

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

e-mentor

Numer 2 (59) Kwiecień 2015

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

3 Aktualności

metody, formy i programy kształcenia

4 Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski
Jan Fazlagić

16 Absolwenci Państwowej Szkoły Wyższej
im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej na rynku pracy
– wyobrażenia i rzeczywistość
Monika Łęska, Anna Jakubowicz

24 Oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki
Wrocławskiej wobec pierwszego pracodawcy
Adam Sulich

e-edukacja w kraju

28 Kształtowanie postaw inżynierów poprzez projekt
oprogramowania dla dzieci z autyzmem
Agnieszka Landowska, Michał Smiatacz

35 Moduł Warsztaty – narzędzie w procesie edukacji na uczelni
wyższej
Tacjana Niksa

40 Konferencja Moc MOOC-ów – czas na polską platformę
Magdalena Kępińska-Jasny, Katarzyna Łyp-Wrońska

zarządzanie wiedzą

42 Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów
Marcin Chomicz

56 Organizacja wymiaru sprawiedliwości w strukturze sieci
publicznej – możliwe interakcje
Przemysław Banasik

65 Gospodarka oparta na wiedzy a kierunek dalszego rozwoju
rachunkowości – przyczynek do badań interdyscyplinarnych
Lesław Niemczyk

e-biznes

69 Czy wolne i otwarte oprogramowanie może przyczyniać się
do wzrostu gospodarczego?
Tadeusz Chełkowski

77 Badanie aktywności online polskich konsumentów
dotyczącej marek
Bruno Schivinski, Magdalena Brzozowska-Woś

e-edukacja na świecie

86 A better Completion Agenda: expanding the range of
acceptable outcomes in higher education
John Sener

e-mentor
dwumiesięcznik

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

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

&

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

ISSN: 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Dział Rozwoju Edukacji
al. Niepodległości 162/150
02-554 Warszawa
tel. 22 564 97 23
fax. 22 646 61 42
redakcja@e-mentor.edu.pl

rada programowa:

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

redaktor naczelny:

mgr Marcin Dąbrowski

sekretarz redakcji:

mgr Karolina Pawlaczyk

redaktor:

dr Dorota Kwiatkowska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redaktor treści informacyjnych:

mgr Anna Janiszewska
dr Joanna Antonina Tabor

redakcja językowa: Paulina Mróz

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

*Pismo punktowane przez Ministerstwo
Nauki i Szkolnictwa Wyższego (9 pkt).
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 1200 egz.



Szanowni Czytelnicy „e-mentora”

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego systematycznie zbiera od wszystkich uczelni w Polsce dane związane z ich funkcjonowaniem i liczbą kształconych studentów. Sprawozdawczość ta prowadzona jest w formie elektronicznej, dzięki czemu danymi zebranymi w ministerialnym systemie POL-on można elastycznie zarządzać, co stwarza dobre podstawy do analizy zbiorów typu *Big Data*. Uczelnie z trudem odpowiadają na rosnące potrzeby sprawozdawcze POL-onu, tym niemniej korzyści poznawcze mogą znacząco przewyższyć koszty wynikające z wysiłku włożonego w wyliczenie i przekazanie wymaganych danych. Dobrym przykładem są dane dotyczące liczby studentów na studiach, na których dominuje forma kształcenia na odległość (tzn. na odległość odbywa się od 50 do 60 proc. zajęć, próg 60 proc. to górny pułap z obowiązującego rozporządzenia MNiSW). W tym roku uczelnie po raz pierwszy elektronicznie przekazywały Ministerstwu dane w analizowanym obszarze. Według stanu faktycznego w dniu 30 listopada 2014 r. takich studentów mieliśmy w Polsce 3721 i kształcili się oni łącznie na 16 uczelniach. Ponadto uczelnie poinformowały, że we wspomnianym trybie wypromowały dołą 1004 absolwentów. Niestety duża część placówek, które nie prowadziły tego typu studiów, pominęła wypełnianie sekcji sprawozdania dotyczącej kształcenia na odległość (zamiast w odpowiednich rubrykach wpisać wartość zerową), przez co trudno ocenić kompletność zestawienia. Krótkie dziennikarskie dochodzenie potwierdziło przypuszczenia, że jeszcze nie wszystkie uczelnie przekazały dane w ramach tego nowo powstałego obszaru sprawozdania elektronicznego POL-on, przez co liczba studentów kształcących się online jest niedoszacowana (choć równocześnie uczelnie informowały GUS o takich studentach w papierowych sprawozdaniach S-10). O tym, jaki jest pełny obraz najbardziej zaawansowanej formy e-learningu dopuszczonej w szkolnictwie wyższym przez polskie prawodawstwo, będziemy mogli dowiedzieć się z systemu POL-on w ramach kolejnych elektronicznych sprawozdań, gdy z czasem liczba luk sprawozdawczych zmaleje. Dopingujemy zatem władze własnych uczelni, by pamiętały o tej części sprawozdania elektronicznego, która dotyczy kształcenia na odległość.

Marcin Dąbrowski
redaktor naczelny

Dear „e-mentor” Readers,

The Ministry of Science and Higher Education systematically gathers data about the higher education institutions in Poland – the way how they operate and the number of students enrolled. Every HE institution is obliged to submit the data electronically to the POL-on system, what enables flexible management of them and constitutes a reliable source for big data analysis. The solution is relatively new and not every institution can afford to fulfil the ever growing demand for data. However, it should be stressed that the cognitive benefits outperform the efforts necessary to collect and submit all data required by the system. A good example of such benefits is the data regarding e-learning activities at Polish HE institutions, especially the number of students participating in online studies i.e. the studies in which the total amount of online classes reaches the level of 50-60% (the second value reflects the upper limit imposed by the regulation of the ministry). Since 2014 it is compulsory to provide this type of data. However, the numbers collected in the POL-on system are not really impressive: in November 2014 there were 3721 online students and 1004 graduates reported by 16 HE institutions. Judging by the absence of the considered data from some major providers of online education it can be assumed that the registry is not complete, probably because not every institution submitted the exhaustive description (i.e. have not filled in all the fields required) and therefore the numbers indicated above are underestimated. A brief journalistic inquiry has proved that assumption, some institution are even unaware of that functionality of POL-on. At the same time a similar data submitted to GUS (Central Statistical Office of Poland) is much more complete and better reflects the current state of e-learning in Poland. It is highly desirable for future reporting periods to raise the awareness of the issue and, in consequence, to collect more comprehensive data. This is also the task for everyone involved in e-learning at the tertiary education level: to encourage submitting the appropriate data by the institution we work for. The more information is provided the more complete picture of the Polish e-learning we will all get.

Marcin Dąbrowski
Chief editor

Aktualności

10 lat z serwisem wioska.net!

W dniu 14 kwietnia 2015 r. newsblog wioska.net obchodził dziesiąte urodziny. Systematycznie dostarcza on aktualnych informacji z zakresu e-edukacji i ICT. Serwis odwiedza kilkanaście tysięcy internautów w miesiącu. Wioska.net informuje i edukuje już od 2005 roku.

Rzeczpospolita: Cyfrowa szkoła nie pomogła

Z analizy pilotażu kosztownego programu wynika, że nie wpłynął on na umiejętności i osiągnięcia uczniów. Pilotaż *Cyfrowej szkoły* miał dać rządowi wskazówki, jak przygotować cyfryzację wszystkich szkół.

MIT: IBM's Watson could make a knowledgeable tour guide

IBM's Watson, the machine-learning computer that won Jeopardy! in 2011 and has found work searching medical and scientific data for insights, could soon have yet another job: museum tour guide.

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

wioska.net



Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

Jan Fazlagić

System edukacji w Finlandii jest przedmiotem podziwu na całym świecie – nie tylko w Europie, jednak przyczyny sukcesów fińskich szkół nie są powszechnie znane. W niniejszym opracowaniu dokonano syntezy wyników wielu opracowań opisujących osiągnięcia i przyczyny sukcesów fińskich uczniów. Tam, gdzie były dostępne dane porównawcze dotyczące sytuacji w Polsce, zaprezentowano zestawienie wybranych przez autora komponentów dotyczących systemów edukacji w obu krajach. Artykuł ten nie może być jednak traktowany jako kompleksowa i wyczerpująca analiza porównawcza systemów edukacji obu krajów. Waga zagadnienia, a także jego złożoność wymagałyby bowiem znacznie bardziej obszernego opracowania. Tym niemniej autor zdecydował się na podjęcie tematu w formie artykułu naukowego, wychodząc z założenia, że przedstawione w nim tezy, opinie i fakty mogą stanowić asumpt do powstania kolejnych opracowań. W tekście przedstawiono mało znane w polskojęzycznej literaturze fakty dotyczące sytuacji fińskich uczniów, np. kwestie związane ze specyfiką języków ugrofińskich, która zdaniem niektórych autorów może dawać pewną przewagę uczniom z Finlandii nad uczniami z innych krajów. Opracowanie zawiera także wątki dotyczące kontekstu prowadzenia badań PISA na świecie. Analiza prowadzi do interesujących wniosków, które mogą stanowić inspirację do usprawniania polskiej polityki oświatowej, a także do doskonalenia strategii rozwoju oświaty na poziomie województw i powiatów.

W tekście pominięto analizę porównawczą przepisów prawnych w Polsce i w Finlandii, ponieważ:

1. W porównaniach międzynarodowych ten obszar nie jest zbyt powszechnie analizowany. W polskim systemie edukacji przez ostatnich 25 lat wykształciła się kultura reformowania opartego na nieustannym zmienianiu prawa oświatowego, co spowodowało jego przeformalizowanie, a także ubezwłasnowolniło w wielu obszarach

liderów w polskiej oświacie. Prawo oświatowe w innych krajach nie jest tak ważnym czynnikiem sprawczym jak w Polsce (nie oznacza to, że w Finlandii panuje „bezprawie”) – po prostu system prawny jest bliższy kulturze i etosowi nauczyciela niż w Polsce¹.

2. Brakuje w j. angielskim i polskim kompleksowych opracowań referujących fińskie prawo oświatowe.

System edukacji Finlandii od lat jest uznawany za najbardziej efektywny na świecie. Fińscy uczniowie zajmują najwyższe miejsca w rankingach międzynarodowych, przede wszystkim w słynnych badaniach PISA². Historia sukcesu Finlandii nie jest jednak wbrew pozorom długa. Kraj ten wszedł na drogę szybkiego rozwoju gospodarczego i społecznego dopiero w latach 60. XX wieku. Zanim to nastąpiło, fiński system edukacji niczym szczególnym się nie wyróżniał. Co więcej, decydenci i reformatorzy oświaty w Finlandii wcale nie postavili sobie za nadrzędny cel ulokowania swojego kraju na szczycie światowych rankingów. Sukces w badaniach międzynarodowych był dla Finów wielkim zaskoczeniem.

Uczenie się od najlepszych jest powszechnie praktykowaną strategią doskonalenia. Fiński system edukacji jest obiektem podziwu decydentów z całego świata. Kraj ten od kilku dziesięcioleci znajduje się na szczytach międzynarodowych rankingów innowacyjności. Wiele projektów dotyczących transferu wiedzy ma na celu przenoszenie rozwiązań i dobrych praktyk z Finlandii. Jednak w zarządzaniu wiedzą równie ważne jak jej transfer jest eliminowanie rozwiązań niepraktycznych i nieefektywnych. Tymczasem wydaje się, że świat, w tym także Polska, zbyt mało uwagi poświęca temu, czego w Finlandii się nie robi. Fiński system edukacji jest szczególnie „niedoinwestowany”, jeśli chodzi o sformalizowanie pracy nauczyciela.

¹ Tematem na osobne opracowanie jest wyjaśnienie tego zjawiska: czy polscy nauczyciele tak bardzo oddalili się od etosu nauczyciela zawartego w polskim prawie czy też na odwrót – polskie prawo oświatowe stało się obecnie oddalonym od etosu gorsetem krępującym inwencję nauczyciela?

² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment) – międzynarodowe badanie koordynowane przez organizację OECD z siedzibą w Paryżu. Celem badań PISA jest dostarczenie obiektywnych wyników porównawczych dotyczących umiejętności uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia. Celem badań jest dostarczenie decydom podstaw do zmian i korekt w polityce edukacyjnej poszczególnych państw.

Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

W polskim systemie oświaty istnieją tysiące stanowisk pracy (a opłacanie ich jest swego rodzaju „inwestycją”), których celem jest „produkowanie” informacji na temat funkcjonowania oświaty, a kolejne setki osób zajmują się ich przetwarzaniem. W Finlandii system jest znacznie tańszy, ponieważ opiera się na większym zaufaniu. Władze ufają nauczycielom, że uczą dobrze i rzetelnie, w związku z tym nie są zmuszone do „inwestowania” w systemy kontroli pracy nauczycieli i szkół. Fińskie społeczeństwo, a więc także nauczyciele, jest po prostu znacznie lepiej zorganizowane (a to obniża koszty koordynacji) i nastawione na przyszłość (orientacja przyszłościowa w kulturze narodowej).

Globalny kontekst oceny polskiego i fińskiego systemu edukacji³

Gospodarka Finlandii jest skazana na eksport. Nieliczna populacja kraju oraz brak dużych aglomeracji miejskich (które są także dużymi rynkami zbytu na usługi i produkty intensywnie wykorzystujące wiedzę) sprawiają, że popyt wewnętrzny w tym kraju jest niewielki. Aby się rozwijać, przedsiębiorstwa muszą zatem eksportować. Abstrahując od spektakularnej porażki rynkowej marki Nokia w ostatnich latach, warto jednak nadal mieć w pamięci sukces tej firmy w latach 90. XX wieku. Rozwój telefonii komórkowej w Finlandii był spowodowany dużymi odległościami oraz małą gęstością zaludnienia, które czyniły budowę naziemnych linii telefonicznych nieopłacalną. Finowie doskonale wykorzystali technologię stworzoną na potrzeby wewnętrzne w celu jej sprzedaży za granicę.

Kontekst kulturowy i historyczny w przypadku Finlandii jest bardzo specyficzny. Kraj ten był przez około 300 lat pod okupacją szwedzką. Potem Szwedów zastąpili okupanci rosyjscy. Finowie są społeczeństwem zdecydowanie protestanckim, co pociąga za sobą daleko idące implikacje, jeśli chodzi o szacunek do słowa pisanego (znaczenie indywidualnego studiowania Biblii wśród protestantów jest dużo większe niż wśród katolików ze wszystkimi tego pozytywnymi implikacjami dla alfabetyzmu społeczeństwa) oraz kultu pracy (która w ideologii protestanckiej stanowiła⁴ sposób na osiągnięcie zbawienia). Finowie niezwykle skutecznie bronili się przed inwazją Armii Czerwonej w 1939

roku (tzw. wojna zimowa). Gdy odzyskali utracone tereny po wypowiedzeniu wojny Rosji sowieckiej, nie zgodzili się na dalszy postęp swojej armii w głąb terytorium ZSRR, co jest dowodem na ich niebywały pragmatyzm. Po wojnie żyli w doskonałych jak na kraj podbity przez Stalina relacjach z ZSRR. Historia Finlandii pod wieloma względami przypomina historię Polski, jeśli chodzi o wybory, przed jakimi stały oba kraje, a różni się od niej w kontekście decyzji, jakie zostały podjęte.

W poszukiwaniu przyczyn sukcesu Finlandii

Finlandia ma bardzo innowacyjną, proeksportową gospodarkę. Innowacje w tym kraju nie ograniczają się jednak wyłącznie do sfery technologii. Finowie są równą skutecznością co wyroby przemysłowe udoskonalają systemy społeczne, w tym system edukacji. Niedawno ogłoszono fińskie plany zlikwidowania nauczania tematycznego w szkołach, co ma być odzwierciedleniem idei zaproponowanej w 1938 roku przez amerykańskiego filozofa Johna Deweya, który postulował odejście od systemu klasowo-lekcyjnego w edukacji. W ramach planowanej zmiany w Finlandii zamiast lekcji matematyki, historii i geografii uczniowie będą przerabiali takie tematy, jak Unia Europejska, i w trakcie nauki poznają język, matematykę, geografie i historię⁵. Po wprowadzeniu reformy w szkołach będą w ciągu roku szkolnego dwa okresy, w trakcie których uczniowie będą uczeni w systemie interdyscyplinarnym dotyczącym poszczególnych zjawisk. Każdy okres będzie trwał kilka tygodni. Wprowadzane zmiany są reakcją na relatywne pogorszenie się wyników uzyskiwanych przez młodych Finów w testach PISA. W 2003 roku fińscy uczniowie plasowali się na drugim miejscu w punktacji spośród 65 krajów objętych programem PISA, natomiast w 2012 roku znaleźli się na liście znacznie niżej – na 12. pozycji. Finowie kładą obecnie duży nacisk na edukację multidyscyplinarną, wykorzystując jedną ze swoich przewag nad systemami edukacji w innych krajach, w tym w Polsce, jaką jest posiadanie dużej liczby bardzo dobrze wyselekcjonowanych pod względem kompetencji akademickich nauczycieli. Na przykład lekcja języka angielskiego jest prowadzona z wykorzystaniem mapy Europy.

³ Przez system edukacji rozumiany będzie zbiór współzależnych elementów, na który składają się ludzie, procesy i instytucje, działające na rzecz kształcenia, doksztalcenia, adaptacji społecznej i resocjalizacji. Jego elementami są zatem: instytucje edukacyjne, przepisy prawne, metodyka nauczania i uczenia się, procesy dydaktyczne, nauczyciele, uczniowie, studenci. Ramy prawne tak rozumianego systemu edukacyjnego tworzą w Polsce ustawa o systemie oświaty i ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym.

⁴ Już nie stanowi, bo tradycyjnie najbardziej protestanckie kraje, takie jak Holandia, Dania czy północne Niemcy, ulegają procesowi szybkiej laicyzacji, któremu towarzyszy także odwrót od takich wartości, jak kult pracy (*vide*: wartości pokolenia Y), oszczędność (według Z. Bauman społeczeństwa zachodnie kiedyś były społeczeństwami książeczek oszczędnościowych, a dziś stały się społeczeństwami kart kredytowych).

⁵ L. Bershidsky, *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>, [05.04.2015]. Polski system oświaty eksponuje znaczenie zajęć pozalekcyjnych, które są traktowane jako równie ważny element edukacji, o czym świadczą zapisy rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w różnych typach szkół, a także załącznika do rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Uczniowie mają przyporządkować poszczególne opisy pogody w języku angielskim różnym krajom uwidocznionym na mapie⁶.

Uwagę badaczy zainteresowanych wyjaśnieniem sukcesów uczniów z Finlandii przyciągnęły także kwestie językowe związane ze specyfiką języka fińskiego. Język ten, podobnie jak język estoński, należy do grupy bardzo rzadkich w Europie języków ugrofińskich. Asumptem do przyjrzenia się temu aspektowi były zaskakująco dobre wyniki uzyskane właśnie przez uczniów z Estonii w 2006 roku. Estonia, jak wiadomo, jest krajem byłego bloku wschodniego i należało się raczej spodziewać wyników podobnych do litewskich czy polskich. Tymczasem Estończycy już w pierwszym badaniu PISA (2006 r.) wypadli bardzo dobrze, zajmując piąte miejsce na liście. Potem kwestia wpływu specyfiki danego języka na efekty nauczania stała się obiektem bardziej pogłębionych badań – niektóre wyniki przedstawiono poniżej⁷.

