12 grudnia). *HRE Think Tank upublicznia raport o deficycie mieszkaniowym. W Polsce brakuje dziś 2,1 mln lokali. Do 2030 r. zabraknie ich jeszcze 600 tys.* <https://heritagere.pl/hre-think-tank-upublicznia-raport-o-deficycie-mieszkaniowym/>

Jałowiecki, B. i Szczepański, M. (2002). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Jędruch, D., Karpińska, M. i Leśniak-Rychlak, D. (red.). (2018). *Teksty modernizmu. Antologia polskiej teorii i krytyki architektury 1918–1981* (t. 1). Instytut Architektury.

Kubicki, P. (2016). Polskie ruchy miejskie: Polityczne czy kulturowe? *Przegląd Socjologiczny*, 65(1), 65–79.

Kupień, K. i Karciarz, M. (2021, 5 lutego). Społeczna inicjatywa mieszkaniowa. Czym jest, na jakich zasadach działa i z kim samorząd może ją zakładać. *Dziennik Gazeta Prawna*. <https://bit.ly/3g92cDp>

Lachowski, M., Linkowska, M. i Sobczuk, Z. (red.) (2009). *Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena*. Towarzystwo Naukowe KUL.

Lefebvre, H. (1996). *The right to the city*. The Anarchist Library.

Lion's Bank. (2015, 15 sierpnia). Kto wynajmuje polskie mieszkania? Zaskakujące wnioski z raportu GUS. *Forsal*. <https://bit.ly/3iS4us1>

Maciejewska, B. (2013, 14 stycznia). Heinrich Lauterbach – najbardziej wrocławski architekt XX wieku. *Gazeta Wyborcza*. <https://bit.ly/3ASiV5T>

Madden, D. i Peter, M. (2016). *In defense of housing. The politics of crisis*. Verso. <https://bit.ly/38LkTsb>

Majer, A. (2010). *Socjologia przestrzeni miejskich*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mandurowicz, M. (2017). *Ciągłość miasta. Prolegomena*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Marcus, P. (2009). From critical urban theory to the right to the city. *City*, 13(2–3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/13604810902982177>

Markowski, T. i Kudłacz, T. (red.). (2017). Miejskie obszary funkcjonalne w świetle wybranych koncepcji teoretycznych – zarys problemu. *Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN*, 174, 17–30. <https://doi.org/10.24425/118518>

Marks, K. (1960). Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r. W K. Marks i F. Engels, *Dzieła* (t. 1). Książka i Wiedza.

Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia percepcji*. Aletheia.

Morris, G. (b.d.). Advantages and disadvantages of owning a home. *In Charge*. Pobrano 10 sierpnia 2021, z bit.ly/3BY8ePE

Musgrave, R. A. (1959). *The theory of public finance*. McGraw Hill.

NBP. (2019). *Raport o sytuacji na rynku nieruchomości mieszkaniowych i komercyjnych w Polsce w 2018 r.* https://www.nbp.pl/publikacje/rynek_nieruchomosci/raport_2018.pdf

Oksiuta, A. (2020, 6 października). Badanie: ponad połowy wynajmujących mieszkania nie stać na zakup własnego lokum. *Bankier*. <https://bit.ly/3xXUxOO>

Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2014/06/14Thomas-Piketty.pdf>

Pobłocki, K. (2017). *Kapitalizm. Historia krótkiego trwania*. Fundacja Bęc Zmiana.

Program Mieszkania 2030. (2018). http://konsultacje.um.warszawa.pl/sites/konsultacje.um.warszawa.pl/files/mieszkania2030_program_do_konsultacji.pdf

Ranking kredytów hipotecznych. (b.d.). Pobrano 3 sierpnia 2021, z bit.ly/3z8sfBh

Raport o stanie mieszkalnictwa. (2020, 5 marca). Ministerstwo Rozwoju i Technologii. <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/raport-o-stanie-mieszkalnictwa>

Rawls, J. (2010). *Teoria sprawiedliwości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rewers, E. (2005). *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*. Wydawnictwo Universitas.

Rudzka, I. (2020). Restrukturyzacja obszaru mieszkaniowego jako element samoregulujących się procesów zrównoważonego rozwoju – przykład Izraela. W P. Dec (red.), *Ekonomiczne dylematy zrównoważonego rozwoju. Działalność, restrukturyzacja, finansowanie, upadłość* (s. 115–131). Oficyna Wydawnicza SGH.

Rybczyński, W. (2019). *Dom. Krótka historia idei*. Wydawnictwo Karakter.

Sagan, I. (2017). *Miasto. Nowa kwestia i nowa polityka*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Skibniewska, H. (1974). *Rodzina a mieszkanie*. Instytut Planowania Przestrzennego Politechniki Warszawskiej.

Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.

Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Šimáček, P., Szczyrba, Z., Andráško, I. i Kunc, J. (2015). Twenty-five years of humanising post-socialist housing estates: From quantitative needs to qualitative requirements. *Geographia Polonica*, 88(4), 649–668. IGiPZ PAN. <http://dx.doi.org/10.7163/GPol.0038>

Wallis, A. (1977). *Miasto i przestrzeń*. PWN.

WCED. (1987). *Our common future. Brundtland Report*. <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>

Wejchert, K. i Adamczewska-Wejchert, H. (1986). *Małe miasta: problemy urbanistyczne stale aktualne*. Wydawnictwo Arkady.

Work Service. (2018). *Migracje zarobkowe Polaków VIII – maj 2018*. <https://bit.ly/3n5QSFu>

Zdanowski, A. (1936). *Warunki mieszkaniowe robotników w okresie kryzysu i bezrobocia*. Instytut Gospodarstwa Społecznego. Sprawy Robotnicze, 13. Drukarnia Matematyczna – H. Zajączkowski

Izabela Rudzka jest doktorem nauk społecznych w dyscyplinie ekonomia i finanse oraz adiunktem w Zakładzie Badań nad Bankructwami Przedsiębiorstwa, Instytutu Finansów Korporacji i Inwestycji, Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na zagadnieniach takich jak: miasto, administracja samorządowa, przestrzeń miejska, rewitalizacja, kryzys miejski i bankructwo, mieszkalnictwo i rynek nieruchomości, przedsiębiorczość, zrównoważony rozwój, nierówność ekonomiczna i ogólna teoria systemów.

POLECAMY

Robert Zubrin, *Czas kosmosu*



Czas kosmosu jest polskim wydaniem światowego bestsellera *The case for space: How the revolution in space flight opens up a future of limit less possibility* autorstwa Roberta Zubrina – inżyniera astronautyki, prezesa Pioneer Astronautics i prezydenta The Mars Society.

Autor w ciekawej – narracyjnej – formie opisuje obecną rewolucję w lotach kosmicznych. Przedstawia potencjał ostatnich osiągnięć astronautyki, przewiduje innowacje i nowe kierunki badań. Coś, co kilkanaście lat temu wydawało się science fiction, dzisiaj dzieje się na naszych oczach. Jest to związane chociażby z tym, że we współczesnym „wyścigu kosmicznym” rywalami nie są supermocarstwa, ale konkurujący ze sobą przedsiębiorcy.

Cytując opinię redaktorów Forbesa: „W książce możemy podziwiać rzadko spotykaną wiedzę autora obejmującą astronomię, inżynierię, ekonomię i politykę. Zubrin zagłębia się bezpośrednio w kwestie wydobywania zasobów kopalniczych, wytwarzania energii, produkcji i transportu, które będą napędzać szybkie zasiedlenie „ósmego kontynentu Ziemi”.

Opis zaczerpnięty z serwisu: <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4971061/czas-kosmosu>

Wydawca: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021.