Jak już wspomniano, fiński system edukacji jest znany na całym świecie z ponadprzeciętnych wyników uzyskiwanych przez uczniów. Jego wysoką efektywność przypisuje się następującym czynnikom:

- szkoły oferują wsparcie słabszym uczniom,
- każda szkoła zatrudnia pracownika socjalnego,
- uczniowie rzadko kiedy tracą lekcję z powodu choroby nauczyciela – szkoła zazwyczaj zapewnia zastępstwo,
- nauczyciele fińscy bardzo rzadko strajkują,
- obowiązuje bardzo rygorystyczny system nauki języka ojczystego według sekwencji: najpierw nauka liter, potem sylab, a następnie słów i zdań – np. na pewnym wczesnym etapie nauki wszystkie słowa są zapisywane tylko przy pomocy sylab, nie stosuje się eksperymentalnych metod polegających na rozpoczynaniu nauki czytania od całych słów lub zdań;
- szkoły fińskie mają znacznie więcej autonomii niż w wielu innych krajach – dyrektor posiada pełną autonomię, jeśli chodzi o możliwość zwolnienia nauczyciela, który nie spełnia jego oczekiwań,
- status nauczyciela w społeczeństwie jest znacznie wyższy niż w wielu innych krajach,
- różnice w podstawie programowej na poszczególnych etapach systemu edukacji są znacznie mniejsze, a co za tym idzie – przejście na wyższy stopień edukacji jest dla ucznia mniej stresujące,
- uczniowie mają do dyspozycji bezpłatną stołówkę.

Komplementarna wobec powyższej jest następująca lista czynników dających przewagę systemowi edukacji (z perspektywy Stanów Zjednoczonych, która jednak jest w tym konkretnym przypadku podobna do perspektywy polskiej) w Finlandii nad innymi krajami⁸:

- Finlandia nie stosuje standaryzowanych testów oceniających postępy w nauce,
- szkoły mają zapewnioną autonomię w tworzeniu programów nauczania,
- uczniowie do ósmej klasy mogą nie otrzymywać żadnych stopni,
- wszyscy nauczyciele legitymują się stopniem magistra,
- nie obowiązuje stygmatyzacja „złych nauczycieli” – nauczyciele słabsi są otaczani wsparciem i zapewnia się im szkolenia,
- istnieje kultura współpracy między szkołami – nie ma z tego powodu szkół „dobrych” i „słabych”,
- w Finlandii nie ma szkół prywatnych,
- większą wagę przywiązuje się do równości niż do doskonałości,
- dzieci są uczone samodzielności, np. samodzielnie docierają do szkoły,
- w fińskich szkołach uczniom nie zadaje się prac domowych, ponieważ zakłada się, że szkoła powinna nauczyć wszystkiego w czasie zajęć,
- szkoły nie kładą dużego nacisku na wychowanie fizyczne – nie ma zespołów szkolnych (które uczą rywalizacji); wśród szkół w Unii Europejskiej fińskie ośrodki zajmują jedno z ostatnich miejsc, przeznaczając najmniej czasu na wychowanie fizyczne,
- nauka w szkole w Finlandii zaczyna się w wieku 7 lat,
- nauczyciele spędzają tylko cztery godziny dziennie, ucząc w klasie, ponadto w każdym tygodniu przeznaczają dwie godziny na rozwój zawodowy.

Poza tym warto zwrócić uwagę na czynniki leżące poza systemem edukacji, którym także przypisuje się wpływ na sukces fińskich uczniów:

- społeczeństwo fińskie jest znacznie bardziej egalitarne i homogeniczne niż w wielu innych krajach – w Finlandii odsetek cudzoziemców wynosi 3,6 proc. (lecz w Polsce jest on jeszcze niższy: około 0,1 proc.),
- język fiński charakteryzują bardzo proste zasady ortografii, proste są także zasady tworzenia słów⁹,
- programy zagraniczne emitowane w fińskiej telewizji posiadają napisy – nie stosuje się dubbingu, co ułatwia uczenie się języków obcych.

⁶ Tamże.

⁷ Na podstawie: T. Nuoret, *Why does Finnish give better PISA results? (2013 version)*, <http://finnish-and-pisa.blogspot.com/>, [05.04.2015].

⁸ Na podstawie: Parenting Magazine's Mom Congress 2012 and Finnish Education, <https://coopcatalyst.wordpress.com/2012/05/05/parenting-magazines-mom-congress-2012-and-finnish-education/>, [11.04.2015].

⁹ Można to zilustrować na przykładzie rzeczownika książka: *kirja*: *kirjailija* – pisarz, *kirjaimisto* – alfabet, *kirjain* – list, *kirjallisuus* – literatura, *kirjasto* – biblioteka, *kirjoittaa* – pisać, *kirjoittaminen* – pisanie.

Spoglądając na powyższe czynniki, można sobie wyobrazić, jak karkołomnym zadaniem jest „skopiowanie” dobrych rozwiązań i przeniesienie ich na grunt innego systemu edukacji, np. polskiego. Wiele z wyżej wymienionych czynników w istocie może być jedynie artefaktami, za którymi stoją zmienne ukryte, o których badacze niewiele wiedzą. Z pewnością bezpłatne stołówki szkolne to jedynie emanacja znacznie głębiej zakorzenionej cechy, a mianowicie kultury egalitaryzmu.

Oprócz spektakularnego sukcesu Estonii w testach PISA w 2006 r. innym przyczynkiem do dyskusji na temat wpływu języka z grupy ugrofińskich na wyniki nauczania jest porównanie sytuacji Finów mieszkających w Finlandii, lecz posługujących się językiem szwedzkim. Szwedzkojęzyczna mniejszość w Finlandii (5,36 proc. populacji) tradycyjnie cieszyła się przywilejami w tym kraju. Szwedzkojęzyczne rodziny posiadają wyższy status materialny i społeczny. Jednak szwedzkojęzyczni uczniowie w Finlandii pomimo swojego lepszego statusu społecznego uzyskują gorsze wyniki w testach PISA niż ich fińskojęzyczni koledzy i koleżanki.

Wyniki polskich uczniów w testach PISA 2012

W 2012 roku polscy gimnazjaliści uplasowali się w badaniach PISA w światowej czołówce, nieznacznie tylko wyprzedzeni m.in. przez uczniów fińskich. Przywołany wynik Polaków, znacząco lepszy niż wyniki z lat poprzednich, jest ważnym zdarzeniem. Wyjaśnieniem tego sukcesu, odnotowanego także w mediach zagranicznych, są zachodzące od co najmniej sześciu lat zmiany w polskim systemie w obszarze kształtowania procesu edukacyjnego oraz wymagań stawianych nauczycielom (np. koncepcja oceniania kształtującego, planowanie procesu w odniesieniu do koncepcji inteligencji wielorakich, wymóg odnoszenia się w planowaniu pracy dydaktycznej do publikowanych wyników badań pedagogicznych, psychologicznych). Świadectwem tych zmian jest m.in. chociażby załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, w którym zamieszczono wymagania stawiane szkołom i nauczycielom, a które pozostają punktem odniesienia zewnętrznych badań ewaluacyjnych prowadzonych w placówkach oświatowych. Zarówno przywołane rozporządzenie, jak i wiele innych są niewątpliwie dokumentami, które pokazują kształt systemu edukacyjnego w naszym kraju. Przedmiotem badania PISA nadzorowanego przez OECD są umiejętności uczniów uporządkowane w trzech następujących dziedzinach: czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych (*reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*).

Jak zauważa M. Soczyńska, entuzjastyczna interpretacja wyników opublikowanych w raporcie PISA spotkała się z rzeczową krytyką i chłodną rezerwą środowisk znających realia polskiej oświaty i wyniki innych badań kompetencji uczniów. Najmocniej przemawia argument, że polscy gimnazjaliści wypadli słabo w zadaniach związanych z programem nauki w szkole, natomiast okazali się dobrze wytrenowani w rozwiązywaniu testów niewymagających wiedzy przedmiotowej – doskonale poradzili sobie z rozwiązaniem problemów wymagających wiedzy spoza programu nauczania¹⁰.

Wyniki uczniów w badaniach PISA wyglądają następująco, jeśli chodzi o wszystkie badane kompetencje¹¹:

- matematyka: Holandia (poz. 10/523 pkt), Estonia (11/521), Finlandia (12/519), Polska (14/518), Belgia (15/515), Niemcy (16/514). Maksymalny wynik: Szanghaj/ Chiny (poz. 1/613 pkt);
- czytanie ze zrozumieniem: Finlandia (poz. 6/524 pkt), Polska (7/518), Estonia (8/516), Holandia (9/511), Belgia (10/509), Niemcy (11/508). Maksymalny wynik: Szanghaj/ Chiny (poz. 1/570 pkt);
- nauki przyrodnicze: Finlandia (poz. 5/545 pkt), Estonia (6/541), Polska (8/526), Niemcy (11/524), Holandia (13/522), Belgia (16/505). Maksymalny wynik: Szanghaj/ Chiny (poz. 1/580 pkt).

Spoglądając na wyżej wymienione wyniki, możemy jako Polacy czuć się usatysfakcjonowani. Ciemną stroną polskiego systemu edukacji są jednak rezultaty dotyczące subiektywnych odczuć uczniów. W badaniach PISA określono także „poziom szczęścia” uczniów. Na 65 sklasyfikowanych krajów Polska zamyka (za Rosją, 58 miejsce) szóstą dziesiątkę. Polscy uczniowie tylko w ok. 64 proc. ocenili pozytywnie:

- relacje z nauczycielami,
- relacje z innymi uczniami,
- znaczenie kompetencji wyniesionych ze szkoły w dorosłym życiu,
- korzyści wynikające z wysiłku szkolnego.

Porównanie niektórych elementów systemów edukacji w Polsce i Finlandii

Porównania systemów edukacji w obu krajach można dokonywać, uwzględniając zarówno nakłady, jak i wyniki. Badania PISA są doskonałym i wiarygodnym źródłem informacji służących porównaniom w obszarze wyników. Natomiast porównania w obszarze nakładów wymagają zastosowania szerszego zakresu mierników. Do nakładów zaliczamy zarówno płace nauczycieli, jak i wydatki nieosobowe. Sama organizacja systemu (struktura) charakteryzuje obszar nakładów. Porównywanie nakładów i wyników w oświacie jest tym trudniejsze, im bardziej szczegółowych

¹⁰ M. Soczyńska, *Przemilczane wyniki badań PISA: Polscy uczniowie mniej szczęśliwi od rówieśników w innych krajach*, <http://tnszp.pl/index.php/aktualnoci-27/1015-mirosława-soczyńska-przemilczane-wyniki-badan-pisa-polscy-uczniowie-mniej-szczęśliwi-od-rówieśników-w-innych-krajach>, [05.04.2015].

¹¹ *Snapshot of student performance in mathematics, reading and science*, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>, [11.04.2015].

Tabela 1. Wydatki na edukację jako odsetek PKB – szkoły prywatne i publiczne, dane za rok 2009

	Publiczne i prywatne wydatki na instytucje edukacyjne jako procent PKB				Dystrybucja wydatków	
	Łącznie	Podstawowe	Średnie	Wyższe	Publiczne	Prywatne
Polska	5,8	1,6	2	1,5	86,7	13,3
Finlandia	6,5	1,4	2,8	1,9	97,6	2,4

Źródło: E. Vera-Toscano, *Public financing of education in EU countries: A cross-country systematic analysis*, Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen (IPSC), 2013, <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lbna26223enn.pdf>, [19.04.2015].

wskaźników używamy. W tabeli 1 przedstawiono porównanie systemów edukacji Polski i Finlandii, a w szczególności publicznych i prywatnych wydatków na instytucje edukacyjne jako procent PKB. Kryteria porównawcze dotyczą dostępnych danych statystycznych dla obu krajów. Lista kryteriów mogłaby być rozszerzona, lecz brakuje ku temu wiarygodnych danych empirycznych. Dobór kryteriów był celowy i związany z pewnymi mitami pokutującymi w środowisku polskich nauczycieli, z których najważniejszy dotyczy (rzekomego) „niedoinwestowania polskiej oświaty”. Inny mit powszechny w ogólnospołecznym dyskursie na temat edukacji można sformułować następująco: „wykorzystanie technologii ICT jest czynnikiem sukcesu w edukacji”.

System finansowania oświaty jest w Finlandii znacznie prostszy niż w Polsce¹². Tłumaczyć to można zarówno czynnikami kulturowymi (większy kapitał społeczny w Finlandii, większe zdolności do samoorganizacji), jak i organizacyjnymi (większa liczba szkół i uczniów w Polsce, duże rozproszenie geograficzne szkół). Wydatki budżetu państwa¹³ różnią się w obszarze szkolnictwa podstawowego i średniego (patrz tabela 2). Wydatki publiczne na edukację (jako odsetek ogółu wydatków publicznych)¹⁴ przedstawiają się następująco:

- średnia UE: 10,85 proc.,
- Polska: 11,38 proc.,
- Finlandia: 12,27 procent.

Tabela 2. Wydatki na edukację w Polsce i Finlandii

	Publiczne i prywatne wydatki budżetu państwa na edukację w rozbiu na poziomy		
	Podstawowe	Średnie	Wyższe
Polska	38,0	32,0	30,0
Finlandia	21,3	47,5	31,1

Źródło: E. Vera-Toscano, dz.cyt.

Spoglądając na wydatki na edukację w przeliczeniu na ucznia¹⁵ w obu analizowanych systemach edukacji, można zauważyć, że:

- 1) wydatki na ucznia w szkołach podstawowych (ISCED 1) w Polsce stanowią około 120 proc. średniej unijnej (w relacji do PKB w danym kraju), natomiast w Finlandii około 90 proc.,
- 2) wydatki na ucznia w szkołach średnich (ISCED 2–4) w Polsce stanowiły w 2010 r. około 100 proc. średniej unijnej (w relacji do PKB w danym kraju), a w Finlandii około 95 procent.

Widać więc wyraźnie, że fiński sukces edukacyjny powinien raczej być wyjaśniany jakością funkcjonowania systemu kształcenia niż wielkością nakładów.

W tabeli 3 przedstawiono porównanie systemów edukacji obu krajów z uwzględnieniem wybranych kryteriów¹⁶.

Warto zauważyć, że w żadnej kategorii związanej z nasyceniem szkół technologiami informatycznymi

¹² Na podstawie: *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report, 2014, s. 75 oraz 83, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170EN.pdf, [19.04.2015].

¹³ Na podstawie: E. Vera-Toscano, *Public financing of education in EU countries: A cross-country systematic analysis*, Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen (IPSC), 2013, <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lbna26223enn.pdf>, [19.04.2015].

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Dobór kryteriów pomiaru, szczególnie kryteriów pomiaru systemów społecznych (a nie fizycznych), zawsze jest nacechowany subiektywnością wynikającą z obranej perspektywy i wyznawanych wartości. Reformy systemów oświaty w ostatnich 10–15 latach sprawiły, że edukacja stała się znacznie bardziej sparametryzowana. Jednak każdy pomiar, nawet z wykorzystaniem zaawansowanych metod statystycznych, jest obarczony błędem spowodowanym perspektywą badacza. Prezentowane tutaj kryteria porównawcze są więc z definicji nacechowane subiektywnością wynikającą z: dostępności danych, porównywalności danych, spodziewanej istotności porównywanych danych dla opisywanego zjawiska. Interpretacja danych jest także kolejnym wyzwaniem, np. przy pomiarze satysfakcji studentów z zajęć „klarowność systemu oceniania” może być uznana za kryterium pozytywne (student wie, czego ma się nauczyć na egzamin i podchodzi do niego z niskim poziomem niepewności co do oczekiwanych pytań egzaminacyjnych – ale czy to dobrze?), jak i negatywne (brak klarowności zmusza studenta do opanowania całego materiału – ale czy to źle?). Osobnym problemem w doborze wskaźników jest problem korelacji. Pomimo że tabela 3 zawiera dużą liczbę informacji na temat obu systemów, pogrupowanych w pewną strukturę, nadal nie mamy pewności, czy takie a nie inne zjawiska w systemach edukacji obu krajów są odpowiedzialne za takie ich wyniki: mogą istnieć zmienne ukryte i zapewne istnieją.

Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

Finlandia nie przoduje¹⁷. Na przykład uczniowie korzystają z tablic interaktywnych znacznie rzadziej niż ma to miejsce średnio w UE. Podobnie wygląda sprawa z korzystaniem z własnych laptopów. Także nauczyciele fińscy nie przodują w takich kategoriach, jak np. pewność swoich umiejętności w posługiwaniu się nowymi mediami. Co ciekawe liderami w Europie,

jeśli chodzi o pewność siebie pod tym względem (*confidence in social media skills*), są uczniowie z Polski. Jeśli więc szukać korelacji pomiędzy tym, co się dzieje w szkołach fińskich, a ich sukcesami edukacyjnymi, to nie znajdziemy jej w obszarze nasycenia technologiami ani też kompetencjami ICT.

Tabela 3. Porównanie niektórych elementów systemów edukacji w Polsce i Finlandii

Kryteria porównawcze	Polska	Finlandia
Motywy wyboru zawodu nauczyciela	Według Instytutu Badań Edukacyjnych ¹⁸ 60 proc. badanych nauczycieli wskazuje jako powód wyboru swojego zawodu chęć pracy z młodzieżą; 18 proc. badanych wskazało, że chęć wpływu na kształtowanie przyszłych pokoleń miała dla nich decydujące znaczenie, a 33 proc., że „duże znaczenie”. Dla 75 proc. badanych zarobki nauczycieli w Polsce nie miały znaczenia.	Zawód nauczyciela cieszy się wysokim prestiżem i z tego powodu jest często „zawodem marzeń” dla wielu młodych Finów. Elitarność zawodu opisana poniżej jest głównym motywem wyboru tej profesji. To jeden z najbardziej pożądanых zawodów wśród młodych Finów szukających możliwości zatrudnienia. W Finlandii bardzo trudno jest znaleźć zatrudnienie jako nauczyciel, ponieważ proces rekrutacji jest rygorystyczny i tylko najlepsi spełniają wyznaczone kryteria. Każdej wiosny tysiące maturzystów składa podania o przyjęcie na studia na wydziałach edukacji na 8 fińskich uniwersytetach. Muszą oni osiągnąć wysokie wyniki na trudnym egzaminie maturalnym i posiadać zdolności interpersonalne. Mniej więcej jeden na dziesięciu kandydatów zostaje przyjęty. Proces selekcji składa się z czterech etapów: • konkursu matur, • egzaminu pisemnego na bazie podręczników z zakresu pedagogiki, • udziału kandydatów w inscenizowanych zajęciach, w czasie których są oni poddawani obserwacji pod kątem ich zachowań w sytuacjach oddających realia pracy nauczyciela, • rozmów kwalifikacyjnych, podczas których najlepsi kandydaci są pytani, dlaczego chcą zostać nauczycielami. Po wyselekcjonowaniu kandydatów biorą oni udział w opłacanym przez państwo programie studiów wyższych.
Status nauczyciela w społeczeństwie	Status niższy niż w Finlandii, różny ze względu na lokalizację szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony.	Bardzo wysoki, porównywalny ze statusem lekarza. To nauczycielom przypisuje się sukces edukacyjny Finlandii. W latach 60. XX wieku wyniki Finlandii były bardzo niskie, plasowały się na poziomie Peru i Malezji. Kilka dekad temu Finlandia pozostawała daleko w tyle za innymi krajami skandynawskimi.
Treść programów nauczania dla nauczycieli	Mało wymagające kryteria naboru na studia nauczycielskie, zdecentralizowany system nauczania, niskie wymagania wobec studentów. W Polsce szkoły kształcące nauczycieli nie potrafią uczuć refleksji nad działaniem w praktyce – to znaczy, że kształcenie praktyczne i teoretyczne	Duży nacisk kładzie się na zrównoważenie kompetencji osobowościowych i merytorycznych. Szczególnie istotne jest na budowanie umiejętności myślenia pedagogicznego, aby nauczyciel potrafił zarządzać procesem uczenia zgodnie z aktualnym stanem wiedzy pedagogicznej. Studia dotyczą trzech głównych obszarów:

¹⁷ Zob. *Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Finland*, European Schoolnet/University of Liege, 2012, <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Finland%20country%20profile.pdf>, [19.04.2015].

¹⁸ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*, IBE, Warszawa 2014, s. 77.

Kryteria porównawcze	Polska	Finlandia
	są od siebie oddzielone. Nauczyciel nie jest uczony, jak łączyć wiedzę teoretyczną z praktyczną. Utrwala się przekonanie, że teoria i praktyka łączą się na poziomie nieświadomym. Wykładanie nieadekwatnych teorii jedynie pogłębia w nauczycielach przekonanie, że teoria jest nieprzydatna w codziennej pracy. Kierunek studiów pedagogicznych może otworzyć każda szkoła wyższa w Polsce po spełnieniu niewygórowanych wymagań kadrowych.	• teorii edukacji, • wiedzy pedagogicznej, • dydaktyki nauczania przedmiotu oraz praktyki jego nauczania. Każdy student jest zobowiązany do przygotowania i obrony pracy magisterskiej, zwykle z zakresu edukacji. Nauczyciele poznają wiedzę o nauczaniu z różnych perspektyw, tzn.: psychologię i socjologię edukacji, teorie programów nauczania, ocenianie, edukację specjalną, a także wiedzę o pedagogice konkretnego przedmiotu. Każdy z ośmiu fińskich uniwersytetów kształcących nauczycieli posiada własną strategię w tym zakresie, która jest koordynowana na poziomie centralnym. Odmienności wynikają z lokalnego zróżnicowania zasobów, jakimi dysponują uniwersytety.
Płace nauczycieli	Wbrew obiegu opinii, zarobki nauczycieli pozostają na wysokim poziomie. Według badań Instytutu Badań Edukacyjnych ¹⁹ średnie wynagrodzenia (mediana) nauczycieli dyplomowanych w roku szkolnym 2012/2013 wynosiły od 384 do 4067 złotych, w zależności od organu prowadzącego. Najwyższe płace odnotowano w gminach, a najniższe w powiatach ziemskich.	Podobnie jak w Polsce, płace nauczycieli nie są najważniejszym motywatorem zachęcającym do wyboru zawodu nauczyciela. Płaca nauczyciela bliska jest średniej krajowej i średniej wynagrodzenia nauczycieli z krajów OECD, tzn. 38 500 USD (OECD, 2008). Dla fińskich nauczycieli najbardziej liczą się: bardzo wysoki prestiż ich zawodu w społeczeństwie, autonomia pracy, etos służenia społeczeństwu typowy dla krajów skandynawskich. Zawód nauczyciela jest porównywany do innych zawodów profesjonalnych. Minimalne i maksymalne roczne wynagrodzenie brutto dla zatrudnionego na pełen etat w pełni wykwalifikowanego nauczyciela w szkołach publicznych oraz średnia płaca brutto w gospodarce, w EURO PPP (2011/2012). Zarówno w Polsce, jak i w Finlandii maksymalne dochody nauczycieli osiąga średnio po 20 latach pracy w zawodzie²⁰. Ani w Polsce, ani w Finlandii płace nie są decydującym czynnikiem w wyborze tego zawodu. W żadnym z obu krajów płace nie są również rażąco niskie, tzn. nie są czynnikiem zniechęcającym do podejmowania pracy nauczyciela.
Wytyczne odnośnie kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie prowadzenia badań naukowych w edukacji²¹	We wzorcowych efektach kształcenia dla kierunku pedagogika ujęte są efekty dotyczące tych umiejętności – zarówno dla studiów I, jak i II stopnia, ale nie są one znacząco wyeksponowane.	Fińscy nauczyciele są zobowiązani do spełnienia następujących kryteriów w procesie swojego kształcenia na uniwersytecie: • uczestniczenie w wykładach z zakresu prowadzenia badań i metodologii badań naukowych w edukacji, • napisanie pracy magisterskiej dotyczącej zagadnień pedagogicznych opartych na własnych badaniach, • umiejętność zastosowania wyników badań naukowych w praktyce nauczania, • prowadzenie praktycznych badań naukowych w czasie studiów.

¹⁹ Tamże, s. 77.

²⁰ Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2011/2012, Eurydice Report, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries_EN.pdf, [19.04.2015].

²¹ Na podstawie: Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition, Eurydice Report, s. 30, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf, [19.04.2015].

Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

Kryteria porównawcze	Polska	Finlandia
Postawy wobec wiedzy naukowej i pochodzącej z badań	Brak, w schematach myślowych kształtowanych na studiach preferowane są zachowania oparte na własnych emocjach nauczyciela. „Wewnętrzne przekonanie” często jest wystarczającym bodźcem do działania (brak kultury działania w oparciu o dowody), często wśród nauczycieli pokutuje przekonanie, że decyzje i rozwiązania systemowe są wprowadzane ze szkodą dla systemu edukacji i ucznia. W Polsce praktyki pedagogiczne przewidziane są w toku nauki, najczęściej w wymiarze po dwa-trzy tygodnie w trzech kolejnych latach studiów. Jednak odbywanie praktyk we wrześniu zwykle ani nie sprzyja praktykantom, ani nie wnosi wiele do pracy szkół. Opieka nad praktykantami nie jest zwykle opłacana lub jest słabo opłacana, co dodatkowo obniża poziom zaangażowania ze strony opiekuna.	W Finlandii duży nacisk kładzie się na wykorzystanie metod i wiedzy naukowej w kształceniu nauczycieli (<i>research-based teacher education</i>). Ten wątek pojawia się w wielu aspektach opisujących cechy fińskiego systemu edukacji, ponieważ ma wiele implikacji: • Przygotowuje przyszłych pracowników do współpracy nauki z biznesem. Odkrywanie świata za pomocą nauki jest naturalnie wkomponowane w fińską kulturę intelektualną, nie ma więc problemu współpracy nauki i biznesu, jaki obserwujemy w Polsce. • Studiujący kandydaci na nauczycieli są nie tylko „konsumentami” wiedzy, ale także jej „producentami”. Oznacza to połączenie fundamentów nauczania z metodami naukowymi zastosowanymi do analizy procesów zachodzących w trakcie nauczania. Każdy student kandydat do zawodu nauczyciela poznaje w sposób systematyczny interdyscyplinarną naturę pedagogiki. Fińscy studenci uczą się prowadzić badania naukowe i prezentować ich wyniki. Ważnym elementem kształcenia jest praktyka. W pięcioletnim programie wyróżnione są trzy fazy poznawania praktyki: podstawowa, zaawansowana i ostateczna. W trakcie każdej z faz studenci obserwują pracę doświadczonych nauczycieli, sami nauczają w ramach praktyk (w małych, „klinicznych” grupach) oraz przygotowują autorskie lekcje dla różnych grup uczniów. Główne praktyki odbywają się w specjalnych szkołach praktycznych (<i>Teacher Training Schools</i>) zarządzanych przez uniwersytety, które mają podobne programy nauczania jak zwykłe szkoły państwowe.
Współczynnik skolaryzacji brutto, szkoły podstawowe	Wysoki, wynosi 99 proc.	Wysoki, wynosi 99 proc.
System egzaminów zewnętrznych	CKE, Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. W Polsce, jak w wielu innych zachodnich krajach, wprowadzono rankingi. Nauczyciele i szkoły są oceniane w oparciu o wyniki egzaminów. Panuje atmosfera konkurencji.	Brak systemu egzaminów zewnętrznych; brak rygorystycznej kontroli pracy nauczycieli, brak testów standaryzowanych. Nauczyciele są obdarzeni zaufaniem. Społeczeństwo ufa, że nauczyciel dobrze naucza, a następnie obiektywnie sprawdzi wyniki swojej pracy. Jedyny egzamin zewnętrzny to matura. Uczniowie do klasy piątej włącznie otrzymują jedynie ocenę opisową. Potem oceny opierają się na wynikach ucznia porównanych z jego potencjałem. Nauczyciele nie podkreślają dużego znaczenia ocen w szkole. U fińskich uczniów kształtuje się motywację wewnętrzną, a to z kolei sprawia, że punktem odniesienia i źródłem informacji zwrotnej są dla nich własne postępy w nauce – a nie ich rówieśników²².
Poglądy na temat egzaminów zewnętrznych	Egzaminy zewnętrzne utrwaliły się w kulturze organizacyjnej i mentalności.	Problem braku egzaminów zewnętrznych jest zauważany w Finlandii. Finowie uznają to za słabość swojego systemu.

²² E. Millar, *How do Finnish kids excel without rote learning and standardized testing?*, http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html, [05.09.2014].

Kryteria porównawcze	Polska	Finlandia
Czy władze oświatowe średniego szczebla (np. KO) otrzymują kwotę do alokacji na niższych poziomach systemu oświaty? ²³	Tak	Tak
Czy wykorzystano algorytm (<i>funding formula</i>) do ustalenia poziomu finansowania plac, inwestycji, zakupów wyposażenia w oświacie w roku 2013/14?	Nie, istnieje pewna uznaniowość.	Tak, wszystkie podmioty odpowiedzialne za administrowanie oświatą korzystają wyłącznie z takiego mechanizmu.
Obciążenie uczniów nauką	Liczba godzin nauczania w szkole ²⁴ w Polsce (7037) jest wyższa niż w Finlandii (6327) o około 10 procent. Dane dotyczą jednego roku.	
ICT i e-podręcznik oraz ich znaczenie dla rozwoju umiejętności związanych z ICT	Wyniki sondażu online, przeprowadzonego przez MEN w październiku i listopadzie 2012 r., potwierdzają potrzebę wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych do szkół. W ankiecie wypowiedziało się 5716 nauczycieli. Większość z nich uważa, że e-podręczniki przyczynią się do rozwijania umiejętności twórczego wykorzystania dostępnych źródeł wiedzy, wpłyną na rozwój kreatywności oraz pomogą rozwinąć umiejętności uczniów. Zakończył się pierwszy etap projektu „Cyfrowa Szkoła”. Z 402 szkół objętych programem niemal wszystkie (398) zakupiły już sprzęt i został on zainstalowany. Teraz nauczyciele czekają na pierwsze e-podręczniki. Testy pierwszych trzech – do nauki matematyki, skierowanych do uczniów klas IV szkoły podstawowej, I klasy gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, powinny rozpocząć się jeszcze w tym roku. Kolejne prototypy cyfrowych podręczników powinny być gotowe w roku 2015²⁵.	Z historycznego punktu widzenia Finlandia nie była liderem w zakresie wdrażania rozwiązań ICT w edukacji. W ostatnich 2–3 latach nastąpiło przyspieszenie. W 2016 r. planowane jest wprowadzenie e-egzaminu na poziomie maturalnym²⁶. Nie ma obecnie scentralizowanego, zunifikowanego systemu ICT wspierającego naukę. W szkołach wykorzystywanych jest wiele różnych systemów, nawet w ramach jednej placówki. Wielu fińskich nauczycieli nie ufa nowej technologii – preferują tradycyjne metody. Nie wierzą w potrzebę stosowania <i>EdTech</i>. Decyzja o wprowadzeniu technologii informatycznej leży w gestii dyrektora szkoły. Wielu rodziców zgłasza potrzebę, aby w szkołach nauczano umiejętności społecznych, rozmowy, dyskusji, czytania gazet itp. W szkołach stosuje się iPady, wiele podręczników z podstawy programowej jest dostępnych w wersji elektronicznej, ale ich wykorzystanie nie przybrało formy masowej i scentralizowanej (na razie)²⁷. Programy nauczania w Finlandii ustala się na poziomie każdej szkoły. W konsekwencji rola <i>EdTech</i> jest inna w każdej szkole. Większość uczniów korzysta z <i>EdTech</i>²⁸, ale nie jest to „za

²³ Na podstawie: *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report, 2014, s. 23, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170EN.pdf, [19.04.2015].

²⁴ Na podstawie: *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2011/12*, Eurydice – Facts and Figures, 2011, s. 21.

²⁵ Zob. P. Kreft, *E-podręczniki już niedługo w polskich szkołach?*, <http://www.komputerswiat.pl/novosci/wydarzenia/2013/05/e-podreczniki-juz-niedlugo-w-polskich-szkolach.aspx>, [08.09.2014].

²⁶ Zob. np.: *The Finnish Matriculation Examination goes electric 2016*, <http://apuustin-leadership.blogspot.com/2013/08/the-finnish-matriculation-examination.html>, [07.02.2015].

²⁷ C.M. Rubin, *The Global Search for Education: Got Tech? – Finland*, http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html, [06.09.2014].

²⁸ W języku angielskim znacznie bardziej popularny jest skrót *EdTech*, m.in. dlatego, że w języku tym głoski „t” i „d” są bardziej rozróżnialne (nie zlewają się) niż w językach słowiańskich. Wymowa *EdTech* sprawia większe problemy Polakom niż np. Hiszpanom czy Niemcom. Liczba haseł w Google dla tego słowa jest znacznie większa (137 mln) niż dla *EduTech* (ok. 0,5 mln). Stąd sugestia, aby polski czytelnik oswoił się ze skrótem *EdTech*. Bardziej swojsko brzmiący *EduTech* występuje częściej jako nazwa własna (w nazwach firm, produktów projektów). *EdTech* z kolei to synonim „technologii edukacyjnej”.

Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

Kryteria porównawcze	Polska	Finlandia
		dekretowane” odgórnie. Na razie Finlandia jest skoncentrowana na elektronicznej maturze, która po raz pierwszy zostanie przeprowadzona w 2016 r. i która będzie kolejnym krokiem na drodze do cyfryzacji fińskiej szkoły. We wrześniu 2013 r. rozpoczęto eksperyment w szkole średniej przy The Savonlinna Teacher Training School of the University of Eastern Finland. Nauczycielami w tej szkole są studenci uniwersytetu. Wprowadzono e-podręcznik w ramach trzyletniego programu eksperymentalnego²⁹. Program ten opiera się na dwóch zasadach: (1) czas poświęcany na formalne nauczanie powinien być zredukowany, a czas na uczenie się indywidualne wydłużony. To oznacza nowe wyzwania dla nauczycieli: uczenie rozwiązywania problemów, współpracę uczniów, planowanie, pracę kilku nauczycieli z uczniem (<i>co-teaching</i>); (2) mury klasy nie istnieją, uczenie się odbywa się w sposób ciągły. Obecnie fińskie wydawnictwa nie oferują e-podręczników dla uczniów klas 1–9, a szkoły wykorzystują (adaptują) inne aplikacje na tabletach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, IBE, Warszawa 2013; *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*, Eurydice, 2012; *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report, 2014; *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Eurydice 2011; *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Eurydice Report, 2013; *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*, IBE, Warszawa 2014; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013; *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2011/12*, Eurydice 2011; P. Sahlberg, *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, 2010; *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*, Eurydice 2011; *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2011/12*, Eurydice Report; E. Millar, *How do Finnish kids excel without rote learning and standardized testing?*, http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html, [05.09.2014].

Podsumowanie

Ironia sukcesu Finlandii polega na tym, że kraj ten nigdy nie miał celu być światowym liderem i wielki sukces, jaki osiągnął w testach PISA w 2001 r., był dla Finów kompletnym zaskoczeniem³⁰. Ranga nadawana wynikom testów PISA na całym świecie jest bardzo duża. Wiele krajów uznaje niskie wyniki w testach PISA za zagrożenie dla bezpieczeństwa narodowego. Z taką sytuacją mamy do czynienia w ostatnich latach: Fińscy uczniowie nadal nie są najgorsi, ale przestali być absolutnymi liderami. W 2012 roku wyniki fińskich uczniów w czytaniu spadły o 12 punktów z 536 do 524; z matematyki o 22 punkty: z 541 do 519 itd. Wyjaśnień tego zjawiska jest wiele. Niektórzy uważają, że powodem jest zadufanie w sobie spowodowane niekończącymi się głosami podziwu płynącymi do Finlandii z całego świata. Innym wytłumaczeniem

może być to, że w wielu krajach zmieniono podstawy programowe w taki sposób, aby nauczały tego, co testuje się w testach PISA. Zauważono nawet działania polegające na prowadzeniu porad dla uczniów, na temat tego, jak odpowiadać w testach. PISA, jak wiadomo, pokazuje miejsce danego kraju względem pozostałych. Lepszy wynik „konkurentów” obniża wynik Finlandii. Fiński system edukacji pozostaje nadal jednym z najbardziej egalitarnych na świecie. Oznacza to, że pochodzenie społeczne uczniów ma znikomy wpływ na uzyskiwane wyniki nauczania. W opracowaniu przedstawiono szereg faktów i spostrzeżeń zogniskowanych wokół kwestii różnic polskiego i fińskiego systemu edukacji. Zawarte tutaj fakty i opinie nie pretendują do miana obrazu „rzeczywistości obiektywnej”. Jak zauważają V. Mayer-Schönberger i K. Cukier³¹, w epoce *Big Data* (tzn. w sytuacji, gdy mamy dostęp do nieograniczonych zbiorów danych

²⁹ *Tablet computers replace traditional textbooks in a Finnish school*, <http://phys.org/news/2013-09-tablet-traditional-textbooks-finnish-school.html#jCp>, [08.09.2014].

³⁰ V. Strauss, *Are Finland's vaunted schools slipping?*, „Washington Post”, 03.12.2013, <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/12/03/are-finlands-vaunted-schools-slipping/>, [05.04.2015].

³¹ Zob. V. Mayer-Schönberger, K. Cukier, *Big Data*, MT Biznes, Warszawa 2014.

opisujących rzeczywistość) wynik „2+2 = 3,9 wystarcza”. Zawarte w niniejszym opracowaniu rozważania nie mają charakteru ekspertyzy i swoją precyzyjnością opisu nie mogą dorównać oficjalnym opracowaniom Banku Światowego czy Komisji Europejskiej. Bez względu na to, jak dużą liczbę czynników weźmie się pod uwagę przy porównywaniu systemów edukacji, zawsze będzie istniało ryzyko, że pominęło się jakiś ważny i wiele wyjaśniający element. Autorowi nie są znane na przykład dane pozwalające na porównanie odsetka kobiet na stanowiskach kierowniczych w Finlandii, średniego wieku dyrektora szkoły czy frekwencji na spotkaniach z rodzicami.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że sami Finowie nie spoczywają na laurach i zastanawiają się nad tym, jak powinien wyglądać ich system oświaty w przyszłości. P. Sahlberg przedstawia na przykład następujące scenariusze rozwoju systemu edukacji w Finlandii³²:

- *Scenariusz pierwszy*: szkoły używają technologii do wspierania tradycyjnego modelu edukacji. Uczenie się ma miejsce w szkole, wspierane jest przez zadania domowe.
- *Scenariusz drugi*: spersonalizowane treści cyfrowe (*personalized digital learning*) stają się najbardziej podstawową formą uczenia się. Szkoły stają się miejscami facylitacji procesu uczenia się i sprawdzania osiągnięć ucznia.
- *Scenariusz trzeci*: szkoły stają się miejscami kształtowania umiejętności społecznych (*social learning*). Uczniowie uczą się współpracy oraz rozwiązywania problemów i kształtują nawyki umysłowe (*the habits of mind*).