Przemysław
Jatkiewicz

Dostępność stron internetowych – wymóg czy powinność

Web Content Accessibility – a requirement or an obligation

Abstract

The accessibility of websites and other sources of information for people with disabilities is crucial nowadays due to a significant percentage of society being at risk of social exclusion. The article tries to answer how the entities obliged to apply the accessibility guidelines perceive their duties in this regard. WCAG guidelines in version 2.0 and version 2.1 are presented. The legal acts that oblige entities to use them are analyzed. The author also examines how the guidelines and regulations are interpreted by randomly selected units of the public finance sector by analyzing their websites with the help of a validator chosen from the list maintained by the organization that developed the WCAG guidelines. As part of the study, a questionnaire survey was also carried out among students of IT programs. It was aimed at determining the state of their knowledge and preparedness for publication of web content in accordance with the accessibility standards. Interviews were conducted as well with practitioners creating, implementing, and maintaining internet portals of public institutions. The research allowed for identifying problems related to implementing the guidelines and proposing some actions to solve them.

Keywords: WCAG, accessibility, accessibility coordinator, validation checklist, equal opportunities, digital exclusion

Wprowadzenie

O WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) stało się głośno na skutek wejścia w życie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Rozporządzenie, 2012). Rozporządzenie to, które jest aktem wykonawczym do Ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Ustawa, 2005), obowiązuje podmioty publiczne oraz podmioty, którym podmiot publiczny powierzył lub zlecił realizację zadania publicznego, jeżeli w związku z realizacją tego zadania istnieje obowiązek przekazywania informacji do podmiotów niebędących organami administracji rządowej.

Jednak historia WCAG sięga połowy lat 90. Na problem dostępności zwrócił uwagę Tim Berners-Lee (1994) podczas drugiej międzynarodowej konferencji World Wide Web w Chicago. Już następnego roku Trace Research & Development Center na Uniwersytecie Maryland opracował dokument Unified Web Site Accessibility Guidelines, który w swojej ósmej wersji stał się podwaliną dla wytycznych WCAG 1.0 (Paciello, 2000, s. 345) opublikowanych 5 maja 1999 r. w ramach inicjatywy WAI (Web Accessibility Initiative) prowadzonej przez W3C (World Wide Web Consortium) (W3C, 1999).

Już w pierwszej wersji wytyczne WCAG zostały docenione i zastosowane przy opracowaniu stron internetowych instytucji publicznych np. na Tajwanie (Li i in., 2012, s. 87). Natomiast w przepisach Polski, podobnie jak Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Australii, zaadaptowano dopiero opublikowaną 11 grudnia 2008 roku wersję 2.0 (W3C, 2008).

Z dniem 15 października 2012 roku WCAG 2.0 uzyskało status normy ISO/IEC 40500:2012 (ISO, 2012), a w niespełna trzy lata później znaczna część zapisów znalazła się w normie EN 301 549 (ETSI, 2015). Rozwój technologii informatycznych, a w szczególności powszechność stosowania urządzeń mobilnych i ekranów dotykowych wymusił kolejne zmiany w wytycznych, które skutkowały ukazaniem się 5 czerwca 2018 r. WCAG 2.1 (W3C, 2018). Zapowiedziana jest już jednak publikacja WCAG 2.2 w roku 2021 (W3C, 2021b) oraz rozpoczęcie prac nad wersją WCAG 3.0, której draft ukazał się 21 stycznia 2021 r. (W3C, 2021a).

Wytyczne WCAG mają na celu ułatwienie dostępu do treści zamieszczonych na stronach internetowych osobom z trudnościami z ich zrozumieniem, z ograniczeniami wzroku, słuchu, czy z niepełnosprawnościami ruchowymi. Jak twierdzi Vargas i in. (2019, s. 19) osoby z niepełnosprawnościami to największa mniejszość społeczna na świecie. Według raportu World Health Organization z 2011 roku świat zamieszkiwało ponad miliard osób z jakąś formą niepełnosprawności, z czego prawie 200 milionów doświadczało znacznych trudności w funkcjonowaniu (WHO, 2011, s. 11). Stanowiło to około 15% populacji. Dla porównania dane ze spisu powszechnego przeprowadzonego w Polsce w 2011 roku wykazały, iż w naszym kraju żyło w tym czasie niemal 4,7 mln osób z niepełnosprawnościami, czyli 12,2% (Slany, 2014, s. 50). Implementacja wytycznych WCAG pozwala więc na ograniczenie zjawiska wykluczenia cyfrowego znacznej części społeczeństwa.

Zawartość wytycznych WCAG

Wytyczne WCAG mogą być spełnione na trzech poziomach – od najniższego oznaczonego literą A, przez średni AA, do najwyższego AAA. Osiągnięcie określonego poziomu w wersji WCAG 1.0 warunkowane było spełnieniem wytycznych odpowiedniego priorytetu. I tak, aby osiągnąć poziom A wszystkie wytyczne priorytetu 1 winny być spełnione. Osiągnięcie poziomu AA wymaga spełnienia wytycznych o priorytecie 1 i 2, a poziomu AAA dodatkowo wytycznych o priorytecie 3. W następnych wersjach wytyczne nie są już priorytetyzowane. Dokument WCAG ma budowę hierarchiczną i zawiera następujące warstwy:

- zasady (poza wersją WCAG 1.0),
- wytyczne,
- kryteria sukcesu.

Dodatkowa warstwa – techniki, dzięki którym wytyczne mogą zostać spełnione, zostały zebrane przez grupę roboczą WAI w osobnych dokumentach o nieformalnym charakterze. W tabeli 1 zaprezentowano hierarchię poszczególnych wytycznych WCAG.

Jak wynika z tabeli 1, liczba zasad w poszczególnych wersjach WCAG nie zmienia się. Wspomniane zasady to:

- *Postrzegalność*, według której zarówno informacje jak i interfejs muszą być przedstawione użytkownikom w sposób dostępny dla ich zmysłów,
- *Funkcjonalność*, według której interfejs użytkownika i nawigacja muszą być możliwe do użycia,
- *Zrozumiałość*, według której informacje oraz interfejs użytkownika muszą być klarowne,
- *Solidność*, według której treść musi być opublikowana tak, by mogła być w sposób skuteczny interpretowana przez różnego rodzaju oprogramowania, w tym technologie wspomagające.

W kolejnych wersjach rośnie jednak liczba wytycznych oraz kryteriów. Z uwagi na fakt, iż w krajowym prawodawstwie wzmiankowane są jedynie wersje 2.0 oraz 2.1, jak również z powodu obszerności zagadnienia, omówione zostaną jedynie wytyczne i kryteria, które stanowiły główne źródło błędów badanych portali.

Wytyczna 1.1. *Alternatywa tekstowa*, należąca do zasady *Postrzegalność* ma na celu zapewnienie, aby wszystkie treści nietekstowe, tj. nieokreślone za pomocą sekwencji znaków, można było zamienić na inną formę. Do treści nietekstowych należy również grafika ASCII, emotikony i tzw. *leet speak*. *Leet speak* to forma pisemnej komunikacji, która zyskała na popularności wśród młodzieży grającej w gry komputerowe lub wymieniającej informacje kanałami elektronicznymi takimi jak np. IRC (Internet Relay Chat). Polega na zamianie niektórych lub wszystkich liter w słowie znakami spoza alfabetu podobnymi graficznie lub na stosowaniu homoglifów – znaków, których kształt może być interpretowany na kilka sposobów (Herring, 2012, s. 2).