Żaden pojedynczy czynnik nie wyjaśnia fińskiego sukcesu edukacyjnego – ani lokalizacja w Skandynawii (40 lat temu Finlandia była zafacana w stosunku do innych krajów skandynawskich), ani niewielka populacja kraju (porównywalna z populacją Słowacji), ani kultura protestancka (Holandia i Wielka Brytania to również kraje protestanckie, ale nie osiągają aż tak dobrych wyników jak Finlandia).

Na liście czynników, które prawdopodobnie mają kluczowy wpływ na sukces fińskiego systemu edukacji, znajdują się:

- wysokiej jakości programy nauczania na studiach, oparte na realizowaniu przez kandydatów na nauczycieli badań naukowych,
- wsparcie finansowe dla doskonalenia zawodowego,
- stworzenie etosu pracy nauczyciela, który przyciąga elitę intelektualną społeczeństwa,
- wysokie wymagania stawiane kandydatom na studia nauczycielskie (selekcja pozytywna),
- wysoki kapitał społeczny w Finlandii.

Bibliografia

- Bershidsky L., *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>.
- Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, IBE, Warszawa 2013.
- Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report, 2014, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170EN.pdf.
- Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Eurydice, 2011, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf.
- Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*, Eurydice Report, 2013 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf.
- Kreft P., *E-podręczniki już niedługo w polskich szkołach?*, <http://www.komputerswiat.pl/nawosci/wydarzenia/2013/05/e-podreczniki-juz-niedlugo-w-polskich-szkolach.aspx>.
- Liczę się nauczyciele. Raport o stanie edukacji, IBE, Warszawa 2014.
- Mayer-Schönberger V., Cukier K., *Big Data*, MT Biznes, Warszawa 2014.
- Millar E., *How do Finnish kids excel without rote learning and standardized testing?*, http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html.
- Nuoret T., *Why does Finnish give better PISA results? (2013 version)*, <http://finnish-and-pisa.blogspot.com>.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, Warszawa 2013.
- Parenting Magazine's Mom Congress 2012 and Finnish Education*, <https://coopcatalyst.wordpress.com/2012/05/05/parenting-magazines-mom-congress-2012-and-finnish-education>.
- Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2011/12*, Eurydice – Facts and Figures, 2011.
- Rubin C.M., *The Global Search for Education: Got Tech? – Finland*, http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html.
- Sahlberg P., *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, 2010.
- Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*, Eurydice, 2011, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133EN.pdf.
- Snapshot of student performance in mathematics, reading and science*, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.
- Soczyńska M., *Przemilczane wyniki badań PISA: Polscy uczniowie mniej szczęśliwi od rówieśników w innych krajach*, <http://tnszp.pl/index.php/aktualnoci-27/1015-mirosława-soczyńska-przemilczane-wyniki-badań-pisa-polscy-ucznio-wie-mniej-szczesliwi-od-rowiesnikow-w-innych-krajach>.

³² P. Sahlberg (autor książki: *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, profesor w The Harvard Graduate School of Education), http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html, [06.09.2014].

Specyfika fińskiego systemu edukacji na tle Polski

Strauss V., *Are Finland's vaunted schools slipping?*, „Washington Post”, 03.12.2013, <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/12/03/are-finlands-vaunted-schools-slipping>.

Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Finland, European Schoolnet/University of Liege, 2012, <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Finland%20country%20profile.pdf>.

Tablet computers replace traditional textbooks in a Finnish school, <http://phys.org/news/2013-09-tablet-traditional-textbooks-finnish-school.html#jCp>.

Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2011/2012, Eurydice Report, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries_EN.pdf.

The Finnish Matriculation Examination goes electric 2016, <http://apuustin-leadership.blogspot.com/2013/08/the-finnish-matriculation-examination.html>.

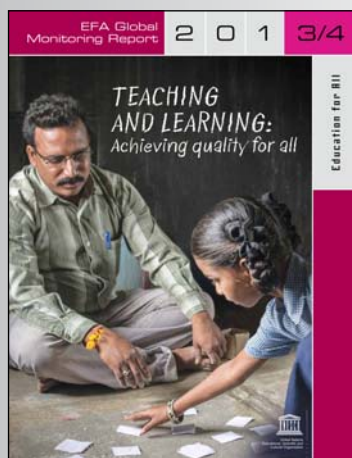
The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams, Eurydice, 2012.

Vera-Toscano E., *Public financing of education in EU countries: A cross-country systematic analysis*, Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen (IPSC), 2013, <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lbna26223enn.pdf>.

Specificity of Finnish education system in comparison to Polish system

Finland is an unquestionable word leader as far as efficiency of its education system is concerned. Finnish pupils have been top performers in the PISA rankings for many years. Many researchers debate on the reasons of the Finland's success. This paper aims to further analyse the key success factors of the Finnish education system. Special emphasis is put on financial and non-financial inputs explaining the Finland's success. The comparisons with the Polish education system aims to discover those factors which impact and explain the differences between the two countries.

POLECAMY



Raport programu Edukacja dla Wszystkich Unesco, 2014

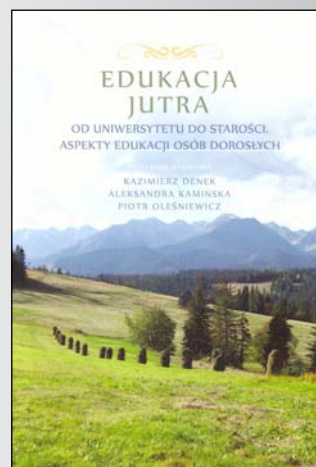
Raport podsumowuje stan realizacji programu *Edukacja dla Wszystkich*, który stanowi główny program edukacyjny UNESCO. Program został zainicjowany na Światowej Konferencji w Jomtien w Tajlandii w 1990 roku. Obecnie uczestniczy w nim 180 krajów, a w jego realizację, prócz UNESCO, zaangażowane są także inne instytucje, m.in. Bank Światowy i UNICEF. Program skupia się na sześciu celach ustalonych w 2000 roku, a aktualny stan ich realizacji został dokładnie opisany w prezentowanej publikacji. Raport opracowano w języku angielskim.

Publikację można pobrać ze strony internetowej: <http://www.unesco.pl>.

K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.)
Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości.
Aspekty edukacji osób dorosłych
Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2014

Polecana publikacja wydana w ramach serii *Edukacja jutra* stanowi zbiór artykułów naukowych poruszających takie kwestie, jak: jakość kształcenia w dzisiejszym świecie, opinie studentów o edukacji, kształcenie zawodowe obecnych i przyszłych nauczycieli, problemy edukacji, kształcenie osób starszych, a także skutki społeczne emigracji młodych Polaków. Książkę polecamy szczególnie nauczycielom i studentom przygotowującym się do wykonywania tego zawodu. Stanowi ona punkt wyjścia do pogłębionej refleksji zarówno nad obecnym systemem kształcenia, jak i zmianami, jakie powinna przynieść przyszłość, ze szczególnym uwzględnieniem idei *life long learning*.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.humanitas.edu.pl>.



Absolwenci Państwowej Szkoły Wyższej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej na rynku pracy – wyobrażenia i rzeczywistość



Monika
Łęska



Anna
Jakubowicz

Edukacja jest zagadnieniem o kluczowym znaczeniu dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Odzwierciedleniem tego jest nieustająca debata publiczna oraz modyfikowanie i doskonalenie systemów edukacyjnych. Nowoczesny system edukacji, określając politykę kształcenia, musi uwzględniać w niej mobilność oraz zapotrzebowanie zmiennego i dynamicznego rynku pracy. Staje się to jednym z najważniejszych zadań w dobie innowacyjnej gospodarki. Sytuacja absolwentów jest specyficzna: zmiany zachodzące na rynku pracy najbardziej uderzają w tę grupę społeczną, powodując problemy ze znalezieniem zatrudnienia, a potem ze sprostaniem coraz wyższym wymaganiom. Celem artykułu jest konfrontacja wyobrażeń o rynku pracy i jego wymaganiach, które prezentują studenci ostatnich lat studiów, z rzeczywistością zastaną przez absolwentów.

Od lat prowadzone są dyskusje, czy kształcenie powinno mieć bardziej charakter akademicki, czy zawodowy, czy i w jakim zakresie szkolnictwo wyższe ma zaspokajać potrzeby rynku pracy, a w jakim potrzeby społeczne, jak przybliżyć uczelnie do rynku pracy, a przez to – do potencjalnych pracodawców, i w końcu – jak wpływać na szkoły (i kandydatów), by kształciły w dziedzinach i zawodach, na które jest wysoki popyt na rynku pracy. Obecnie obserwowane problemy to dowód na brak całościowego spojrzenia na rynek pracy i edukacji¹. Zawodzi mechanizm dopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy², co powoduje niedostateczną zatrudnialność młodych ludzi. Przyczyn tego stanu rzeczy może być wiele³ – jedną z nich jest wielostronna bariera informacyjna.

Informacji o aktualnych i prognozowanych oczekiwaniach pracodawców nie mają studenci, nie mają ich często (i nie poszukują) również szkoły wyższe. Także pracodawcy nie znają wartości posiadanych przez absolwentów kwalifikacji i dyplomów. Inną barierą stanowi mechanizm finansowania: jak dotąd szkoły wyższe ukierunkowywały finansowanie w większym stopniu na upowszechnianie kształcenia (powoływanie nowych szkół, kierunków) niż na jakość i rozwój jego bardziej kosztownych kierunków. Nieefektywny jest również system zarządzania – uczelnie właściwie nie odpowiadają za transfer absolwenta na rynek pracy. Stąd po części wynika nieprzywiązywanie dużej wagi do przygotowań związanych z przyszłym poszukiwaniem pracy, kształtowaniem kwalifikacji z uwzględnieniem oczekiwań pracodawców, niedostateczne kształtowanie umiejętności praktycznych oraz brak praktyk. Z tego powodu absolwenci trafiają na rynek pracy ze statusem bezrobotnych i dopiero wtedy uzyskują (o wiele bardziej kosztowną) pomoc.

Dostosowywanie edukacji do potrzeb rynku pracy może opierać się na regulacjach prawnych oraz systemie zarządzania i finansowania. Możliwości daje również wprowadzenie mechanizmów rynkowych⁴, jak ma to miejsce w Polsce, i otworzenie rynku usług edukacyjnych. Takie rozwiązanie budzi jednak wiele kontrowersji, ponieważ istnieje duże ryzyko, że doprowadzi do zróżnicowania dostępu do kształcenia, co w konsekwencji może skutkować marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zatem sama komercjalizacja usług edukacyjnych powinna zostać wzboga-

¹ Wprowadzono już jednak pewne rozwiązania, zapisane w Ustawie z 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, które mają przyczynić się do zapewnienia lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni; szczegółowo określono również warunki, jakie muszą spełniać uczelnie w kształceniu na profilu akademickim i praktycznym (przewidziano m.in. trzymiesięczne praktyki na studiach o profilu praktycznym oraz wzmocnienie roli zajęć warsztatowych) w celu lepszego dopasowania kształcenia do wymogów rynku pracy.

² *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, UNDP, Warszawa 2007, <http://hdr.undp.org/sites/default/files/poland-nhdr-2007-polish.pdf>, [07.10.2014].

³ M. Zahorska, D. Walczak, *Polski system edukacyjny a rynki pracy w UE*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 9.

⁴ A. Levitas, *Wokół strategii oświatowych. Polskie i amerykańskie debaty o strategicznych problemach edukacji*, [w:] tegoż (red.), *Strategie oświatowe*, ICM, Warszawa 2012, s. 274–331; M. Herbst, A. Levitas, *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 2000–2010 – czas stabilizacji i nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 40–46.

cona o mechanizmy wsparcia dla osób kształcących się. Wsparcie to przyjmowałoby postać stypendiów, informacji o aktualnym i potencjalnym popycie na pracę oraz o jakości pracy uczelni, a także surowego egzekwowania standardów kształcenia.

W krajach europejskich wyzwania związane z bliższą współpracą uczelni z rynkiem pracy zaowocowały zmianami w kierunku profesjonalizacji zarządzania szkołami wyższymi, nowymi modelami finansowania szkolnictwa, udziałem specjalistów praktyków w procesie edukacji oraz zmianami w programach skierowanymi na wyższy poziom przygotowania praktycznego⁵. Takich zmian oczekuje również Polska.

Współczesny rynek pracy jest dynamiczny, ulega nieustannej ewolucji wynikającej ze zmian obejmujących wszystkie sfery życia. Wzrasta zakres wykorzystania w pracy nowych technologii, które niewątpliwie zwiększają wymagania kwalifikacyjne. Stanowiska stają się coraz bardziej zaawansowane technologicznie, wymuszając wydłużenie procesów przygotowawczych⁶. Obecnie przygotowanie do wejścia na rynek pracy wymaga zgromadzenia dużo większego kapitału kariery niż jeszcze kilka lat temu⁷. Narasta również problem niepewności pracy (*job insecurity*) wynikający z coraz słabszego powiązania pracownika z pracodawcą, a przekładający się na sytuację pracowników obecnych na rynku pracy⁸. Dodatkowo trend dążenia do utrzymania równowagi między życiem zawodowym a osobistym, charakterystyczny dla pokolenia Y, oznacza, że przyszli pracownicy będą bardzo wymagający, oczekując otwartego, indywidualnego i elastycznego podejścia do pracy oraz rozwoju kariery⁹. Niemniej jednak młodzi ludzie zdają sobie sprawę z tego, że wyższe wykształcenie pozwala na bardziej elastyczne dostosowanie się do zmieniających wymagań pracodawców. Również absolwenci mają świadomość, że najlepszą inwestycją jest inwestycja w człowieka, a społeczeństwo oparte na wiedzy ma szansę skutecznie konkurować na rynku europejskim.

Metodologia badań

W lipcu 2014 roku Sejm przyjął nowelizację Ustawy z 18 marca 2011 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, która zakłada monitoring losów zawodowych absolwentów w oparciu o dane z ZUS, pozostawiając uczelni decyzję dotyczącą kontynuacji monitoringu według własnych procedur. Uwzględniając specyfikę regionu Lubelszczyzny, gdzie czas poszukiwania pierwszej pracy często przekracza 6 miesięcy¹⁰, właściwe wydaje się szybkie nawiązanie relacji i uzyskanie pierwszych informacji od absolwentów uczelni (w ciągu 12 miesięcy od ukończenia studiów). Opracowano zatem metodologię, która dzięki cykliczności umożliwia wyznaczanie trendów zjawisk zachodzących na styku rynku pracy i oferty edukacyjnej uczelni.

Celem podjętych badań była konfrontacja oczekiwań studentów ostatnich lat studiów dotyczących rynku pracy i jego wymagań z rzeczywistością zastaną przez absolwentów. Pierwszy etap badań został zrealizowany w 2010 roku na próbie 325 studentów ostatnich lat studiów – techniką ankiety audytoryjnej składającej się z pytań zamkniętych jednokrotnego oraz wielokrotnego wyboru. W drugim etapie poproszono 746 studentów przystępujących do obrony prac dyplomowych/magisterskich o wyrażenie zgody na udział w badaniu wraz z określeniem ich aktualnej sytuacji zawodowej (czerwiec 2012 roku). Otrzymano 240 odpowiedzi potwierdzających udział w badaniu. W trzecim etapie (czerwiec 2013 r.) respondentom, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu, wysłano ankietę elektroniczną i dwukrotnie przypomniano o niej telefonicznie. Ostatecznie uzyskano 90 ankiet, co stanowi 37,5-procentowy zwrot. W badaniach zastosowano technikę Computer Aided Web Interview (CAWI) – narzędzie badawcze (kwestionariusz ankiety) dostępne było dla respondentów w wersji elektronicznej, bez pośrednictwa ankietera. Wszystkie analizy statystyczne zostały wykonane przy pomocy oprogramowania Statistica. Na potrzeby badań

⁵ B. Minkiewicz, *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 2003, s. 35.

⁶ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 59–117.

⁷ D. Koradecka, *Człowiek a środowisko pracy*, [w:] S. Borkowska (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPISS Warszawa 2005, s. 99–112; *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2012 r.*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, Warszawa, s. 3, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-młodych/rok-2012/>.

⁸ *New Forms of Physical and Psychosocial Health Risks at Work. Study IP/A/EMPL/FWC/2006-205/C1-SC1*, European Parliament, Policy Department Economic and Scientific Policy, 2008, <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24294/20110718ATT24294EN.pdf>, [07.10.2014]; N. De Cuyper, H. De Witte, K. Isaksson, *Temporary employment in Europe. Conclusion*, [w:] N. De Cuyper, K. Isaksson, H. De Witte, *Employment contracts and well-being among European workers*, Ashgate Publishing, Hampshire, 2005, s. 225–244.

⁹ *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2011, s. 32, http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_PierwszeKrokiNaRynkuPracy2011.pdf, [07.10.2014].

¹⁰ Według danych Eurostatu z 2009 r. średni czas wchodzenia na rynek pracy absolwentów szkół wyższych w Polsce wynosi 3,6 miesiąca (w Europie waha się on od 2,1 miesiąca w Islandii do 12,2 miesiąca w Grecji).

Tabela 1. Charakterystyka badanej populacji studentów (2010 r.) i absolwentów (2013 r.)

Wyszczególnienie	Dane w procentach 2010 rok	Dane w procentach 2013 rok
Płeć:		
Kobieta	61,1	64,4
Mężczyzna	38,9	35,6
Wiek:		
do 25 lat	84,9	80,2
powyżej 25 lat	15,1	19,8
Miejsce zamieszkania:		
Wieś	46	31,1
miasto do 20 tys. mieszkańców	19,1	10
miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	12,7	40
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	22,2	14,4
poza granicami Polski	0	4,4
Tryb studiów:		
Stacjonarne	70	93,3
Niestacjonarne	30	6,7

Źródło: opracowanie własne.

zdefiniowano absolwenta jako osobę w okresie do upływu 12 miesięcy od dnia określonego w ankiecie potwierdzającej zgodę na udział w badaniu.

Różnice pomiędzy badanymi dotyczyły między innymi miejsca zamieszkania – co trzeci absolwent mieszkał na wsi, zaś połowa w miastach do 100 tys. mieszkańców (w 2010 r. niemal połowa badanych mieszkała na wsi). Charakterystyczne jest to, że ponad połowa respondentów (56 proc. w 2010 i 52,2 proc. w 2013 r.) zadeklarowała, iż w trakcie studiów pracowała lub podejmowała inny rodzaj aktywności (wolontariat, organizacje studenckie, koła naukowe). Była to zatem młodzież aktywnie poszukująca szans podczas realizacji ścieżki edukacyjnej. Czy ma to

przełożenie na ich losy na rynku pracy? Jak ich oczekiwania zostały zweryfikowane w konfrontacji z zastaną rzeczywistością?

Jednym z zagadnień poruszonych w trakcie badań była kwestia przewidywania warunków przyszłej pracy. Studenckie oczekiwania w tym zakresie opierały się bardziej na realnych założeniach niż preferencjach dotyczących pożądanej posady. Zmienny i dynamiczny rynek pracy wymusza na jego uczestnikach elastyczność oraz umiejętność przekwalifikowywania się jako formy radzenia sobie z nierównowagą pomiędzy popytem i podażą. Można jednak przypuszczać, że nie jest to komfortowa sytuacja dla absolwentów aplikujących o pierwszą pracę. Jak zatem wygląda zagadnienie zgodności pracy po studiach ze zdobytym wykształceniem? Jakie wyobrażenia w tej kwestii prezentowali studenci ostatnich lat w 2010 roku, a jaką rzeczywistość zastali absolwenci?