Wspomniana wytyczna ma tylko jedno kryterium sukcesu, którym jest 1.1.1. *Treść nietekstowa*. Aby kryterium można było uznać za spełnione, należy wszystkie kontrolki oraz pola danych opisać nazwą wskazującą na ich przeznaczenie. Dla multimediiów, testów, ćwiczeń czy ankiet stosuje się tekst alternatywny opisujący ich treść. Treści nietekstowe, których celem jest wzbudzenie odczuć zmysłowych, a które nie mają jedynie znaczenia dekoracyjnego również opisuje się tekstem alternatywnym pozwalającym na zrozumienie ich przeznaczenia. Elementy dekoracyjne

Tabela 1

Liczebność elementów w strukturze poszczególnych wytycznych WCAG

Wersja	Zasady	Wytyczne	Kryteria sukcesu
WCAG 1.0	brak	14	65
WCAG 2.0	4	12	61
WCAG 2.1	4	13	78
WCAG 2.2	4	13	87

Źródło: opracowanie własne.

powinny być stosowane w sposób umożliwiający ich ignorowanie przez technologie wspomagające, do których należą między innymi czytniki ekranowe. Elementy typu CAPTCHA (Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart) zabezpieczające przed przesyłaniem danych przez roboty internetowe (Zadrozny, 2014, s. 23) należy opatrzyć nie tylko tekstem alternatywnym, ale również dostarczyć użytkownikowi inne rozwiązanie uwzględniające różne rodzaje niepełnosprawności.

Wytyczna 1.3. *Możliwość adaptacji* również związana jest z zasadą *Postrzegalność* i nakazuje tworzenie treści, których prezentacja na różne sposoby, na przykład w widoku uproszczonym, nie skutkuje ani utratą informacji, ani zmianą struktury. Spośród trzech kryteriów sukcesu WCAG 2.0 i sześciu WCAG 2.1, z punktu widzenia badań najważniejsze kryterium to 1.3.1. *Informacje i relacje*. Aby zostało ono spełnione, sposób ułożenia stron internetowych wchodzących w skład portalu, jak i fragmentów pojedynczej strony oraz relacje pomiędzy nimi muszą być możliwe do odczytania przez program komputerowy.

Kolejna wytyczna – 1.4. *Rozróżnialność* – dotyczy oddzielenia treści wizualnych i dźwiękowych od tła. Ma 9 kryteriów sukcesu w wersji WCAG 2.0, a w wersji WCAG 2.1 aż 13. Osoby opracowujące strony internetowe najczęściej mają problem ze spełnieniem kryterium 1.4.3. *Kontrast*. Pojęcie kontrast zdefiniowane jest zgodnie z normami ISO 9241-3 (ISO, 1992) i ANSI-HFES-100-2007 (ANSI, 2007) jako:

$$\text{kontrast} = \frac{L_1 + 0,05}{L_2 + 0,05}$$

gdzie: L_1 jest luminancją (miarą natężenia oświetlenia padającego w danym kierunku) jaśniejszego koloru, a L_2 luminancją ciemniejszego koloru.

Z kolei luminancja definiowana jest wzorem:

$$L = 0,2126 r + 0,7125 g + 0,0722 b$$

gdzie r , g , b są współczynnikami reprezentującymi liniowe składowe odpowiednio koloru czerwonego, zielonego i niebieskiego.

Z uwagi na fakt, iż składowe kolorów na stronach internetowych są reprezentowane w skali 8-bitowej, zamiana współczynników liniowych k na dyskretne c dokonywana jest według wzoru:

$$c = \frac{k}{12,95} \text{ jeśli } k \leq 0,03928$$

lub

$$c = \left(\frac{k + 0,055}{1,055} \right)^{2,4} \text{ jeśli } k > 0,03928$$

zakładając, że c przyjmuje wartości od 0 do 255 (8 bit).

Jak twierdzi Sandnes (2017), tak sformułowane pojęcie kontrastu zapewnia zbyt dużą dokładność dla osiągnięcia celów praktycznych, przez co wymaga stosowania specjalnego oprogramowania.

Kryterium sukcesu 1.4.3. uznaje się spełnione na poziomie AA, jeśli kontrast dla dużego tekstu, tj. tekstu pisanego czcionką o wielkości 18 punktów lub 14 punktów w przypadku czcionki pogrubionej, wynosi co najmniej 3:1. Dla pozostałego tekstu kontrast musi wynosić przynajmniej 4,5:1. Kryterium nie jest brane pod uwagę przy logotypach, a odstępstwo od niego dozwolone jest incydentalnie w odniesieniu do komponentów interfejsu użytkownika o znaczeniu jedynie dekoracyjnym.

Kolejna zasada: *Funkcjonalność*, realizowana jest między innymi poprzez wytyczną 2.4. *Możliwość nawigacji*. Wytyczna ta związana jest z dostarczeniem osobom przeglądającym strony internetowe narzędzi ułatwiających nawigowanie, odnajdywanie treści oraz ustalenie położenia na stronie. Ma 10 kryteriów sukcesu. Jednym z nich jest 2.4.1. *Możliwość pominięcia bloków*. Kryterium zostaje spełnione, jeśli użytkownikowi dostarczony jest mechanizm w postaci procedury lub techniki pozwalający na pominięcie bloków treści, które powielają się na wielu stronach internetowych jednego portalu.

Wytyczna 3.1. *Możliwość odczytania* realizuje zasadę *Zrozumiałość* i nakazuje tworzenie treści możliwych do odczytania i zrozumienia. Spośród 6 kryteriów sukcesu istotnym dla prowadzenia badań jest kryterium 3.1.1. *Język strony*. Spełnione jest, gdy domyślny język naturalny stosowany na stronie może być odczytany przez program komputerowy, czyli przeglądarkę lub technologie wspomagające. Przez język naturalny rozumiana jest jego reprezentacja mówiona, pisana oraz język migowy wyrażane przez dźwięki, znaki wizualne lub dotykowe.

Następna wytyczna 3.2. *Przewidywalność* wskazuje, iż strony tworzy się w taki sposób, aby ich działanie i wygląd były przewidywalne. Wytyczna ma 5 kryteriów sukcesu. Jednym z nich jest 3.2.2. zakazujące automatycznych zmian kontekstu, czyli zmian obejmujących:

- program użytkownika,
- obszar obrazu,
- fokus,

które byłyby efektem ustawień jakiegokolwiek komponentu interfejsu użytkownika bez wcześniejszego powiadomienia.

Ostatnią omawianą wytyczną jest 4.1. *Kompatybilność*. Jako jedyna realizuje zasadę *Solidność*. Ma 3 kryteria sukcesu. Wytyczna ma na celu zapewnienie kompatybilności ze stosowanymi obecnie oraz w przyszłości programami użytkowników oraz z technologiami wspierającymi. Kryterium sukcesu 4.1.1. *Parsowanie* wymaga, aby dla treści wprowadzanych przy użyciu znaczników, znaczniki te były kompletne, stosowane zgodnie ze specyfikacją techniczną, nie miały zduplikowanych atrybutów, a wszelkie identyfikatory były unikalne. Następne kryterium 4.1.2. *Nazwa, rola, wartość* wymaga, aby nazwy, role, stany, właściwości i wartości wszystkich komponentów interfejsu użytkownika, które mogą być ustawione przez użytkownika, mogły być również ustawiane poprzez oprogramowanie i technologie wspierające.

Wymóg stosowania WCAG

Wymóg stosowania WCAG 2.0 na poziomie AA został wprowadzony przepisem zawartym w § 19 Rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności (Rozporządzenie, 2012), który odnosi się do systemów informatycznych eksploatowanych przez podmioty publiczne, a służących do prezentacji zasobów informacji. Zasady, numery wytycznych, numery kryteriów sukcesu zostały wymienione w załączniku nr 4 do tego rozporządzenia (Rozporządzenie, 2012, s. 18).