Studenci w większości przypuszczali, że ich przyszła praca będzie zgodna ze zdobytym wykształceniem, natomiast różnili się stopniem oczekiwanej zgodności. Najliczniejsza była grupa osób oczekujących, że ich przyszła praca będzie odpowiadała profilowi, kierunkowi i specjalizacji. Co trzecia osoba wśród badanych wskazała, że przyszła praca będzie wymagała innych umiejętności i kwalifikacji. Fakt, że tak wiele osób (35,4 proc.) wybrało tę odpowiedź, może jednoznacznie świadczyć o tym, że respondenci dosyć dobrze orientują się już na rynku pracy i są w stanie, będąc jeszcze studentami, zaakceptować fakt, iż prawdopodobnie nie znajdą pracy odpowiadającej specyfice ich wykształcenia. Potwierdza to badanie przeprowadzone na grupie absolwentów w 2013 roku. 40,4 proc. z nich pracuje zgodnie ze zdobytym wykształceniem, aczkolwiek z różnym stopniem zgodności; tyle samo pracuje na stanowisku wymagającym zupełnie innych kwalifikacji. Stanowi to potwierdzenie wcześniejszych przewidywań i dosyć dobrej orientacji w zjawiskach zachodzących na rynku pracy. Analiza sytuacji zawodowej absolwentów wskazuje na jeszcze jeden bolesny fakt – optymistyczne spojrzenie na przyszłość zawodową zweryfikowane zostało poprzez podejmowanie pracy niewymagającej nawet posiadania dyplomu. Taką pracę

Tabela 2. Oczekiwania dotyczące zgodności przyszłej pracy z wykształceniem a charakter pracy wykonywanej przez absolwentów (dane w procentach)

	Oczekiwania dotyczące zgodności przyszłej pracy z wykształceniem (2010)*	Charakter pracy wykonywanej przez absolwentów (2013)*
Zgodna z profilem kierunkiem studiów i specjalizacją	31	25,5
Wymagająca podobnych kwalifikacji	21,2	2,1
Zgodna jedynie z kierunkiem studiów	13,3	12,8
Zgodna ze specjalizacją	5,9	–
Zgodna jedynie z profilem studiów	3,3	–
Wymagająca zupełnie innych umiejętności i kwalifikacji	35,4	40,4
Nie będzie wymagała wykształcenia wyższego	1,8	19,1

* Wartości procentowe nie sumują się do 100 – zastosowano pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: opracowanie własne.

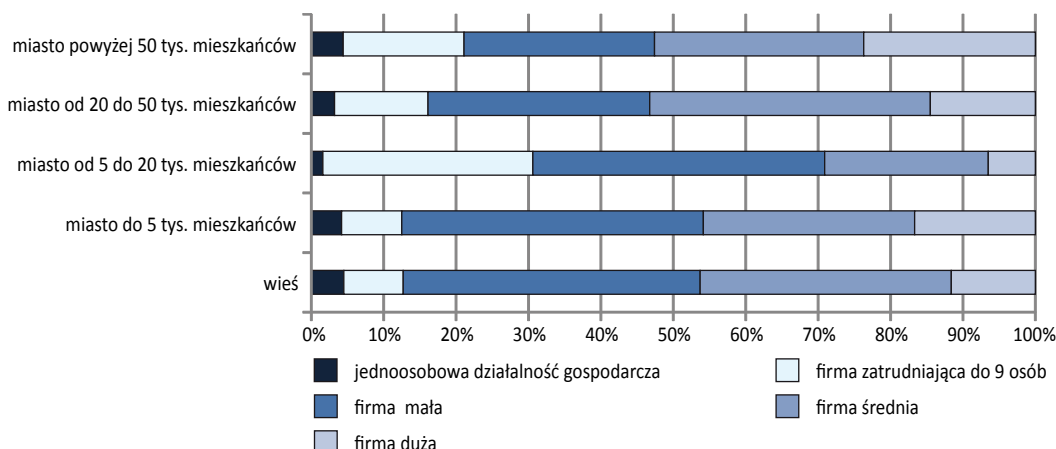
podjął niemal co piąty absolwent. Bez wątpienia jest to efekt specyfiki regionalnego rynku pracy, na którym funkcjonuje aktualnie 169,8 tys. (o 2,3 proc. więcej w stosunku do roku 2013) podmiotów gospodarki narodowej, a niemal co trzecia firma działa w handlu lub budownictwie¹¹. Charakterystyczny dla sytuacji zawodowej absolwentów jest również niski wskaźnik podejmowania własnej działalności gospodarczej (2,2 procent). Niechęć do samozatrudnienia jest po części determinowana niską skalą przedsiębiorczości młodzieży, która nie widzi w takiej aktywności możliwości realizacji własnych aspiracji zawodowych. Ujawnia to niewątpliwie istnienie luki w kształceniu, tym bardziej, że niemal identyczny odsetek młodych ludzi wskazywał, iż swoje oczekiwania co do przyszłego miejsca pracy wiąże z samozatrudnieniem.

Budowanie kariery zawodowej związane jest z aktualizacją i uzupełnianiem wykształcenia. W dalszej kolejności zapytano zatem studentów ostatnich

i 28 procent). Badani studenci ostatnich lat studiów częściej preferowali jednoosobową działalność gospodarczą oraz mikrofirmy. Preferencje te były determinowane miejscem zamieszkania respondentów. Osoby z małych miast chętniej niż inni badani widziały się w mikro- i średnich firmach, natomiast mieszkańcy dużych miast częściej chcieli podjąć pracę w dużych firmach. Istotność zależności zamiaru podjęcia pracy w firmach o rosnącej skali wielkości względem miejsca zamieszkania sklasyfikowanego według rosnącej liczby mieszkańców potwierdza wynik testu Chi-kwadrat (istotność $p < 0,05$). $\chi^2(16) = 40,322$ przy $p = 0,001$. Jak wygląda rzeczywistość, pokazują zestawienia.

Ponad połowa pracujących absolwentów (58 proc.) zatrudniona jest w mikro- i małych firmach, co jest niewątpliwie determinowane specyfiką rynku i podmiotów pracy analizowanego regionu. Nie potwierdzono istotnego statystycznie związku pomiędzy miejscem zamieszkania absolwentów a miejscem pracy – test χ^2

Wykres 1. Miejsce zamieszkania a preferencje dotyczące przyszłego miejsca pracy (2010 r.)

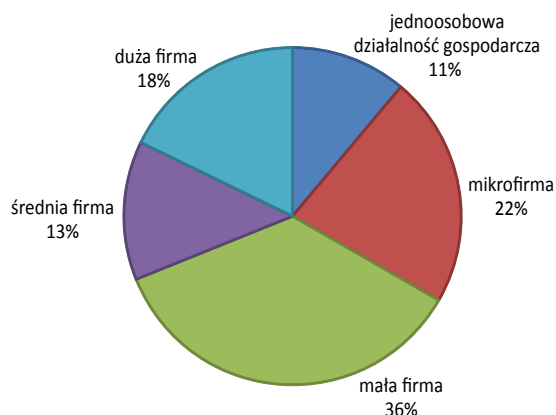


Źródło: opracowanie własne.

lat o zamiar dokończania. Analiza wskazuje, że im badani są starsi, tym mniej chętnie deklarują zamiar podjęcia dalszej edukacji, np. uczestnictwa w studiach podyplomowych. Takie plany ma co drugi badany student powyżej 30 roku życia. Młodszy częściej deklaruje, że będą się dokończyć (ponad 2/3 ankietowanych do 25 roku życia). Istotność zależności zamiaru podjęcia dalszej edukacji względem wieku potwierdza wynik testu Chi-kwadrat (istotność $p < 0,05$). $\chi^2(9) = 26,654$ przy $p = 0,002$. Deklaracja studentów potwierdzona została w analizie sytuacji zawodowej absolwentów w 12 miesięcy od ukończenia studiów. Absolwenci kontynuujący kształcenie stanowią w tej grupie 44,4 procent.

Respondentów zapytano również o wielkość przedsiębiorstwa, w którym chcieliby znaleźć pracę. W 2010 r. wskazywane były firmy małe i średnie¹² (35,2

Wykres 2. Wielkość miejsca pracy absolwentów (2013 r.)



Źródło: opracowanie własne.

¹¹ Analiza sytuacji na rynku pracy w województwie Lubelskim 2013 r., Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, Wydział Badań i Analiz, Lublin 2014, s. 11.

¹² Wielkość miejsca pracy została określona na podstawie art. 104–110 Ustawy o swobodzie działalności gospodarczej (Dz.U. z 2004 r. Nr 173 poz. 1807), które definiują status przedsiębiorcy sektora MSP.

Pearsona 2,516428, $df = 4$, $p = 0,64170$ oraz χ^2 NW 3,630041, $df = 4$, $p = 0,45839$. Wyobrażenia przeszły zatem weryfikację – preferencje studentów nie znalazły odbicia w rzeczywistości absolwentów.

Na pytanie jednokrotnego wyboru dotyczące oczekiwanego rodzaju umowy o zatrudnienie zawieranej z pracodawcą studenci wskazywali (prawie 70 proc. badanych) umowę na czas nieokreślony. Najczęściej wybierana umowa stanowi jednak podstawę stosunku pracy tylko co piątego absolwenta. Sprawdziły się przypuszczenia w zakresie rodzaju umowy na czas określony (co piąty z ankietowanych studentów/absolwentów takiej umowy oczekiwał i taką otrzymał). Znaczący jest duży udział wskazań umów zlecenia (co czwarty absolwent) oraz umów na okres próbny (co piąty absolwent).

Ponadto z analizy wynika, iż respondenci w wieku do 30 lat chętniej godzą się na umowy o dzieło i zlecenia niż osoby w wieku powyżej 30 lat. Istotność związku między faktem godzenia się na taki rodzaj umowy i wiekiem potwierdza wynik testu Chi-kwadrat (istotność $p < 0,05$): $\chi^2(18) = 29,763$ przy $p = 0,002$. Badani w wieku do 30 lat są najbardziej elastyczni, co wynika z realnej oceny posiadanych szans rynkowych.

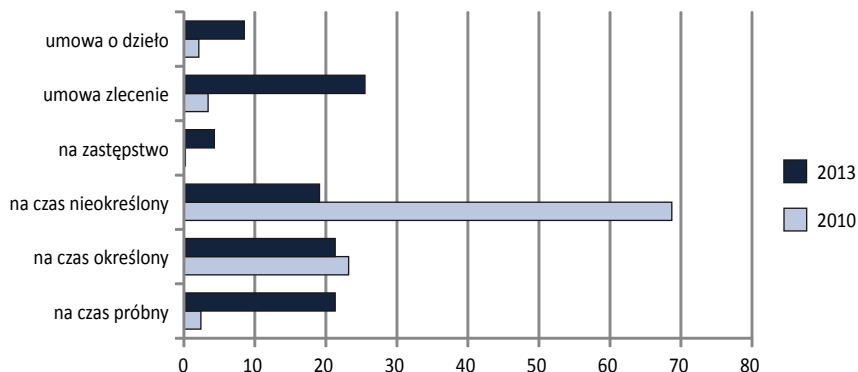
Istotne zagadnienie poruszane w badaniu studentów stanowiły planowane strategie poszukiwania pracy. Ankietowanym zadano pytanie dotyczące sposobów poszukiwania pracy, poddając jednocześnie ocenie skuteczność każdego z nich. Deklaracje studentów wskazują na preferowanie standardowych sposobów poszukiwania zatrudnienia. Najczęściej wymieniano samodzielne wysyłanie aplikacji oraz szukanie ofert w internecie. Ogółem pierwszą strategię wybrało 85,3 proc. studentów, zaś szukanie ogłoszeń w internecie – 77,6 proc. studentów. Niewiele mniej wskazań uzyskało osobiste zgłaszanie się do pracodawców (77,2 proc.) oraz przeglądanie zamieszczonych w prasie ogłoszeń (71,8 procent). Skorzystanie z polecenia rodziny lub znajomych do poszukiwania zatrudnienia zamierzało wykorzystać 67,9 proc. ankietowanych.

Najmniej popularną formą poszukiwania pracy było korzystanie z pomocy wyspecjalizowanych instytucji. Jedynie co trzecia osoba chciałaby skorzystać z pomocy biura doradztwa personalnego czy biura karier działającego przy uczelni, natomiast blisko połowa ankietowanych odrzuciła taką możliwość. Charakterystyczny jest w tych przypadkach wysoki odsetek osób niepotrafiących zająć jednoznacznego stanowiska, co może zostać pozytywnie wykorzystane przez te instytucje do zintensyfikowania działań w zakresie pośrednictwa pracy.

Wykorzystane przez absolwentów w rzeczywistości strategie poszukiwania pierwszej pracy potwierdziły wcześniejsze deklaracje. Najczęściej (44,4 proc.) pracujący absolwenci znajdowali pierwszą pracę, odpowiadając na ogłoszenia w internecie i prasie (21,3 procent). Co piąty absolwent osobiście zgłaszał się do potencjalnych pracodawców. Około 17 proc. znalazło pracę poprzez wysyłanie swoich aplikacji do pracodawców, w sytuacji gdy nie było prowadzone aktualnie postępowanie rekrutacyjne. Takiej samej liczbie osób pomogło polecenie rodziny i znajomych. Najmniej skuteczne okazało się wsparcie instytucji, których główne działania skupiają się wokół funkcjonowania rynku pracy. Pomoc tych instytucji w obszarze pośrednictwa pracy okazuje się mało atrakcyjna i nieskuteczna, co niewątpliwie powinno stanowić podstawę głębszej analizy.

Od czasu przystąpienia Polski do UE emigracja zarobkowa Polaków znacznie się nasiliła. Strategia emigracyjna stała się częstą strategią zachowań na rynku pracy. Trudna sytuacja na tym rynku, wysokie bezrobocie i kryzys gospodarczy stały się dla wielu młodych osób zbyt dużym problemem. Prawdopodobny bilans zysków i strat w takiej sytuacji wypadał na korzyść podjęcia pracy poza granicami kraju. Na tle malejącej liczby ludności regionu zamiar wyjazdu za granicę deklarowany przez uczniów, studentów i głównie młodych pracowników powinien budzić niepokój. W badaniach przeprowadzonych w 2007 roku¹³ chęć wyjazdu deklarowało 3/4 uczniów, ponad połowa

Wykres 3. Oczekiwany i otrzymany rodzaj umowy o pracę (dane w procentach)



Źródło: opracowanie własne.

¹³ B. Różnowski, K. Markowski, J. Łobocki, K. Konefał, *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy*, Instytut Rynku Pracy – Fundacja Nowy Staw, Lublin 2007, s. 114.

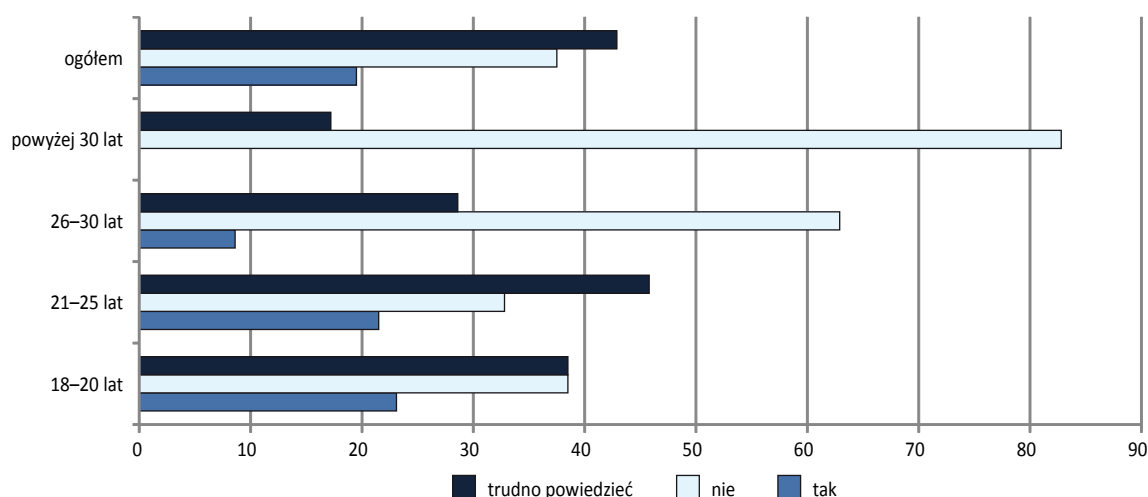
studentów i co piąty pracownik. Należy podkreślić, że analizowany był deklarowany zamiar wyjazdu i nie sposób określić, ile z tych deklaracji zostanie zrealizowanych – można jedynie poprosić respondentów o oszacowanie takiego prawdopodobieństwa. Wynik analizy szacowanego prawdopodobieństwa prowadzonej ze względu na wykształcenie wśród deklarujących zamiar emigracji wskazuje, że osoby z wykształceniem wyższym oceniają prawdopodobieństwo wyjazdu na blisko 60 procent¹⁴. Z odpowiedzi uzyskanych od studentów ostatnich lat studiów trzy lata później wynika, że co piąty ankietowany rozważa wyjazd za granicę i chociaż nie była to najpopularniejsza odpowiedź, po zsumowaniu z 42,9 proc. osób, którym trudno jest jednoznacznie określić swoje stanowisko, otrzymamy

obraz sytuacji, której nie można ocenić pozytywnie. Fakt rozważania przez respondentów możliwości emigracji stanowi dowód świadomości problemów regionalnego i krajowego rynku pracy.

Badani studenci są istotnie zróżnicowani pod względem planów wyjazdu za granicę w celu szukania pracy. Najmłodszy badani są najbliższej decyzji o emigracji zarobkowej, natomiast osoby powyżej 30 lat nie chcą wyjeżdżać. Istotność związku między decyzją o emigracji zarobkowej a wiekiem potwierdza wynik testu Chi-kwadrat (istotność $p < 0,05$). $\chi^2(6) = 40,445$ przy $p = 0$.

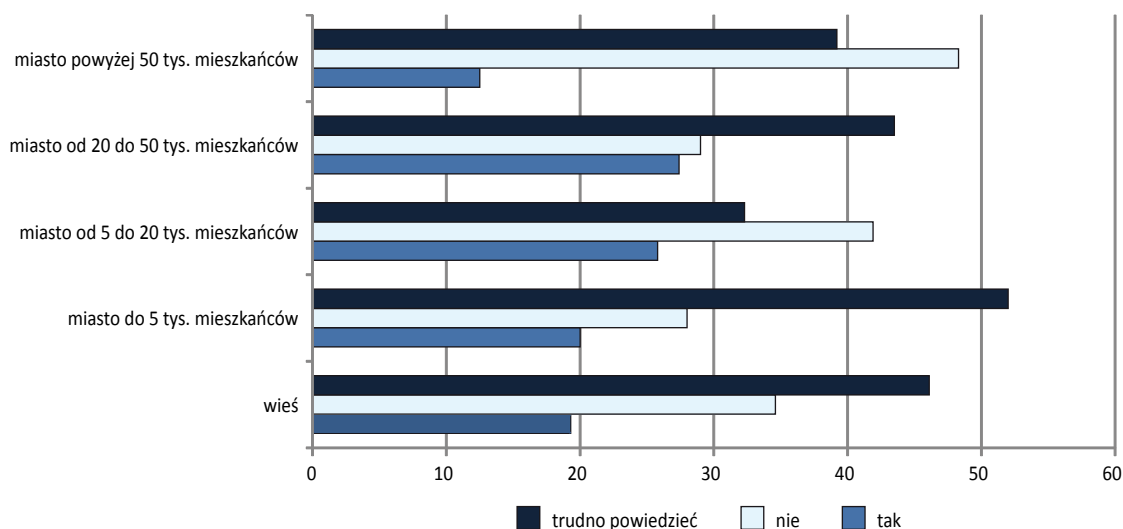
Najbliższej decyzji o wyjeździe za granicę są mieszkańcy małych miast, a najdalej – mieszkańcy dużych. Istotność związku między decyzją o emigracji zarob-

Wykres 4. Wiek a zamiar wyjazdu za granicę (2010 r., dane w procentach)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 5. Miejsce zamieszkania a zamiar wyjazdu za granicę (2010 r., dane w procentach)



Źródło: opracowanie własne.

¹⁴ Tamże, s. 124.

kowej i miejscem zamieszkania potwierdza wynik testu Chi-kwadrat: $\chi^2(8) = 15,903$ przy $p = 0,044$.

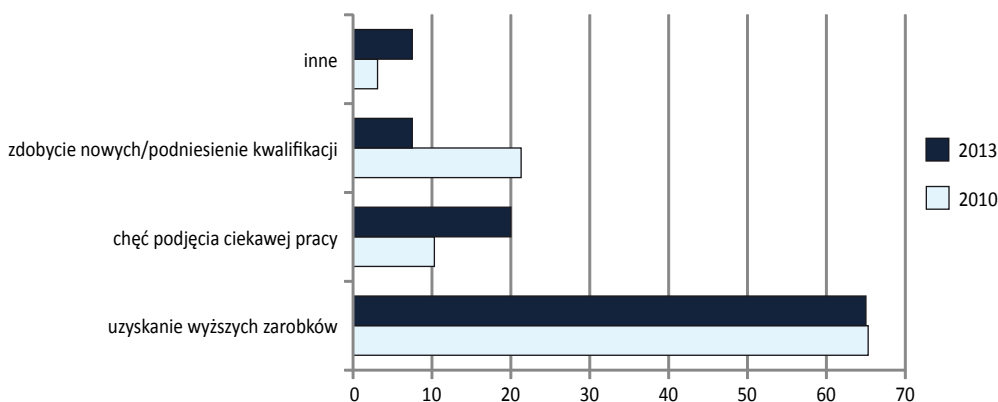
Wśród ogółu badanych absolwentów plany wyjazdu za granicę miał co piąty, jednakże niepokojący może być wysoki odsetek osób, którym w danym momencie trudno było określić prawdopodobieństwo wyjazdu za granicę (50 procent). Wśród respondentów – przy uwzględnieniu ich statusu na rynku pracy – istotnie częściej chęć wyjazdu deklarowały osoby nieposiadające zatrudnienia, co potwierdza test χ^2 Pearsona: $7,184562$, $df = 2$, $p = 0,02754$ oraz χ^2 NW $7,351806$, $df = 2$, $p = 0,02533$. Osoby pracujące swoją przyszłość i karierę zawodową częściej łączyły z krajem.

Badani studenci bardzo zgodnie odpowiadali na pytanie o motyw wyjazdów zagranicznych – wskazywali głównie chęć uzyskania wyższych zarobków (65,3 procent). Niemal co szósty respondent jako motyw wskazał chęć zdobycia nowych kwalifikacji, które po powrocie do kraju mogłyby w domyśle poprawić jego szanse na rynku pracy. Absolwenci również w pierwszej kolejności wskazywali aspekt ekonomiczny, ale co piąty tłumaczył deklarację wyjazdu chęcią podjęcia ciekawej pracy.

możliwość podjęcia pracy w różnych miejscach, nawet takiej, która nie wymaga wykształcenia wyższego. Współczesny absolwent ma do wyboru różne ścieżki rozwoju własnej kariery zawodowej zarówno na rynku krajowym, jak i europejskim. Wielu z nich zamierza skorzystać z możliwości pracy za granicą i z różnych powodów wyjechać. Motywy wyjazdów uległy jednak na przestrzeni lat zmianom: oprócz ciągle najważniejszej motywacji ekonomicznej wśród powodów emigracji w następnej kolejności wymieniane są chęć samorealizacji w ciekawej pracy i chęć nabycia nowych kwalifikacji. Zważywszy na fakt, że wypowiedzi respondentów to bardziej wyraz ich przekonań, aniżeli faktów, można zadać pytanie, ilu z nich znajdzie pracę umożliwiającą im oczekiwany rozwój¹⁵.

Istnieje przekonanie, że możliwości znalezienia satysfakcjonującego miejsca na nie zrównoważonym rynku pracy są różne dla różnych grup społecznych. Inna jest sytuacja kobiet i mężczyzn, mieszkańców miast i wsi czy nisko i wysoko wykwalifikowanych pracowników. Konsekwencją tego przekonania był (i po części nadal jest) pogląd, że posiadanie wyższego wykształcenia stanowi ważny atut w poszukiwaniu

Wykres 6. Motywy wyjazdów zagranicznych



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Obraz rynku pracy i panujących na nim warunków, jaki wyłania się z wypowiedzi badanych studentów, wskazuje na dość optymistyczne postrzeganie tego rynku przez badanych. Liczą oni, że ich przyszli pracodawcy będą zadowoleni z ich pracy, zaś oni sami sprostają wymaganiom. Wiedzą, że niekoniecznie znajdą na rynku pracy posadę w pełni ich zadowalającą, ale są na to przygotowani, stąd też dość powszechne deklaracje dokształcania się i podnoszenia kwalifikacji. Poszukując pierwszej pracy, zarówno studenci, jak i absolwenci najchętniej wykorzystują standardowe sposoby, wymagające ich aktywności. Nie posiadają wygórowanych wymagań i dopuszczają

(lepiej) pracy albo nawet gwarancję jej uzyskania. Skutkiem takiego sposobu myślenia jest wyjątkowo dotkliwie odczuwanie braku zatrudnienia przez absolwentów szkół wyższych lub brak satysfakcji wynikający z podjęcia pracy niezgodnej z zainteresowaniami czy kwalifikacjami. W tej sytuacji spojrzenie z perspektywy studentów i absolwentów wyższych uczelni oraz zestawienie ich zawodowych i edukacyjnych aspiracji z chłonnością i potrzebami regionalnego rynku pracy wydaje się niezbędne. Dynamika zmian na współczesnym rynku pracy, zmieniającym się szybciej niż trwa okres nauki, wymaga od studentów i absolwentów, a później pracowników, stałej gotowości do podnoszenia kwalifikacji i umiejętności oraz szeroko pojętej mobilności¹⁶.

¹⁵ W. Pańków, B. Gąciarz, *Praca w Polsce na tle innych krajów europejskich*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska, P.B. Sztabiński, *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 57.

¹⁶ M. Boni, *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009, s. 98.

Bibliografia

Analiza sytuacji na rynku pracy w województwie Lubelskim 2013 r., Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, Wydział badań i Analiz, Lublin 2014.

Bańka A., *Kapitał kariery uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Ratajczak Z., Bańka A., Turska E., *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Boni M., *Polska 2030, Wyzwania rozwojowe*, KPRM, Warszawa 2009.

De Cuyper N., De Witte H., Isaksson K., *Temporary employment in Europe. Conclusion*, [w:] tychże, *Employment contracts and well-being among European workers*, Ashgate Publishing, Hampshire 2005.

Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007, UNDP, Warszawa 2007, <http://hdr.undp.org/sites/default/files/poland-nhdr-2007-polish.pdf>.

Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 2000–2010 – czas stabilizacji i nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

Koradecka D., *Człowiek a środowisko pracy*, [w:] Borkowska S. (red), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPISS, Warszawa 2004.

Levitas A., *Wokół strategii oświatowych. Polskie i amerykańskie debaty o strategicznych problemach edukacji*, [w:] tegoż (red), *Strategie oświatowe*, ICM, Warszawa 2012.

Minkiewicz B., *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2003.

New Forms of Physical and Psychosocial Health Risks at Work. Study IP/A/EMPL/FWC/2006-205/C1-SC1, European Parliament, Policy Department Economic and Scientific Policy, 2008, <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24294/20110718ATT24294EN.pdf>.

Pańków W., Gąciarz B., *Praca w Polsce na tle innych krajów europejskich*, [w:] Domański H., Ostrowska A., Sztański P.B., *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.

Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów, Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, 2011, http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20Rankingi/pl_PierwszeKrokiNaRynkuPracy2011.pdf.

Różnowski B., Markowski K., Łobocki J., Konefał K., *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy*, Instytut Rynku Pracy – Fundacja Nowy Staw, Lublin 2007.

Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2012 r., Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, Warszawa 2013, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-młodych/rok-2012/>.

Zahorska M., Walczak D., *Polski system edukacyjny a rynki pracy w UE*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

Graduates of Pope John Paul II State School Of Higher Education in Biala Podlaska at labor market – notions and reality

For years, it is discussed whether education should be more academic or professional, whether and to what extent higher education is designed to meet the labor market and social needs, how to bring universities closer to the labor market and thus, to potential employers, and finally how to influence schools (and candidates) to educate in the fields and professions with high demand in the labor market. Currently observed problems are evidence of the lack of a holistic view of the labor market and education. The aim of the study was to confront last years students' notions of the labor market and its requirements with the reality found by graduates. The implementation of the study was divided into 3 stages. The first phase was completed in 2010 on a sample of 325 last years students, the second in 2012, resulting in collecting 240 declaration of consent and participation and the third in 2013, which ended with collecting 90 surveys form graduates. There is the social belief that the ability to find a satisfactory place at unsustainable labor market varies for different social categories. The situation is different for men and women, for urban and rural areas, for low and narrowly skilled workers. The consequence of such thinking was (and to some extent still is) the belief that having a higher education is an important asset in searching for a (better) job and in extreme perception is a guarantee of its acquisition. As a result of such belief is clearly perceptible lack of employment of university graduates or lack of satisfaction due to getting a job incompatible with the interests and qualifications. In this situation taking the perspective of students/graduates under consideration and collating of their professional and educational aspirations with regional labor market needs and responsiveness are important components.

Monika Łęska jest doktorem nauk ekonomicznych w dyscyplinie zarządzania. Pracuje na stanowisku starszego wykładowcy w Katedrze Ekonomii i Zarządzania na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Technicznych Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zarządzania placówkami edukacyjnymi oraz zmian zachodzących na rynku pracy pokolenia Y.

Anna Jakubowicz jest doktorem nauk ekonomicznych w dyscyplinie zarządzania. Pracuje na stanowisku starszego wykładowcy w Katedrze Ekonomii i Zarządzania na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Technicznych Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół zagadnień instytucji otoczenia biznesu.



Oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej wobec pierwszego pracodawcy

Adam Sulich

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie oczekiwań płacowych studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej. Wiedza na temat satysfakcjonującego wynagrodzenia jest potrzebna zarówno pracodawcom, jak i przyszłym pracownikom. Młodzi ludzie chętnie podejmują aktywność zawodową już na studiach, jednak nie zawsze mają świadomość wartości posiadanych kwalifikacji.

Polska od 25 lat przechodzi proces nieustannej transformacji i zmian w zakresie gospodarki rynkowej, prawa i rynku pracy. Jednym z wciąż aktualnych problemów niedojrzałego polskiego rynku pracy jest brak transparentności wynagrodzeń, która jest standardem w innych krajach Unii Europejskiej. Określenie oczekiwań płacowych wobec pracodawcy to kluczowy element każdej rozmowy o pracę, tymczasem badania wykazują, że wyrażanie własnych oczekiwań finansowych i rozmowy o zarobkach najczęściej wywołują wśród respondentów negatywne emocje¹. Badani w przedziale wiekowym między 18. a 29. rokiem życia znacznie chętniej podejmują temat wynagrodzeń niż starsi². Znajomość poziomu wynagrodzeń może mieć wpływ na decyzję o aplikowaniu na dane stanowisko, zatem wiedza na temat oczekiwań płacowych jest cenna zarówno dla pracodawców, jak i pracowników, którzy podejmują zatrudnienie.

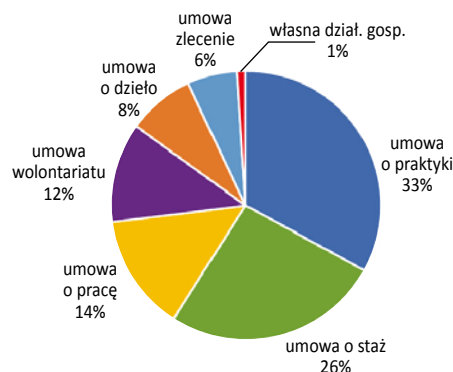
Kontekst badawczy

W pierwszym kwartale 2014 roku wolontariusze Biura Karier Politechniki Wrocławskiej zbadali oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej (PWr). Badaniu ankietowemu towarzyszył wybór najlepszego pracodawcy³ oraz analiza oczekiwań pozapłacowych. Respondentów zaproszono do wzięcia w nim udziału za pośrednictwem strony internetowej Biura Karier PWr oraz uczelnianego serwisu poczty studenckiej.

W ankiecie udział wzięło 971 osób, z których 87 proc. stanowili studenci, natomiast 13 proc. absolwenci uczelni. Badani studenci to wysoko wykwalifikowani specjaliści, aktywni na rynku pracy. Najwięcej ankietowanych zadeklarowało, że formą ich zatrudnienia jest umowa o praktyki (33 proc. odpowiedzi) i umowa stażowa (26 proc., wykres 1). Najrzadsza okazała się własna działalność gospodarcza (1 procent). Badani swoją aktywnością zdają się potwierdzać opinię, że minęły już czasy, kiedy ukończenie uczelni wyższej gwarantowało zatrudnienie. Podstawową formą zatrudnienia wśród absolwentów uczelni jest umowa o pracę (73 proc. odpowiedzi). Pozostałe warunki zatrudnienia to: umowa o staż (12 proc.), umowa zlecenie (8 proc.), o dzieło (6 proc.) i własna działalność gospodarcza (1 procent). Ukończony jeden kierunek studiów to na pewno dobry fundament przyszłej kariery, ale wolontariat, staże, praktyki i inne działania mogą również przyczynić się do sukcesu na rynku pracy.

W sytuacji tzw. rynku pracownika, gdy popyt na wysoko wykwalifikowanych specjalistów przewyższa

Wykres 1. Formy zatrudnienia wśród badanych studentów



Źródło: opracowanie własne.

¹ CBOS, komunikat z badań BS 1/2014, Polacy o swoim szczęściu, pechu i zadowoleniu z życia, 2014, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_001_14.PDF, [29.09.2014].

² M. Bąk, Rozmowy o zarobkach – pierwsze kroki w stronę kultury transparentności, „Personel Plus” 2014, nr 6(79), s. 69.

³ W badaniu zdefiniowano najlepszego pracodawcę jako oferującego najkorzystniejsze warunki zatrudnienia w pierwszej pracy. Respondenci sami wpisywali nazwę pracodawcy, a następnie uzasadniali swój wybór w odpowiedzi na pytanie otwarte.

Oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki...

podaż, oczekiwania płacowe rosną. Dotyczy to szczególnie stale rozwijającego się sektora usług – outsourcingu procesów biznesowych (*Business Process Outsourcing*, BPO) oraz szeroko pojętego sektora IT. Badani, dzięki posiadanym kompetencjom i wysokim kwalifikacjom, zapewniają sobie względną stabilizację, ponieważ przynależą według badań do średniego wyższego lub do najwyższego segmentu rynku pracy⁴. Jednocześnie należy nadmienić, iż wiele badań podejmuje tematykę tzw. luki kompetencyjnej⁵ charakteryzującej osoby wkraczające na rynek pracy. Jest to sytuacja, w której absolwenci nie posiadają lub nie potrafią rozpoznać u siebie kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców⁶. Niedostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy znajduje odzwierciedlenie w wygórowanych oczekiwaniach płacowych lub deprecjacji wartości wykonywanej pracy⁷. W przeprowadzonym badaniu zapytano ankietowanych o oczekiwane wynagrodzenie netto w pierwszej pracy po ukończeniu studiów.

Ze względu na aktywność respondentów (wykres 1) i postrzeganie przez nich różnych form zatrudnienia, pierwszą pracę zdefiniowano jako pierwszy stosunek pracy z umową na czas nieokreślony. Badani w subiektywnym odczuciu nie utożsamiają najczęściej zawieranych przez siebie umów o staże lub praktyki z umowami o pracę.

Oczekiwania finansowe w pierwszej pracy

Na podstawie wyników ankiety obliczono średnią kwotę netto (tabela 1), której oczekują badani w pierwszej pracy po ukończeniu studiów – jest to 2648 zł netto, czyli 3705 zł brutto. Przedział ufności ze względu na liczebność badanej grupy (971 osób) przy $\alpha = 5$ proc., wynosi (+/-) 4,36 proc. (115,45 złotych netto).

Najwyższe oczekiwania płacowe (tabela 1) zaprezentowali ankietowani z wydziału elektroniki (3294,36 zł netto) oraz wydziału informatyki i zarządzania (3035,94 zł netto). Najmniejsze oczekiwania wyrazili przedstawiciele wydziałów: mechanicznego (2599,46 zł netto) i chemicznego (2425,78 zł netto). Różnica między najwyższym a średnim oczekiwanym wynagrodzeniem netto wynosi ok. 646 złotych. Natomiast różnica między najwyższym (wydział elektroniki) a najniższym oczekiwanym wynagrodzeniem netto (wydział chemiczny) wynosi 868,58 zł (tabela 1).

Oczekiwana przez ankietowanych płaca netto to kwota dwukrotnie przewyższająca płacę minimalną, która od 1 stycznia 2015 r. wynosi 1286,16 zł netto (1750 zł brutto), a w 1. roku pracy 1400 zł brutto⁸. Minimalne wynagrodzenie w 2014 r. wynosiło 1680 zł brutto (1237,20 netto)⁹. W zestawieniu z innymi

Tabela 1. Średnie oczekiwane płace netto według wydziałów Politechniki Wrocławskiej

Liczba respondentów	Nazwa wydziału	Oczekiwane wynagrodzenie (netto)
25	Wydział Architektury	2369,73 zł
65	Wydział Budownictwa Lądowego i Wodnego	2356,06 zł
122	Wydział Chemiczny	2425,78 zł
201	Wydział Elektroniki	3294,36 zł
41	Wydział Elektryczny	2805,86 zł
19	Wydział Geoinżynierii, Górnictwa i Geologii	2750,07 zł
44	Wydział Inżynierii Środowiska	2524,89 zł
132	Informatyki i Zarządzania	3035,94 zł
50	Wydział Mechaniczno-Energetyczny	2336,73 zł
188	Wydział Mechaniczny	2599,46 zł
69	Wydział Podstawowych Problemów Techniki	2575,76 zł
15	Wydział Elektroniki Mikrosystemów i Fotoniki	2700,00 zł
Średnia		2647,89 zł

Źródło: opracowanie własne.

⁴ Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Segmentacja rynku pracy a odmienny kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny mieszkańców Dolnego Śląska. Raport Końcowy*, Public Profits, Wrocław 2013, s. 7.

⁵ A. Pluta, G.P. Wójcik, *Ocena kompetencji organizacji pracy u osób wchodzących na rynek pracy*, „e-mentor” 2014, nr 3(55), s. 5–11, <http://dx.doi.org/10.15219/em55.1103>.

⁶ *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012, s. 13, http://firma.sgh.waw.pl/en/Documents/RKPK_raport_2012.pdf, [11.09.2014].

⁷ Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Segmentacja rynku pracy...*, dz.cyt., s. 133.

⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 11 września 2014 r. w sprawie wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę w 2015 r., <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/1220>, [18.03.2015].