Definicja podmiotów publicznych znajduje się w ustawie o informatyzacji podmiotów publicznych (Ustawa, 2005). Należą do nich:

- organy administracji rządowej, organy kontroli państwowej i ochrony prawa, sądy, jednostki organizacyjne prokuratury, a także jednostki samorządu terytorialnego i ich organy,
- jednostki budżetowe i samorządowe zakłady budżetowe,
- fundusze celowe,
- samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej oraz spółki wykonujące działalność leczniczą (...),
- Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego,
- Narodowy Fundusz Zdrowia,
- państwowe lub samorządowe osoby prawne utworzone na podstawie odrębnych ustaw w celu realizacji zadań publicznych,
- uczelnie,
- federacje podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki,
- instytuty badawcze,
- instytuty działających w ramach Sieci Badawczej Łukasiewicz,
- jednostki organizacyjne tworzone przez Polską Akademię Nauk,
- Polska Komisja Akredytacyjna,
- Rada Doskonałości Naukowej.

Ustawa o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Ustawa, 2019a) dotyczy nieco innej grupy systemów informatycznych. Obejmuje strony internetowe, które służą do prezentacji zasobów informacji i są tym samym objęte przepisami KRI oraz aplikacje mobilne, tj. publicznie dostępne oprogramowanie z interfejsem dotykowym zaprojektowane do wykorzystania na przenośnych urządzeniach elektronicznych, z wyłączeniem aplikacji przeznaczonych do użytku na przenośnych komputerach osobistych. Inaczej jest również zdefiniowana grupa podmiotów zobowiązanych do stosowania przepisów ustawy. Należą do nich:

- jednostki sektora finansów publicznych w rozumieniu przepisów ustawy o finansach publicznych (Ustawa, 2009) – w większości zgodne z listą podmiotów wymienionych w ustawie o informatyzacji podmiotów publicznych (Ustawa, 2005),

- inne państwowe jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej,
- inne osoby prawne utworzone w szczególnym celu zaspokajania potrzeb o charakterze powszechnym, niemających charakteru przemysłowego ani handlowego, jeżeli powyżej wymienione podmioty, pojedynczo lub wspólnie, bezpośrednio albo pośrednio przez inny podmiot:
 - finansują je w ponad 50% lub
 - posiadają ponad połowę udziałów albo akcji, lub
 - sprawują nadzór nad organem zarządzającym, lub
 - mają prawo do powoływania ponad połowy składu organu nadzorczego lub zarządzającego,
- związków wyżej wymienionych podmiotów,
- organizacji pozarządowych (Ustawa, 2019a, art. 2).

Omawiana ustawa narzuca wspomnianym podmiotom obowiązek stosowania WCAG 2.1 na poziomie AA, ocenę dostępności oraz opracowanie i publikację deklaracji dostępności. Zawiera również harmonogram wdrażania zawartych w niej przepisów, który w formie graficznej został zaprezentowany na rysunku 1.

Instytucje zobligowane do przestrzegania przepisów ustawy nie tylko zobowiązane są do dostosowania stron internetowych i aplikacji mobilnych do WCAG, lecz również ich oceny, na którą składają się między innymi możliwość zwiększenia stopnia dostępności, szacowanie kosztów zapewnienia dostępności, statystyki aktualizacji i wykorzystania. Winny również opublikować deklarację dostępności, której załącznikiem jest wspomniana ocena.

Zapisów ustawy nie stosuje się w stosunku do transmisji na żywo, dokumentów, multimediów i innych treści opublikowanych przed 23.09.2020, jak również treści nieaktualnych. Dostosowanie treści prezentujących dzieła sztuki i zabytki nie jest konieczne, gdy związane jest z utratą autentyczności, poniesieniem nadmiernych kosztów lub gdy nie jest możliwe z przyczyn technicznych. Wykluczono również treści, które nie zostały nabyte lub wytworzone na rzecz podmiotu publicznego lub których nie ma on prawa modyfikować.

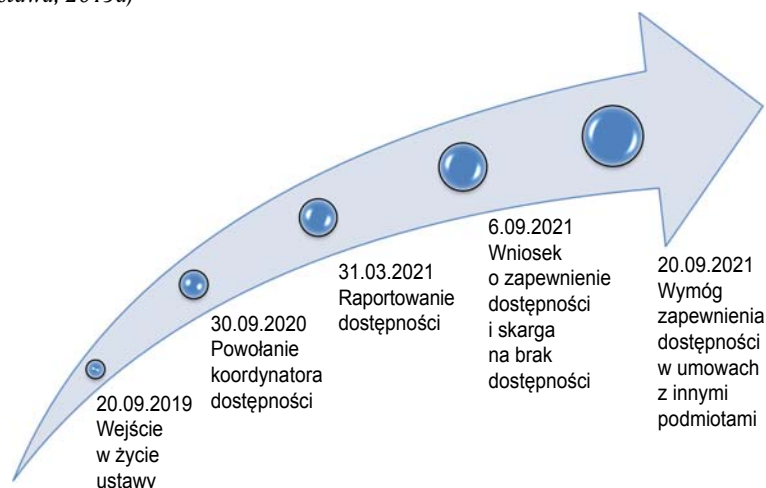
W sytuacji niemożności dostosowania przez podmiot publiczny wymaganej dostępności elementu strony internetowej lub aplikacji mobilnej winien on zapewnić alternatywny sposób dostępu np. poprzez kontakt telefoniczny, korespondencyjny albo za pomocą środków komunikacji elektronicznej.

Wymóg stosowania WCAG wynika również z *Wytycznych w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020* (Minister Inwestycji i Rozwoju, 2018), wydanych na podstawie ustawy o zasadach realizacji programów w zakresie polityki spójności finansowa-

Dostępność stron internetowych – wymóg czy powinność

Rysunek 1

Kalendarium wejścia w życie przepisów ustawy o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Ustawa, 2019a)



Źródło: opracowanie własne.

nych w perspektywie finansowej 2014–2020 (Ustawa, 2014). Można się spodziewać, że znajdzie się również w dokumentach dotyczących nowej perspektywy finansowej. Wspomniany wymóg został uszczegółowiony w regulaminach poszczególnych konkursów. Na przykład w konkursie dotyczącym realizacji II Osi priorytetowej POPC – „E-administracja i otwarty rząd” Działania 2.4. „Tworzenie usługi aplikacji wykorzystujących e-usługi publiczne i informacje sektora publicznego” jednym z kryteriów dostępowych jest kryterium „Projekt zapewnia dostępność wszelkich produktów dla wszystkich ich użytkowników, w tym dla osób z niepełnosprawnościami” (https://cppc.gov.pl/images/POPC_Zal_1_kryteria_dzial_2_4_29042020.pdf). W jego ramach Wnioskodawcy winni wykazać, że zarówno realizacja projektu jak i dostępność produktów projektu spełniają standardy dostępności zawarte w wytycznych. Dodatkowo muszą oni wykazać, iż zaplanowali skuteczny sposób sprawdzenia zadeklarowanego poziomu dostępności w przypadku systemów informatycznych objętych zakresem projektu.

Ponadto punkty przyznawane są, gdy opracowane rozwiązanie skierowane jest do osób z niepełnosprawnościami, tj. wdrażana e-usługa jest dedykowana osobom niepełnosprawnym lub ma dedykowaną im odrębną funkcjonalność.

Metodyka badawcza

Badaniami objęto jednostki samorządu terytorialnego badane już wcześniej, tj. w roku 2016 (Jatkiewicz, 2016, s. 46), przy czym ograniczono liczbę podmiotów do 10. Celem badań była diagnoza stanu obecnego i analiza zmian, jakie zaszły w dostępności portali internetowych instytucji samorządowych. Wybrano 5 jednostek, które uzyskały najwyższą ocenę oraz 5 z oceną najniższą. Oceny były wyznaczone na podstawie stopnia spełnienia wymogów prawa przez strony internetowe instytucji oraz ich biuletyny infor-

macji publicznej (BIP) (Rozporządzenie, 2007). Są to, wymienione w kolejności alfabetycznej, następujące podmioty:

1. Urząd Gminy Aleksandrów,
2. Urząd Gminy Jastków,
3. Urząd Gminy Kolno,
4. Urząd Gminy Krzęcin,
5. Urząd Gminy Lubasz,
6. Urząd Gminy Potęgowo,
7. Urząd Gminy Świdziebna,
8. Urząd Gminy Różan,
9. Urząd Miasta i Gminy Krzywiń,
10. Urząd Miejski w Gliwicach.