⁹ Zakład Ubezpieczeń Społecznych, *Aktualności*, 2014 <http://www.zus.pl/default.asp?p=1&id=24>, [18.03.2015].

badaniami¹⁰, dotyczącymi wynagrodzenia satysfakcjonującego młodych mieszkańców Dolnego Śląska (3602 zł netto)¹¹, oczekiwania studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej są skromne – aż o 954 zł netto niższe.

W wielu publikacjach zwraca się uwagę na rosnące oczekiwania młodych Polaków wkraczających na rynek pracy w kwestii wynagrodzenia¹². Wzrost oczekiwań pracowników wynika z ekspansji międzynarodowych korporacji, a satysfakcjonujące wynagrodzenie rośnie średnio o 100 złotych rocznie¹³. Trudna sytuacja ekonomiczna na świecie nie wpływa negatywnie na oczekiwania finansowe studentów i absolwentów uczelni wyższych¹⁴. Badania przeprowadzone przez firmę Deloitte¹⁵ wykazały, że respondenci oczekują pensji w kwocie ok. 2798 zł netto (3920 zł brutto)¹⁶.

Badani reprezentujący kierunki związane z rozwojem nowych technologii (np. elektronicy, informatycy, programiści, automatycy itd.) wpisują się w trend popytu na wysoko wykwalifikowanych pracowników przy spadającej podaży¹⁷. Według raportu „Forbesa” od 2013 roku w innowacyjnych gałęziach gospodarki panuje tzw. rynek pracownika, który pozwala na formułowanie wysokich oczekiwań płacowych wobec pracodawcy. W opisywanym badaniu licznie wzięli udział reprezentanci wydziałów o wysokich oczekiwaniach płacowych, przez co w odniesieniu do całej uczelni podwyższyła się znacząco średnia oczekiwana płaca netto. Podobnych obserwacji dokonano w badaniach Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej oraz Deloitte.

Podsumowanie

Ankietowani studenci i absolwenci Politechniki Wrocławskiej oczekują w pierwszej pracy satysfakcjonującego wynagrodzenia, które według nich będzie adekwatne do poziomu ich wykształcenia, dlatego wydają się mieć duże oczekiwania płacowe. Jednocześnie młodzi ludzie nie zawsze potrafią określić wartość swoich kwalifikacji. Badani w pierwszej pracy po ukończeniu studiów oczekują 3705 zł brutto. Odniesienie oczekiwań finansowych badanych do warunków polskiego rynku pracy (wysokości płacy minimalnej brutto w pierwszym roku pracy) sugeruje, iż ankietowani oczekują za dużo w pierwszej

pracy. Aspiracje finansowe młodych ludzi są jednak w całym kraju podobne i z każdym rokiem rosną. Wzrost oczekiwań płacowych należy wiązać z rosnącymi potrzebami młodych ludzi, tj. subiektywnym poczuciem wzrostu kosztów utrzymania i potrzebą poprawy warunków życia. Rosnące aspiracje ekonomiczne mogą świadczyć o chęci (rozumianego bardzo szeroko) rozwoju, którym najczęściej argumentowano wybór najlepszego pracodawcy.

Dużą grupę wśród badanych stanowią poszukiwani na rynku pracy specjaliści, których charakteryzują wysokie oczekiwania płacowe (tabela 1). Absolwenci uczelni to wykwalifikowani pracownicy, którzy starają się zdobyć wymagane doświadczenie podczas praktyk i staży, a część z nich pracuje już w czasie studiów, zawierając umowy na czas nieokreślony.

Przeprowadzone badanie było jedną z pierwszych tego typu analiz na Politechnice Wrocławskiej i na Dolnym Śląsku. W marcu 2015 r. wolontariusze Biura Karier PWR rozpoczęli drugą edycję badania ankietowego studentów i absolwentów Politechniki Wrocławskiej. Aktualne badanie zakończy się 12 kwietnia 2015, a jego wyniki zostaną ogłoszone na gali *Mój Idealny Pracodawca* – 21 maja 2015 roku.

Bibliografia

Bąk M., *Rozmowy o zarobkach – pierwsze kroki w stronę kultury transparentności*, „Personel Plus” 2014, nr 6(79), s. 68–72.

Błaszczak A., *Młodzi chcą stabilnej pracy za 3,1 tys. zł brutto*, 2014, <http://www.ekonomia.rp.pl/arttykul/295866,1110609-Polscy-studenci-szukaja-w-pierwszej-pracy-stabilnosci--szacunku-i-3-1-tys--zl-pensji-.html>.

Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Analiza społeczno-ekonomiczna nowych miejsc pracy na terenie Wrocławia i Dolnego Śląska. Raport Końcowy*, Public Profits, Wrocław 2013.

Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Segmentacja rynku pracy a odmienny kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny mieszkańców Dolnego Śląska. Raport Końcowy*, Public Profits, Wrocław 2013.

Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, 2014, http://firma.sgh.waw.pl/en/Documents/RKPK_raport_2012.pdf.

¹⁰ Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Analiza społeczno-ekonomiczna nowych miejsc pracy na terenie Wrocławia i Dolnego Śląska. Raport Końcowy*, Public Profits, Wrocław 2013, s. 139–140.

¹¹ Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Segmentacja rynku pracy...*, dz.cyt., s.133.

¹² A. Błaszczak, *Młodzi chcą stabilnej pracy za 3,1 tys. zł brutto*, 2014, <http://www.ekonomia.rp.pl/arttykul/295866,1110609-Polscy-studenci-szukaja-w-pierwszej-pracy-stabilnosci--szacunku-i-3-1-tys--zl-pensji-.html>, [17.05.2014].

¹³ D. Pokrywka, *W Polsce spada liczba absolwentów informatyki*, 2014, http://rynekpracy.pl/arttykul.php/typ.1/kategoria_glowna.322/wpis.815, [26.09.2014].

¹⁴ A. Błaszczak, *Młodzi chcą stabilnej pracy...*, dz.cyt.

¹⁵ *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, Deloitte, 2013, <http://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/pierwsze-kroki-na-ryнку-pracy.html>, [17.03.2015].

¹⁶ Deloitte przeprowadziło badanie w dziesięciu krajach Europy Środkowej w 2012 roku, kiedy średnia krajowa płaca brutto dla gospodarki narodowej Polski wynosiła 3521,67 złotych. Oczekiwane wynagrodzenie było wyższe o 400 złotych brutto w stosunku do średniej płacy w 2012 roku.

¹⁷ Centrum Monitoringu Społecznego i Kultury Obywatelskiej, *Segmentacja rynku pracy...*, dz.cyt., s. 133.

Oczekiwania płacowe studentów i absolwentów Politechniki...

Komunikat z badań BS 1/2014, Polacy o swoim szczęściu, pechu i zadowoleniu z życia, CBOS, Warszawa 2014, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_001_14.PDF.

Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów, 2013, <http://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/pierwsze-kroki-na-ryнку-pracy.html>.

Pluta A., Wójcik G.P., Ocena kompetencji organizacji pracy u osób wchodzących na rynek pracy, „e-mentor” 2014, nr 3 (55), s. 5–11, <http://dx.doi.org/10.15219/em55.1103>.

Pokrywka D., W Polsce spada liczba absolwentów informatyki, 2014, http://rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.322/wpis.815.

Salary expectations of students and graduates from the University of Technology towards their first employer

Students and graduates from universities undertake professional activity, but rarely are able to accurately assess the value of their qualifications. This paper presents expected net salary for first job among students and graduates from Wrocław University of Technology. Participants of the survey consider 2648 zloty net (per month) as satisfactory wage. A large group of respondents are in demand specialists in the labor market, which are characterized by high wage expectations. Financial expectations of university graduates are comparable and are growing every year. High aspirations for the salaries are justified by strong demand for skilled workers. Results of the survey can be important for students and graduates joining the labor market, and employers who want hire fresh alumni.

Autor jest doktorantem na Politechnice Wrocławskiej na Wydziale Informatyki i Zarządzania. Aktywnie działa jako wolontariusz Biura Karier, gdzie między innymi prowadzi swoje badania.

POLECAMY KONFERENCJE

METODY, FORMY I PROGRAMY KSZTAŁCENIA

- *Współczesne problemy ekonomiczne. Rozwój zrównoważony: od wymiaru regionalnego do globalnego*, 1 czerwca 2015 r., Wrocław, http://kpe.ue.wroc.pl/?page_id=456
- *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce: doświadczenia, horyzonty, wyzwania*, 19–20 czerwca 2015 r., Katowice, <http://www.ue.katowice.pl/media/wydarzenia/konferencje-naukowe/jezyki-specjalistyczne-w-badaniach-i-praktyce.html>

E-BIZNES

- I Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Agile-Commerce 2015*, 12–13 czerwca 2015 r., Łódź, <http://konferencja.agilecommerce.spoleczna.pl>
- *CSR beyond voluntariness. CSR Trends III. 3rd International Conference*, 15–16 czerwca 2015 r., Łódź, <http://www.csrtrends.eu>

E-LEARNING

- Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Edukacja 3.0. Myśl Twórczo – Działaj Innowacyjnie!*, 23–24 maja 2015 r., Trzcianka, <http://www.ahe.lodz.pl/konferencja/3426/ogolnopolska-konferencja-naukowa-edukacja-30-mysl-tworczo-dzialaj-innowacyjnie>
- *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, 9–11 czerwca 2015 r., Toruń, <http://www.edukacja.torun.pl/XIIkonf/>
- *Edukacja w dobie nowych technologii – konferencja „Uniwersytet Wirtualny 2015”*, 24–25 czerwca 2015 r., Warszawa, <http://vu2015.come.uw.edu.pl>

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ

- *Zarządzanie ryzykiem w biznesie – inteligentne narzędzia*, 14 maja 2015 r., Warszawa, www.uth.edu.pl/zarzadzanie-ryzykiem
- XI Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Management 2015: Wiedza i doświadczenie w budowaniu sukcesu organizacji*, 8–9 czerwca 2015 r., Mościbrody, <http://www.management.uph.edu.pl/index.php?str=głowna.htm>
- *KM Conference 2015*, 24–27 czerwca 2015, Katowice, <http://iiakm.org/conference>

Kształtowanie postaw inżynierów poprzez projekt oprogramowania dla dzieci z autyzmem

Agnieszka Landowska
Michał Smiatacz

Artykuł przedstawia założenia oraz studium przypadku kształcenia postaw inżynierów poprzez projekt społeczny w ruchu otwartego oprogramowania. Oprócz wiedzy i umiejętności to właśnie postawy są trzecim składnikiem kompetencji profesjonalisty w każdej dziedzinie. W opracowaniu zaprezentowano studencki projekt grupowy realizowany na Wydziale Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej przy udziale Instytutu Wspomagania Rozwoju Dziecka w Gdańsku, mający na celu stworzenie aplikacji wspomagającej terapię behawioralną dzieci z autyzmem. Przykład pokazuje, że kształtowanie wrażliwości młodych ludzi na potrzeby społeczne można wpleść w program kształcenia poprzez formułowanie indywidualnych tematów związanych z działalnością instytucji niosących pomoc różnym grupom odbiorców.

Na kompetencje inżyniera, a właściwie każdego profesjonalisty, składają się: wiedza, umiejętności i postawy¹. Dobry inżynier to ktoś, kto posiada niezbędne informacje dotyczące jego dziedziny, np. informatyk powinien wiedzieć m.in. czym jest złożoność obliczeniowa i jakość oprogramowania, jakie są języki programowania i znać metody testowania systemów. W procesie kształcenia przekazywane są także umiejętności praktyczne, zarówno manualne, jak i praktycznego rozwiązywania typowych oraz nietypowych problemów. Dla przykładu, do kluczowych umiejętności informatyka należą między innymi: umiejętność programowania, testowania oprogramowania czy oceny jego złożoności i jakości. W nauczaniu, które nie jest oparte na praktykach, stosunkowo trudno jest jednak wykształcić postawy. Postawa to psycholo-

giczna skłonność jednostki do działania w określony sposób wobec pewnych przedmiotów, osób lub grup². Postawy wyrażają się, a także kształtują poprzez podejmowane przez jednostkę działania.

Jedną z metod kształcenia praktycznych umiejętności i postaw studentów jest metoda projektowa, od wielu lat z sukcesem stosowana na licznych kierunkach technicznych i nietechnicznych. Na Wydziale Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki (ETI) Politechniki Gdańskiej na wszystkich semestrach prowadzony jest przedmiot *Projekt grupowy*, którego celem jest realizowanie przez studentów rzeczywistych projektów. Coraz częściej powstają one na potrzeby zewnętrznych firm i instytucji. Od paru lat powstają też projekty w modelu otwartego oprogramowania (*open source*), w których kod źródłowy wykonanego oprogramowania staje się publicznie dostępny, co oznacza, że każdy może oprogramowanie pobrać, rozwinąć i używać go nieodpłatnie. Powstaje pytanie, co motywuje studentów do udziału w projektach, w których oddają oni swoją pracę do publicznego użytku.

Artykuł stanowi studium przypadku studenckiego projektu grupowego realizowanego na Wydziale ETI Politechniki Gdańskiej przy współpracy Instytutu Wspomagania Rozwoju Dziecka w Gdańsku. Projekt był realizowany w 2014 i 2015 roku³.

E-technologie dla dzieci z autyzmem

Autyzm jest całościowym zaburzeniem rozwojowym, które upośledza zdolność nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych i komunikacji

¹ A. Landowska, *Application of Intelligent Conversational Agents in E-learning Environments*, [w:] L. Banachowski (red.), *Postępy e-edukacji*, Wydawnictwo PJJWSTK, Warszawa 2010, s. 357–366.

² M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976.

³ Autorzy składają podziękowania Instytutowi Wspomagania Rozwoju Dziecka w Gdańsku – dzięki otwartości i doświadczeniu pracujących tam terapeutów możliwa była realizacja projektu. Dziękujemy też studentom współtworzącym projekt: Krzysztofowi Balcerowskiemu, Damianowi Tykałowskiemu oraz Mateuszowi Truszczyńskiemu.

Badania nad e-technologiami dla dzieci z autyzmem są wspierane przez NCBR w ramach projektu *Automatyzacja pomiarów postępów terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju ze spektrum autyzmu* (IS-2/6/NCBR/2015) oraz przez program DS Wydziału Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej.

z innymi osobami⁴. Dzieci z autyzmem mają zróżnicowany poziom deficytów oraz możliwości intelektualnych, a często także wiele deficytów skojarzonych, co powoduje trudności w procesach terapeutycznych i edukacyjnych⁵. Jedną z metod terapii, która daje dobre efekty, jest zindywidualizowana terapia behawioralna metodą planów aktywności⁶. Plan aktywności jest instrukcją „krok po kroku” wykonania pewnego złożonego zadania, takiego jak np. mycie rąk, ubieranie się, rysowanie misia, dodawanie, pisanie litery „a”, wypowiadanie jakiegoś słowa. Praktyczne prowadzenie terapii wymaga nie tylko zindywidualizowanego podejścia, ale także pracochłonnego przygotowania materiałów i ich modyfikacji wraz z postępami czynionymi przez dziecko.

Stan aktualny

Obecnie w ośrodku IWRD, a także w wielu ośrodkach w całej Polsce, dzieci przy pomocy opiekunów uczą się realizować plan aktywności utworzony przez nich za pomocą specjalnych rysunków i kartek wpiętych do segregatora. Każde zadanie edukacyjne, a nawet zabawa, ma swój odrębny segregator, w którym znajdują się instrukcje w formie obrazkowej i/lub tekstowej, w zależności od stopnia rozwoju dziecka. Niektóre z instrukcji są dodatkowo zaopatrzone we wskazówkę dźwiękową zapisaną na kartach magnetycznych i odtwarzaną za pomocą specjalnego urządzenia. Dla każdego dziecka przygotowuje się zindywidualizowane instrukcje dotyczące każdej czynności (dziesiątki różnych segregatorów dla każdej aktywności, drukowanych, sklejanych i składanych ręcznie przez terapeutów).

W wielu zagranicznych ośrodkach terapeutycznych, jak również w wybranych instytucjach w Polsce, stosuje się wspomaganie terapii komputerem oraz urządzeniami mobilnymi (np. tabletami)⁷. W IWRD również podjęto próby stworzenia aplikacji na potrzeby terapii albo przystosowania do niej tych już istniejących. Okazało się jednak, że nie ma polskiej wersji aplikacji wspomagających plany aktywności, a dodatkowo aplikacje obcojęzyczne są często płatne. W IWRD wykorzystuje się do prowadzenia zajęć aplikacje powszechnie i nieodpłatnie dostępne, takie jak galeria zdjęć, eksplorator plików, lista zakupów. Jednak aplikacje te nie są zintegrowane i przystosowane do potrzeb dzieci z autyzmem, w szczególności:

- mają nieczytelny i rozpraszaający użytkowników interfejs (nieusuwalne dystraktory, przeładowanie kolorami i obrazami);
- zawierają zbyt dużo opcji, co utrudnia pracę zarówno opiekunowi, jak i dziecku;
- za małe ikony powodują kliknięcia w złych miejscach, przez co wykonywana jest inna akcja niż oczekiwana;
- brakuje możliwości odtworzenia dźwięku przy konkretnych instrukcjach;
- dziecko przypadkowo może usunąć bądź edytować plan aktywności;
- opiekun na każdym tablecie dziecka musi osobno ustawiać plan aktywności, mimo iż zdarza się tak, że plany niewiele różnią się między sobą;
- nie ma możliwości dostosowania rozmiaru czcionki czy metody prezentowania informacji do wymagań i umiejętności dziecka;
- brakuje stopera odmierzającego czas do końca zadania.

Podsumowując, doświadczenia IWRD wskazują, że brakuje specjalistycznej aplikacji, która w prosty sposób umożliwiałaby wykorzystanie potencjału tabletu do układania i wypełniania planu aktywności.

Cel projektu i koncepcja rozwiązania

Celem grupowego projektu studenckiego było przygotowanie i wdrożenie rozwiązania wspomagającego terapię behawioralną metodą planów aktywności, z interfejsem w języku polskim, przeznaczonego na urządzenia mobilne z systemem Android. W szczególności aplikacja miała być dopasowana do wymagań, które wskażą terapeuci z Instytutu Wspomagania Rozwoju Dziecka – całość prac została oparta na ich wiedzy i wieloletnim doświadczeniu w prowadzeniu terapii.

Dodatkowym celem projektu było stworzenie rozwiązań, które umożliwiałyby dalsze rozwijanie aplikacji oraz szerokie jej zastosowanie. Warto podkreślić, że przynajmniej część dzieci, które uczą się pracować z aplikacją, będzie w oparciu o nią funkcjonować nie tylko w czasie terapii w ośrodku, ale także w dalszym procesie edukacyjnym, a nawet w dorosłym życiu. W USA, gdzie metoda jest stosowana dłużej niż w Polsce, funkcjonują ośrodki, które wykorzystując metodę planów aktywności, umożliwiają osobom autystycznym samodzielne funkcjonowanie, a także pracę. Jeżeli takie

⁴ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed., American Psychiatric Association, Washington, D.C., 1994; *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Diagnostic criteria for research*, World Health Organization, Geneva 1992.

⁵ F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Vol. I: *Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior*, Wiley and Sons, 2005.

⁶ L. McClannahan, P.J. Krantz, *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem*, Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 2002.