Tak określona próba badawcza pozwala na stwierdzenie, czy i jakie zmiany zaszły w związku z nowymi, bardziej restrykcyjnymi przepisami. Zastosowano metodę obserwacji naukowej bez interwencji, której narzędziem badawczym był walidator Accessi.org, wymieniony przez WAI jako jedno z ponad 160 narzędzi przeznaczonych do weryfikacji stron internetowych (WAI, 2020). Zostało ono wybrane ze względu na aktualność (data wydania 02.01.2021), która sprawia, że uwzględnia najnowsze rozwiązania techniczne stosowane przy tworzeniu portali internetowych. Narzędzie to ma ponadto rozbudowane możliwości filtrowania raportów na podstawie nie tylko wersji WCAG, poziomu dostępności i priorytetu, lecz również nadanych tagów. Utworzone raporty dostępne są online oraz w formie pliku pdf, co pozwala na ich późniejszą analizę.

Przebadano strony główne serwisów internetowych wymienionych instytucji, jak również biuletyny informacji publicznej, o ile nie stanowiły integralnej części serwisu, pod względem zgodności z wytycznymi WCAG 2.1. Zakodowano badane portale, stosując prefix G oznaczający podmiot o wysokiej ocenie pierwotnej lub D – oznaczający podmiot o niskiej ocenie oraz cyfrę wskazującą wysokość oceny. Dodatkowo oznaczenie uzupełniono o sufiks B dla BIP.

Punkty ujemne przyznawano w zależności od klasyfikacji błędu wykazanej przez walidator oraz poziomu WCAG, którego dotyczą. Sposób przyznawania punktów został zaprezentowany w tabeli 2. W sytuacji, gdy instytucja ma wydzielony BIP, punkty za serwis i biuletyn sumuje się.

Analizie pod względem adekwatności treści oraz spełnienia zapisów dokumentu wydanego przez Ministerstwo Cyfryzacji na podstawie art. 12 pkt 7 Ustawy z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Ustawa, 2019a, s. 5) o nazwie *Warunki techniczne publikacji oraz struktura dokumentu elektronicznego Deklaracji Dostępności* (Ministerstwo Cyfryzacji, 2019) poddano również deklaracje dostępności. Wskazuje on wymagane umiejscowienie linków do deklaracji dostępności, metatagów nagłówka stron internetowych oraz strukturę dokumentu elektronicznego.

W celu określenia stopnia przygotowania osób, które w przyszłości będą odpowiedzialne za publikację treści podległych wytycznym WCAG, przeprowadzono krótki sondaż wśród studentów kierunków informatycznych. Przygotowana w MS Forms ankieta elektroniczna zawierała 8 pytań odnoszących się do:

- rodzaju (stacjonarne/niestacjonarne) studiów, roku studiów,
- preferowanej dziedziny informatyki (programowanie, zarządzanie, administracja, wdrażanie),
- własnej oceny stopnia przygotowania do stosowania WCAG (skala 0–10),
- przekazania wiedzy o WCAG na uczelni (brak, w ramach zajęć z programowania, w ramach zajęć z zarządzania IT, inne),
- aktualnie obowiązującej wersji WCAG (1.0, 2.0, 2.1, 2.2, 3.0),
- kategorii osób, dla których stosowanie WCAG ma stanowić ułatwienie dostępu (wielokrotny wybór – niedosłyszący, niedowidzący, niepełnosprawni ruchowo, z zaburzeniami mowy, neurologicznymi, kognitywnymi, z trudnościami w uczeniu się),
- podmiotów zobligowanych do stosowania WCAG (wielokrotny wybór – instytucje publiczne, finansowane ze środków publicznych, wszyscy przedsiębiorcy, przedsiębiorcy oferujący towary lub usługi konsumentom, podmioty prowadzące działalność leczniczą, podmioty zajmujące się handlem wyrobami medycznymi i leczniczymi).

Tabela 2

Metoda przyznawania punktów

Klasyfikacja błędu	Błąd o wysokim wpływie	Błąd o średnim wpływie	Błąd o niskim wpływie	Błąd o wysokim wpływie	Błąd o średnim wpływie	Błąd o niskim wpływie
Poziom	A	A	A	AA	AA	AA
Oznaczenie	AH	AM	AL	AAH	AAM	AAL
Liczba punktów	32	8	2	16	4	1

Uwaga. H – high; M – middle; L – low.

Źródło: opracowanie własne.

W lutym 2021 r. przeprowadzono trzy ustne, indywidualne i nieustrukturyzowane wywiady: z właścicielem firmy informatycznej wdrażającej serwisy informatyczne, kierownikiem działu IT jednostki samorządowej oraz programistą webowym. Miały one na celu zebranie doświadczeń, jakie nabyli respondenci przy opracowaniu i wdrażaniu serwisów internetowych dla podmiotów publicznych.

Przebieg i wyniki badań

Przeprowadzone badania stron internetowych, których wyniki przedstawione zostały w tabeli 3, wykazały, że podmioty wcześniej nisko ocenione uzyskały obecnie wyższą ocenę, co może wskazywać, że świadome niedostatki swoich portali podjęły działania mające na celu ich modyfikację.

W celu potwierdzenia słuszności twierdzenia, że obecna średnia liczba błędów jest statystycznie zależna od poprzednio wykonanej oceny przeprowadzono test χ^2 . W tabeli 4 przedstawiono średnią liczbę błędów poszczególnych typów przypadającą na uprzednio wysoko i nisko oceniane portale.

Wyliczona statystyka χ^2 o wartości 32,97, przy poziomie istotności 0,01 i 5 stopniach swobody, pozwala na stwierdzenie, iż istnieje zależność statystyczna pomiędzy poprzednią oceną a obecną liczbą błędów, gdyż próg istotności $\chi^2_{0,01;5}$ wynosi 15,086.

Prawie 60% błędów związanych było z wytyczną 1.1. *Alternatywa cyfrowa*. Jej spełnienie jest wymagane dla dostępności na poziomie A, a więc niższej nawet niż wymagana przez przepisy prawa. Wytyczne stanowiące główne źródło błędów w badanych portalach zostały zaprezentowane na rysunku 2.

Dodatkowym spostrzeżeniem, jakie nasunęło się autorowi podczas badania portali internetowych, jest brak dbałości instytucji o certyfikaty cyfrowe zabezpieczające połączenie. Jedynie dwa podmioty zastosowały prawidłowe certyfikaty zarówno dla swojego serwisu, jak i biuletynu informacji publicznej. Zdiagnozowane błędy związane z certyfikatami cyfrowymi zostały zaprezentowane w tabeli 5.

Ponadto w jednym przypadku użyta została technologia flash, która od wielu lat uznawana jest za źródło wielu zagrożeń i której wsparcie polegające na publikacji aktualizacji bezpieczeństwa zostało zakończone w 2020 roku. Obecnie przeglądarki stron internetowych nie pozwalają uruchomić treści stworzonych w tej technologii.

Tabela 3

Punktacja badanych serwisów oraz biuletynów informacji publicznej

Nazwa	AH	AM	AL	AAH	AAM	AAL	Liczba punktów
G1	5	19	248	0	76	14	-1126
G1B	2	18	266	0	21	10	-834
G2	16	4	335	0	21	10	-1308
G2B	0	10	428	22	40	8	-1456
G3	1	0	7	0	0	6	-52
G4	43	51	357	0	178	14	-3224
G4B	18	12	198	0	2	10	-1086
G5	1	34	235	3	87	10	-1180
G5B	0	0	7	0	0	6	-20
D1	71	30	151	0	3	7	-2833
D1B	1	24	20	0	1	7	-275
D2	5	8	208	0	3	8	-660
D2B	21	17	16	0	6	7	-871
D3	4	13	99	0	11	7	-481
D3B	0	24	44	0	2	7	-295
D4	35	34	124	0	4	8	-1664
D4B	24	1	33	0	31	7	-973
D5	12	6	113	0	0	7	-665
D5B	3	6	4	0	22	7	-247

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

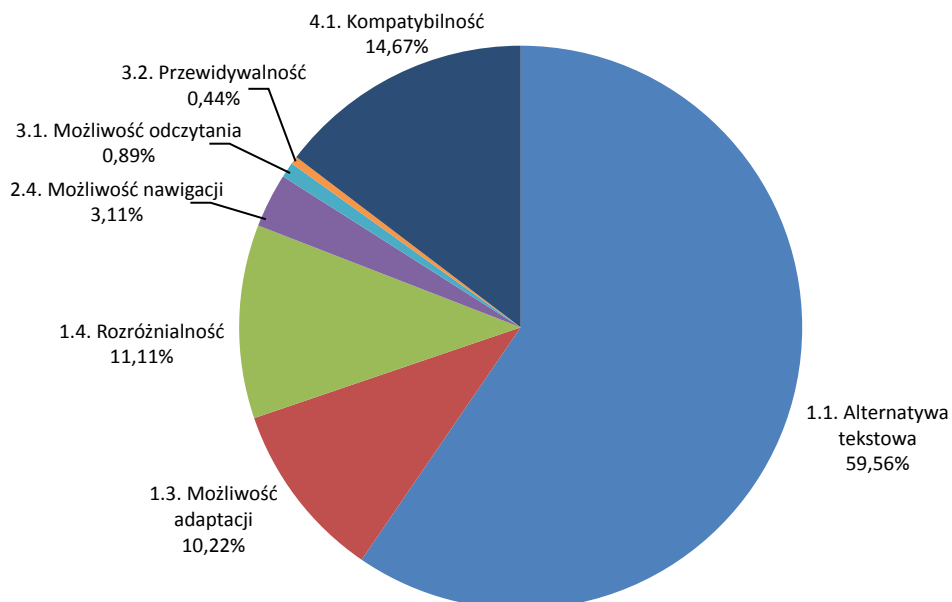
Średnia liczba błędów

	AH	AM	AL	AAH	AAM	AAL	Razem
G (wysoko oceniane)	9,56	16,44	231,22	2,78	47,22	9,78	317,00
D (nisko oceniane)	17,6	16,3	81,2	0	8,3	7,2	130,60
Razem	27,16	32,74	312,42	2,78	55,52	16,98	447,60

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2

Wytuczne stanowiące błędy krytyczne analizowanych portali



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5

Błędy certyfikatów

Nazwa błędu	Liczba błędów
Niezgodny adres	5
Główny certyfikat urzędu certyfikacji nie jest zaufany	1
Brak certyfikatu	1
Certyfikat wygasły	1

Źródło: opracowanie własne.

Również w jednym przypadku użytkownik serwisu nie jest informowany o ciasteczkach (ang. *cookies*), czyli niewielkich plikach tekstowych, które są zapisywane na komputerze użytkownika. Obowiązek informowania o nich oraz możliwość odmowy zgody na ich pobieranie wynika z ustawy Prawo telekomunikacyjne (Ustawa, 2012).

Jedna ze stron internetowych miała specjalną wersję dedykowaną osobom z niepełnosprawnościami. Sytuacja taka jest dopuszczalna, co wynika z § 5 dokumentu *Wytyczne dotyczące dostępności treści internetowych (WCAG) 2.1* (W3C, 2018). W omawianym przypadku treść dedykowanej strony różniła się jednak od treści strony pierwotnej.

Zarówno strony internetowe, jak i biuletyny informacji publicznej za wyjątkiem jednej instytucji miały deklaracje dostępności, przy czym odnalezienie prowadzącego do nich odnośnika nie było w 9 przypadkach tak proste, jak wymaga tego dokument *Warunki techniczne publikacji oraz struktura dokumentu elektronicznego Deklaracji Dostępności* (Ministerstwo Cyfryzacji, 2019): „Link do deklaracji dostępności strony internetowej powinien być łatwy do odnalezienia na stronie głównej, wczytywanej jako pierwsza po wpisaniu adresu strony internetowej lub w miejscu zawsze wyświetlanym na wszystkich podstronach strony internetowej, na przykład w stopce lub nagłówku” (s. 1). W jednym przypadku odnośnik znajdował się w stopce strony i nie był oddzielony od informacji o prawach autorskich, a w następnym autor, aby go odnaleźć, musiał sięgnąć do kodu źródłowego strony. Wspomniana powyżej instytucja miała deklarację dostępności dotyczącą jedynie BIP-u.

Ponad 30% deklaracji dostępności nie zawierało identyfikatorów wymaganych przez Ministerstwo Cyfryzacji. Jedna z nich została nawet opublikowana w formie pliku MS Word. Deklaracje były sporządzone w większości w wyniku samooceny przeprowadzonej przez podmiot publiczny. Jedna z instytucji zdecydowała się na przeprowadzenie audytu strony przez zewnętrzny podmiot, przy czym nie można stwierdzić, że był on niezależny, ponieważ podmiot audytujący stanowił również wykonawcę strony.

Treść analizowanych deklaracji dostępności była prawidłowa i zgodna z wymaganiami Ministerstwa Cyfryzacji. Większość, tj. 8 instytucji zadeklarowało częściową zgodność z ustawą o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Ustawa, 2019a) i wymieniło niezgodności lub/i wyłączenia. Pozostałe 2 zadeklarowały zgodność ze wspomnianą ustawą.

Przeprowadzone wśród 71 studentów kierunków informatycznych ankiety wykazały, że nie czują się oni przygotowani do stosowania wytycznych WCAG. W skali od 0 do 10, gdzie 0 oznaczało całkowity brak przygotowania, a 10 pełny profesjonalizm, aż 30 respondentów wybrało 0, a 22 z nich w ogóle nie znało pojęcia WCAG. Szczegółowe wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 3.

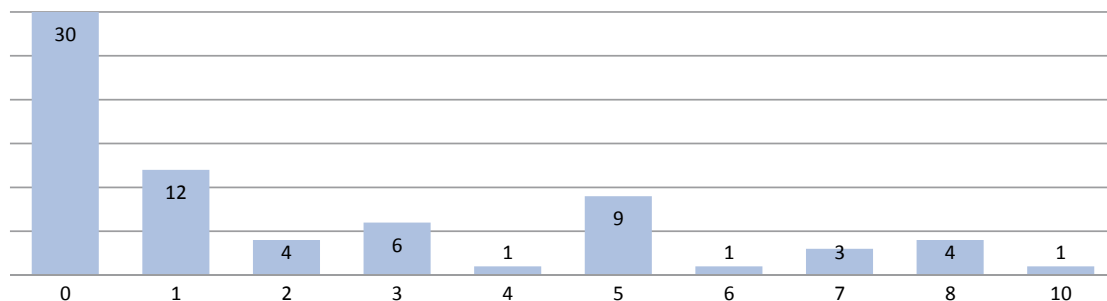
Samoocenę studentów potwierdzają odpowiedzi na pytania o aktualną wersję WCAG oraz o rodzaje niepełnosprawności, które uwzględnione zostały przy jej opracowywaniu. Na pierwsze z nich poprawnie odpowiedziało niecałe 20%, a na drugie jedynie 4% respondentów. Żaden z nich nie potrafił wymienić typów podmiotów zobligowanych do uwzględnienia WCAG.

Na stopień znajomości WCAG nie ma wpływu rodzaj studiów (dzienne I stopnia, dzienne II stopnia czy zaoczne I stopnia). Przeprowadzony test niezależności χ^2 pozwolił stwierdzić, że $\chi^2_{0,01;18}$ wynosząca 23,4898 jest poniżej wartości krytycznej tj. 34,8053. Nieznacznie lepiej znają WCAG wyższe roczniki. Przeprowadzony test χ^2 wykazał, iż nie można odrzucić hipotezy o zależności cech rok studiów i samoocena stopnia przygotowania do stosowania WCAG – $\chi^2_{0,01;18}$ wynosi 39,2798.

Przeprowadzono też wywiady z trzema respondentami. Pierwszy z nich to osoba na stanowisku kierow-

Rysunek 3

Liczba studentów o określonym stopniu przygotowania do stosowania WCAG



Źródło: opracowanie własne.

niczym w jednostce samorządowej, odpowiedzialna za utrzymanie serwisów internetowych. Z wykształcenia jest informatykiem. Respondent ani pozostała część pracowników nie specjalizują się w zagadnieniach związanych z Web. Znają pojęcie WCAG, jednak tworzenie stron internetowych i wprowadzanie na nich zmian zleca się zewnętrznemu przedsiębiorstwu. To ono jest odpowiedzialne za zgodność strony z przepisami prawa. Pracownicy wprowadzają jedynie treści, korzystając z przygotowanych narzędzi informatycznych. Organizacja zatrudniająca respondenta nie wyznaczyła koordynatora do spraw dostępności, gdyż nie jest organem władzy publicznej (Ustawa, 2019b). Koordynator do spraw dostępności jednostki nadrzędnej nie ingeruje w sposób zarządzania stronami internetowymi jednostek podległych.

Kolejnym respondentem był właściciel firmy informatycznej, która ściśle współpracuje z jednostkami samorządu terytorialnego w zakresie realizacji projektów informatycznych, w tym opracowaniu stron www. Potwierdził on, że to na niego przerzucana jest dbałość o spełnienie wymogów WCAG, co nie w pełni jest możliwe, gdyż nie wszystkie wytyczne związane są z interfejsem użytkownika, a treści, jak i częściowo ich wizualizacja, leżą w gestii twórcy treści.

Ostatni respondent to informatyk specjalizujący się w opracowaniu stron internetowych. Wytyczne WCAG są mu dobrze znane. Zauważył jednak, że ich realizacja jest znacznie utrudniona ze względu na wymagania estetyczne klientów oraz brak czasu, który przeznaczony jest głównie na realizację zaplanowanych funkcjonalności. Liczne zmiany wyglądu stron internetowych utrudniają kontrolę realizacji wytycznych. Niezwykle rzadko spotykał się z sytuacjami, aby jego praca była odbierana przez niezależny podmiot o kompetencjach w zakresie WCAG.

Podsumowanie

Jak wykazały przeprowadzone badania, dostępność stron internetowych stoi na niskim poziomie. Pomimo wymogu stosowania wytycznych WCAG obowiązującego już od 2012 r. nadal większość z nich nie spełnia wytycznych nawet na najniższym poziomie. Pozytywny efekt przynoszą kontrole, jednak organ odpowiedzialny za monitoring dostępności przeprowadził ich w 2020 r. jedynie 52 (Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, b.d.), co wobec ponad 60 tys. jednostek zaliczonych do sektora instytucji rządowych i samorządowych (GUS, 2018) stanowi niecałe 0,87%. Pracownicy instytucji publicznych nie mają odpowiednich kompetencji do oceny zgodności stron internetowych z wytycznymi. Dopuszczenie w tym zakresie samooceny wydaje się więc błędem, pomimo że Ministerstwo Cyfryzacji opublikowało dokument *Jak zbadać, czy strona www jest dostępna cyfrowo – Lista kontrolna* (Ministerstwo Cyfryzacji, 2020), który opisuje metodę samodzielnego sprawdzania dostępności cyfrowej.

Zapewnienie niezależności i kompetencji audytorów WCAG powinno stać się obowiązkowe. Pozwoli ono nie tylko na uzyskanie rzetelnej oceny stron

internetowych, ale również przyczyni się do wzrostu zainteresowania nową specjalizacją zawodową, co w konsekwencji sprawi, że WCAG zostanie w szerszym stopniu uwzględnione w programach nauczania.

Dobrym przykładem działań związanych z dostępnością są kryteria oceny projektów finansowanych ze środków unijnych opracowane na podstawie *Wytycznych w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020* (Minister Inwestycji i Rozwoju, 2018). Oceniający biorą pod uwagę nie tylko planowany sposób zapewnienia dostępności, lecz również kontrolę realizacji. Zwracają uwagę na niezależność audytora od organizacji zlecającej audyt oraz jego kompetencje dotyczące WCAG.

W efekcie przeprowadzonych wywiadów zwrócono uwagę na rolę koordynatora dostępności. Wymóg jego powołania dotyczy organów władzy publicznej, w tym organów administracji rządowej i samorządowej, organów kontroli państwowej i ochrony prawa oraz sądów i trybunałów. Liczna grupa organizacji zobligowanych do stosowania WCAG nie musi więc powoływać koordynatora, wskutek czego odpowiedzialność i nadzór nad wymogami dotyczącymi stron internetowych jest rozmyty pomiędzy wykonawcą portalu, odbierającym wykonywaną pracę oraz użytkownikami zamieszczającymi treści. Wskazane jest więc poszerzenie grona organizacji, które winny powołać koordynatora do spraw dostępności.

Należy się również zastanowić nad narzuceniem obowiązku stosowania wytycznych WCAG nie tylko instytucjom, lecz również przedsiębiorcom. Wielu z nich oferuje usługi lub towary drogą elektroniczną. Klient zawiera więc drogą elektroniczną umowę cywilnoprawną, której warunki winne być dostępne także dla osób z niepełnosprawnościami. Przepisy ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Ustawa, 2002), są w tym względzie daleko niewystarczające. Niewielka grupa ankietowanych studentów wskazała, że WCAG dotyczy wszystkich przedsiębiorców oferujących towary lub usługi konsumentom. Wywnioskowali oni, iż skoro konsumentami mogą być osoby z niepełnosprawnościami, to należy zapewnić im równe szanse dostępu do informacji handlowych.

Bibliografia

- ANSI. (2007). *ANSI/HFES 100–2007. Human factors engineering of computer workstations*. <https://webstore.ansi.org/standards/hfes/ansihfes1002007>
- Berners-Lee, T. (1994). *The World Wide Web and W3C*. Invited plenary, Second International World Wide Web Conference, Chicago. <https://www.w3.org/People/Berners-Lee/Talks.html>
- ETSI. (2015). *EN 301 549 V1.1.2. Accessibility requirements suitable for public procurement of ICT products and services in Europe*. https://www.etsi.org/deliver/etsi_en/301500_301599/301549/01.01.02_60/en_301549v010102p.pdf
- GUS. (2018). *Lista jednostek sektora instytucji rządowych i samorządowych (S.13), zgodnie z ESA2010 (stan na 31 grudnia 2017 r.)*. bit.ly/2X0GE53

Herring, S. C. (2012). Grammar and electronic communication. W C. Chapelle (red.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. <https://info.sice.indiana.edu/~herring/e-grammar.pdf>

ISO. (1992). *ISO 9241-3:1992. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs) — Part 3: Visual display requirements*. <https://www.iso.org/standard/16875.html>

ISO. (2012). *ISO/IEC 40500:2012. Information technology — W3C Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. <https://www.iso.org/standard/58625.html>

Jatkiewicz, P. (2016). Prezentacja zasobów informacji w systemach informatycznych jednostek samorządowych. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych*, 42, 39–51.

Li, S. H., Yen, D. C., Lu, W. H. i Lin, T. L. (2012). Migrating from WCAG 1.0 to WCAG 2.0 – A comparative study based on Web Content Accessibility Guidelines in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 87–96. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.014>

Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (b.d.). *Wykaz stron internetowych do monitoringu za 2020 r.* Pobrano 20 sierpnia 2021, z <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wykaz-stron-internetowych-do-monitoringu-w-2020>

Ministerstwo Cyfryzacji. (2019, 19 sierpnia). *Warunki techniczne publikacji oraz struktura dokumentu elektronicznego Deklaracji Dostępności*. bit.ly/3kryBHP

Ministerstwo Cyfryzacji. (2020). *Jak zbadać, czy strona www jest dostępna cyfrowo – Lista kontrolna*. <https://www.gov.pl/web/baza-wiedzy/jak-zbadac-czy-strona-www-jest-dostepna-cyfrowo---lista-kontrolna>

Minister Inwestycji i Rozwoju. (2018). *Wytyczne w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020 (MR/2014-2020/16(02))*. bit.ly/3z90icu

Paciello, M. (2000). *Web accessibility for people with disabilities*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/978148287134>

Rozporządzenie. (2007). Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 18 stycznia 2007 r. w sprawie Biuletynu Informacji Publicznej (Dz. U. 2007 nr 10, poz. 68). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20070100068/O/D20070068.pdf>

Rozporządzenie. (2012). Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz. U. 2012, poz. 526). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000526/O/D20120526.pdf>

Sandnes, F. E. (2017). *On-screen colour contrast for visually impaired readers*. W A. Black, P. Luna, O. Lund i S. Walker (red.), *Information design. Research and practice* (s. 405–416). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315585680>

Slany, K. (2014). *Osoby niepełnosprawne w świetle Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*

z 2011 r. – wybrane aspekty. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 2(11), 44–62.

Ustawa. (2002). Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz. U. 2002 nr 144, poz. 1204). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20021441204/T/D20021204L.pdf>

Ustawa. (2005). Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz. U. 2005 nr 64, poz. 565). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000570/U/D20170570Lj.pdf>

Ustawa. (2009). Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. 2009 nr 157, poz. 1240). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091571240/T/D20091240L.pdf>

Ustawa. (2012). Ustawa z dnia 16 listopada 2012 r. o zmianie ustawy – Prawo telekomunikacyjne oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2012, poz. 1445). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001445/T/D20121445L.pdf>

Ustawa. (2014). Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zasadach realizacji programów w zakresie polityki spójności finansowanych w perspektywie finansowej 2014–2020 (Dz. U. 2014, poz. 1146). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140001146/T/D20141146L.pdf>

Ustawa. (2019a). Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz. U. 2019, poz. 848). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000848/T/D20190848L.pdf>

Ustawa. (2019b). Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. 2019, poz. 1696). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001696/T/D20191696L.pdf>

Vargas, S., Szarota, M. i Mazur-Rafał, M. (2019). *O osobach z niepełnosprawnościami*. Fundacja Humanity in Action. https://www.humanityinaction.org/wp-content/uploads/2019/11/19_pl_o-osobach-z-niepelnosprawnościami.pdf

W3C. (1999, 5 maja). *Web Content Accessibility Guidelines 1.0*. <https://www.w3.org/TR/WCAG10>

W3C. (2008, 11 grudnia). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. <https://www.w3.org/TR/WCAG20>

W3C. (2018, 5 czerwca). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21>

W3C. (2021a, 21 stycznia). *W3C Accessibility Guidelines (WCAG) 3.0*. <https://www.w3.org/TR/wcag-3.0>

W3C. (2021b, 21 maja). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22>

WAI. (2020). *Web Accessibility Evaluation Tools List*. <https://www.w3.org/WAI/ER/tools>

WHO. (2011). *World report on disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Zadrozny, J. (2014). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 – zasady i wytyczne do tworzenia dostępnych serwisów internetowych. Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(12), 17–23. https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/544_04-Jacek_Zadrozny.pdf

Przemysław Jatkiewicz jest doktorem nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu i inżynierem elektrotechnikiem. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Gdańskiego. Jego zainteresowania skupiają się wokół bezpieczeństwa informacji, zgodności przetwarzania informacji z normami, wytycznymi oraz prawem. Specjalizuje się w systemach informatycznych i informatyzacji jednostek samorządu terytorialnego.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z aktualnym wykazem ogłoszonym przez MEiN za publikację recenzowanego artykułu naukowego autorzy otrzymują 40 punktów.

CZASOPISMO „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 227, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 564 78 31

Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku w wersji elektronicznej (online i pdf) oraz drukowanej. Wszystkie artykuły naukowe są recenzowane przez specjalistów z dziedziny, której dotyczą. Listę recenzentów publikujemy raz w roku, w ostatnim numerze. Od 2017 roku, w ramach umiędzynarodawiania czasopisma, corocznie dwa z pięciu wydań publikowane są w języku angielskim.

POLITYKA WYDAWNICZA

„E-mentor” jest zarejestrowany w bazie Crossref i każdy publikowany w nim artykuł otrzymuje indywidualny numer DOI. Nasze czasopismo jest indeksowane w bazach ESCI WoS, CEJSH, EBSCO, BazEkon, CEEOL oraz EuroPub. Znajduje się również w wykazie POL-index i Index Copernicus Journals Master List. Czasopismo od pierwszego numeru publikowane jest na zasadach otwartego dostępu. Publikowanie w „e-mentorze” jest bezpłatne. Każdy tekst poddawany jest sprawdzeniu pod kątem plagiatu (w serwisie plagiat.pl). Praktyki stosowania ghostwriting i guest authorship uznawane są za nieetyczne. Opracowania nie mogą naruszać praw autorskich osób trzecich. Teksty nadesłane do redakcji nie mogą być wcześniej publikowane ani zgłoszone równocześnie do publikacji w innych czasopismach lub wydawnictwach.

PROFIL I TEMATYKA OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje do oceny i publikacji artykuły naukowe (podlegające recenzji), jak również recenzje, relacje z konferencji oraz felietony. Zakres tematyczny czasopisma obejmuje nowoczesne formy, metody i programy kształcenia na różnych etapach życia człowieka oraz aktualne trendy w zarządzaniu. Publikujemy także opracowania dotyczące zastosowań najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych w obszarze edukacji i w biznesie oraz analizy poświęcone roli tych technologii jako czynnika zmiany.

WSKAZÓWKI REDAKCYJNE

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: objętości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Do wydań angielskich artykuły wraz ze streszczeniem należy zgłaszać w języku angielskim. Do opracowania w języku polskim należy dołączyć streszczenia w języku polskim i angielskim. Przesyłane zdjęcia autorów oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php

Materiały zamieszczone w czasopiśmie „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania zmian w materiałach zakwalifikowanych do publikacji.



SGH

Szkoła Główna
Handlowa
w Warszawie

SGH DLA PROFESJONALISTÓW

Inspirujemy do rozwoju odpowiadając na wyzwania zmieniającego się otoczenia biznesowego

W ofercie SGH znajdziesz:

- studia podyplomowe z zakresu prawa i administracji, finansów, IT, Human Resources, marketingu i zarządzania (ponad 140 kierunków, w tym 23 nowe od 2020 r.),
- cztery programy MBA: MBA-SGH, CEMBA (Canadian Executive Master of Business Administration), SGH-WUM MBA w Ochronie Zdrowia oraz MBA for Startups (nowość).

ZOBACZ NASZ KATALOG:

www.sgh.waw.pl/katalog-podyplomowe-mba