⁷ A. Landowska, A. Kołakowska, A. Anzulewicz, P. Jarmołkowicz, J. Rewera, *E-technologie w diagnozie i pomiarach postępów terapii dzieci z autyzmem w Polsce*, „e-mentor” 2014, nr 4(56), s. 26–30, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1120>; A. Landowska, A. Kołakowska, A. Anzulewicz, P. Jarmołkowicz, J. Rewera, *E-technologie w edukacji i terapii dzieci z autyzmem w Polsce*, „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej” 2014, nr 2(8), s. 42–48.

oprogramowanie byłoby odpłatne, wówczas osoby korzystające z niego byłyby w pewien sposób zależne od producenta. Z tego powodu zdecydowano się na dystrybucję oprogramowania na licencji otwartej (*open source*), a także na udostępnianie wersji wykonywalnej nieodpłatnie. Dzięki temu rozwiązaniu nie tylko każdy terapeuta czy rodzic może pobrać aplikację dla dziecka, którym się opiekuje, ale także każda chętna osoba lub instytucja może pobrać kod źródłowy i samodzielnie aplikację rozwinąć, dodać nową funkcjonalność albo dopasować ją do specyfiki stosowanego procesu terapii.

W przyszłości planowane jest zainicjowanie i budowa wokół projektu pewnej społeczności, która może dyskutować nad aplikacjami, testować je, zgłaszać błędy, poprawiać je i przebudowywać oprogramowanie.

Wymagania projektu

Aplikacja wspierająca terapię metodą planów aktywności powinna spełniać szereg wymagań:

- terapeuta musi mieć możliwość utworzenia i łatwej modyfikacji planu dnia dziecka, czyli sekwencji zadań do wykonania przez nie w ciągu dnia (zadaniem może być plan aktywności, aktywność bez planu albo galeria aktywności do wyboru);
- w przypadku wybranych aktywności, czyli zadań złożonych (np. zbudowanie wieży z klocków), terapeuta ma możliwość utworzenia planu (skryptu), który opisuje sekwencję kroków (czynności) niezbędnych do wykonania zadania;
- terapeuta określa plan i decyduje, dla których aktywności dostępny jest skrypt (wybór zależy od poziomu rozwoju danej umiejętności u dziecka);
- dla aktywności bez planu albo pojedynczej czynności w planie aktywności terapeuta może dodać wskazówki: graficzne (obraz/zdjęcie), tekstowe i dźwiękowe;
- przygotowany przez terapeutę plan jest krok po kroku realizowany przez dziecko pod nadzorem opiekuna.

Lista początkowych wymagań dotyczących aplikacji wyglądała z punktu widzenia technologicznego dość prosto – wydawało się, że odpowiedzią na potrzeby IWRD jest edytowalny pokaz slajdów z dźwiękiem. Jednak już w trakcie pracy nad wymaganiami okazało się, że wyzwanie stojące przed uczestnikami projektu jest znacznie większe, co wynika ze specyfiki odbiorcy, jakim jest autystyczne dziecko, oraz z dodatkowych wymagań нефункциональных, które musi spełniać aplikacja.

Dzieci z autyzmem w interakcji z aplikacjami są specyficznymi użytkownikami – potrzebny jest

im bardzo prosty interfejs, bez nadmiaru grafik, kolorów, animacji i przycisków. Schemat interakcji z aplikacją musi być powtarzalny we wszystkich kontekstach (autystycy szybko uczą się schematów, mogą także utrwalić ten niepożądany) i jednoznaczny – wybór nawet spośród dwóch przycisków może być zbyt dużym wyzwaniem, co jest powiązane z deficytem umiejętności dokonywania wyboru⁸.

Dodatkową trudność stanowił fakt, że z dzieckiem autystycznym nie można przeprowadzić typowego wywiadu czy prototypowania – w specyfikowaniu wymagań dzieci zostały więc zastąpione przez terapeutów. Jednak nawet oni, pomimo ogromnej wiedzy i doświadczenia, nie byli w stanie przewidzieć wszystkich trudności dziecka. Aplikacja powstawała iteracyjnie, była wielokrotnie zmieniana w uzgodnieniu z terapeutami i dopiero po uzyskaniu kształtu, do którego nie było już żadnych zastrzeżeń, pokazano ją dzieciom (pod nadzorem terapeuty).

Kolejnym wymogiem była powtórna używalność i jednocześnie elastyczność (możliwość personalizacji) planów aktywności, czyli możliwość ich współdzielenia między terapeutami i pełnej rekonfiguracji do potrzeb danego dziecka.

Ważnymi wymaganiami były także: odporność aplikacji na przypadkowe zmiany wprowadzone przez dziecko (możliwość szybkiego ich wycofania przez terapeutę) oraz działanie aplikacji niezależnie od dostępności serwerów czy sieci, także poza ośrodkiem terapeutycznym.

Wszystkie te uwarunkowania znacząco wpłynęły zarówno na proces prowadzenia projektu oraz techniczne decyzje projektowe, jak i na złożoność końcowego rozwiązania.

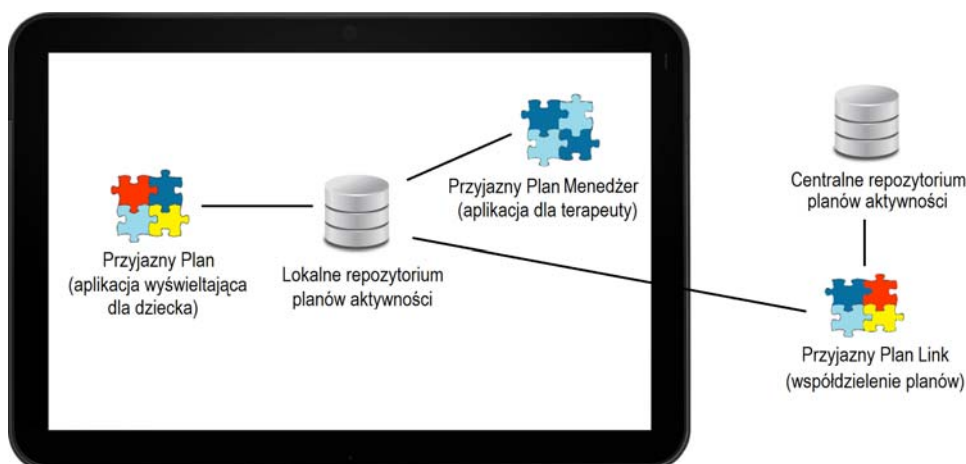
Aplikacje Przyjazne Plany

W wyniku realizacji projektu przez grupę studentek powstały aż trzy częściowo niezależne aplikacje. Konieczność ich wydzielenia była podyktowana wymaganiami odporności i działania także poza ośrodkiem. W szczególności pierwsze wymaganie wymusiło wydzielenie aplikacji dla dziecka (do wyświetlania i realizacji planu) oraz dla terapeuty (do tworzenia i modyfikacji planów). Dodatkowo powstała aplikacja przeznaczona na komputer, która ma za zadanie pobieranie wybranych planów aktywności z lokalnych repozytoriów na tabletach i umieszczanie ich w centralnym repozytorium planów aktywności, które jest współdzielone między terapeutami.

Aplikacje wspomagające metodę planów aktywności zostały schematycznie pokazane na rysunku 1. Aplikacja dla dziecka nosi nazwę *Przyjazny Plan*, natomiast edytor dla terapeuty i aplikacja do współdzielenia planów otrzymały nazwy odpowiednio: *Przyjazny Plan Menedżer* oraz *Przyjazny Plan Link*.

⁸ L. Winerman, *Effective education for autism*, „APA Monitor on Psychology” 2004, Vol. 35, No. 11, s. 46.

Rysunek 1. Rodzina aplikacji wspomagających terapię behawioralną dzieci autystycznych metodą planów aktywności



Źródło: opracowanie własne.

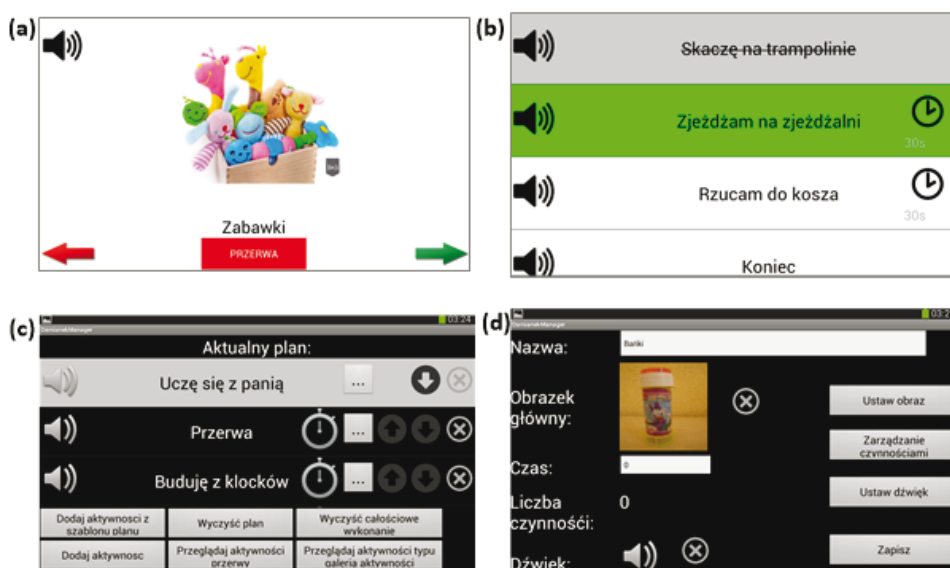
Plan aktywności – wyświetlacz dla dziecka

Aplikacja *Plan Aktywności* przeznaczona dla dzieci stanowi najważniejszą i najbardziej dopracowaną część projektu. Plan aktywności może być wyświetlany w dwóch widokach. Widok podstawowy, czyli kolejno przewijane „slajdy”, to widok dla dziecka, które nie czyta albo dopiero się tego uczy (jeden slajd to jeden krok do wykonania). W zależności od stopnia rozwoju umiejętności (konfiguracji dokonuje terapeuta) do każdego kroku może być przypisana wskazówka graficzna, słowna i/lub dźwiękowa. Drugi z widoków przedstawia plan aktywności jako listę przewijaną, również w tym widoku możliwe jest dołączenie zdję-

cia w postaci małej ikony, opisu słownego oraz wskazówki dźwiękowej. Drugi widok jest przeznaczony dla dzieci, które przynajmniej częściowo opanowały już czytanie. Widoki pokazano na rysunku 2a (widok podstawowy) oraz 2b (widok zaawansowany).

Wybranie zadania do realizacji następuje poprzez kliknięcie obrazka lub napisu, przy czym jeżeli zadanie jest czynnością, po kliknięciu następuje jego oznaczenie jako wykonanego, a jeżeli zadanie jest aktywnością z przypisanym skryptem, aplikacja automatycznie pokazuje pierwszy krok skryptu. Kliknięcie ikony z dźwiękiem powoduje jego odtworzenie, a ikony z zegarem – rozpoczęcie odliczania czasu, przy czym zakończenie odliczania jest sygnalizowane

Rysunek 2. Zrzuty z ekranu aplikacji wspomagających plany aktywności*



* (a) aplikacja dla dziecka – widok dla dziecka nieczytającego, (b) aplikacja dla dziecka – widok dla dzieci czytających, (c) aplikacja dla terapeuty – edycja planu aktywności, (d) aplikacja dla terapeuty – konfiguracja aktywności.

Źródło: opracowanie własne.

dźwiękiem. Jeżeli nie ma dźwięku i nie ma ograniczenia czasu na wykonanie zadania, to odpowiadające im ikony nie są wyświetlane, żeby nie wprowadzać dodatkowych dystraktorów. Wykonane zadania są wyszarzane, a aktualne zadanie jednoznacznie oznaczane kolorem zielonym (rysunek 2b). Warto zwrócić uwagę na zastosowany kod kolorystyczny – element zielony jest elementem do naciśnięcia (zarówno w widoku podstawowym, jak i zaawansowanym). Elementy, których nie należy wybierać (np. strzałka wstecz albo przycisk przerwy), są dostępne tylko po odblokowaniu przez opiekuna (poprzez dłuższe przytrzymanie) – wówczas ich kolor jest modyfikowany.

Plan aktywności – aplikacje dla terapeuty

Aplikacja *Przyjazny Plan Menedżer* jest przeznaczona dla terapeuty i może zostać zainstalowana na tablecie, na którym pracuje dziecko. Wówczas wykorzystywane jest lokalne repozytorium i tylko w nim nanoszone są zmiany. Oznacza to, że dla każdego dziecka można przygotować na jego tablecie spersonalizowany plan, dokładnie dopasowany przez terapeutę do deficytów i poziomu umiejętności podopiecznego. Zrzuty z ekranu tabletu z aplikacją edytora pokazano na rysunkach 2c i 2d. Widok edycji planu dziecka (2c) umożliwia terapeucie: przeglądanie planu i zmianę kolejności zadań, dodanie kolejnej aktywności z szablonu albo ręcznie oraz wyczyszczenie planu albo tylko oznaczeń o jego wykonaniu (np. żeby dziecko zaczęło plan następnego dnia od nowa).

Widok edycji pojedynczej aktywności został pokazany na rysunku 2d. Dla każdej aktywności w aplikacji można ustawić grafikę i dźwięk oraz limit czasu, a także wskazać liczbę czynności składowych (kroków), a następnie przejść do edycji ekranów poszczególnych kroków. W aplikacji można także zmieniać indywidualne ustawienia dla dziecka – np. rozmiar obrazka lub tekstu. Jest to cecha szczególnie ważna dla wspierania uczenia się podopiecznych, ponieważ wraz z rozwojem umiejętności stopniowo wskazówki graficzne są zastępowane tekstowymi. Docelowo dziecko ma wykonać złożone zadanie bez planu pomocniczego i wskazówek.

Z punktu widzenia terapeuty przygotowanie planu w aplikacji na tablecie może być równie skomplikowane i pracochłonne, jak przygotowanie jego wersji papierowej, szczególnie w okresie nauki korzystania z aplikacji. Jednak oczekuje się, że z czasem zwiększać się będzie liczba dostępnych gotowych szablonów aktywności w centralnym repozytorium, które po pobraniu trzeba będzie jedynie przystosować do potrzeb konkretnego dziecka.

Aplikacja *Przyjazny Plan Link* jest bardzo prostą aplikacją przeznaczoną na komputer (pojedyncze

okno), która umożliwia przenoszenie planów między repozytoriami: lokalnym na tablecie oraz centralnym na komputerze.

Dalsze prace

Żeby aplikacje stworzone w ramach projektu były nadal rozwijane, powstają portal i repozytorium kodu, które mają umożliwić stworzenie społeczności realizującej i ulepszającej rozwiązania na zasadzie wolontariatu⁹. Już teraz prace nad aplikacją są kontynuowane w ramach przygotowywania rozprawy magisterskiej, został też zdefiniowany kolejny studencki projekt grupowy, którego celem będzie rozbudowa rodziny aplikacji.

Oprócz usuwania błędów zgłaszanych przez użytkowników aplikacji oraz dodawania nowych funkcji do istniejących aplikacji, planowane jest także wytworzenie aplikacji, która umożliwiałaby śledzenie postępów dziecka. Bieżący postęp może być mierzony poprzez liczbę błędów popełnianych przez dziecko przy realizacji planu albo czas wykonania poszczególnych czynności. Poprawność wykonania zadań może być raportowana przez terapeutów, którzy już teraz okresowo mierzą postępy dziecka, jednak najczęściej bez zastosowania e-technologii. Trwają też prace badawcze nad zastosowaniem danych behawioralnych na temat interakcji z tabletem do automatycznego pomiaru rozwoju dziecka¹⁰.

Ewaluacja projektu

Na ewaluację projektu składa się wiele czynników, przy czym ocena ma głównie charakter jakościowy. W sposób ilościowy zmierzono jedynie kod źródłowy aplikacji, a wybrane metryki wynikające z tego pomiaru zestawiono w tabeli 1. Pomiaru dokonano narzędziem Sonarqube.

Wśród danych ilościowych warto zwrócić uwagę na ostatnią podaną wartość, czyli jakość kodu oznaczaną

Tabela 1. Metryki kodu źródłowego aplikacji *Przyjazny Plan*

Metryka aplikacji	Wartość
Liczba linii kodu (LOC)	9795
Liczba klas	192
Liczba metod	645
Średnia złożoność klasy (liczba ścieżek)	11,0
Średnia złożoność metody (liczba ścieżek)	2,8
Średnia liczba linii kodu na klasę	51,2
Średnia liczba linii kodu na metodę	15,2
Jakość kodu (A – najlepsza, E – najgorsza)	B

Źródło: opracowanie własne.

⁹ E-technologie dla dzieci z autyzmem, autyzm.eti.pg.gda.pl.

¹⁰ System monitorowania postępów terapii dzieci, www.autmon.eti.pg.gda.pl; A. Kołakowska, *A review of emotion recognition methods based on keystroke dynamics and mouse movements*, [w:] *Proceedings of 6th International Conference on Human System Interaction*, Gdańsk 2013, s. 548–555, <http://dx.doi.org/10.1109/HSI.2013.6577879>.

w kategoriach od najlepszej (A) do najgorszej (E). Przedstawione aplikacje otrzymały ocenę B, co należy uznać za sukces w przypadku projektu studenckiego, powstającego bez zastosowania zaawansowanych metod projektowych i procedur zapewniania jakości.

Na podkreślenie zasługuje też walidacja aplikacji z rzeczywistymi jej użytkownikami – pod opieką terapeutów przeprowadzono testy, w których dzieci z ośrodka IWRD realizowały fragment swoich aktywności z wykorzystaniem wykonanych aplikacji. W 2015 r. planowane jest wdrożenie rozwiązania w codziennej praktyce w ośrodku IWRD.

Projekt otrzymał ocenę celującą, nagrodę Katedry Inżynierii Oprogramowania oraz nagrodę Dziekana Wydziału Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki. Warto przytoczyć też fragment opinii Instytutu Wspomagania Rozwoju Dziecka (klienta) o projekcie:

Otrzymany produkt całkowicie spełnia nasze oczekiwania. [...] Zarówno terapeuci, jak i rodzice dzieci z autyzmem nie mogą się doczekać, kiedy będą mogli na co dzień korzystać z tej aplikacji. [...] Aplikacja będzie wykorzystywana przez wiele osób z całej Polski.

Również ocena zaangażowania studentów w projekt z perspektywy jego opiekuna jest bardzo pozytywna – studenci poświęcali dużo czasu na poprawianie i implementację kolejnych wersji aplikacji, pomimo sprzeczných czasami wymagań terapeutów. Warto przyjrzeć się też motywacji i postawom studentów, które zostały wyrażone w końcowym raporcie z projektu: *Mieliśmy okazję poznać naszych końcowych klientów i patrzeć na efekty naszej pracy – jak dzieci korzystają z naszego produktu, przy tym dobrze się bawiąc i rozwijając – jest to wspaniałe przeżycie, które mimo wszystkich trudów spotkanych po drodze sprawia, że jednak było warto włożyć tyle pracy, i nasze wysiłki nie pójdą na marne.*

Zgłosili się także kolejni studenci, pragnący kontynuować pracę nad aplikacjami, którzy zadeklarowali przystąpienie do projektu zanim konkretny temat został sformułowany i przedstawiony. Okazuje się także, że pomimo iż portal powiązany z projektem nie jest jeszcze gotowy, do opiekuna projektu oraz realizujących go studentów zgłaszają się osoby, które nie tylko chcą pobrać aplikację, ale także włączyć się w ich budowę.

Podsumowanie

Dotychczas przeprowadzono kilka badań nad zjawiskiem otwartego oprogramowania dotyczących analizy motywacji udziału wolontariuszy w rozwijaniu otwartych systemów¹¹. Motywacja ta może mieć charakter wewnętrzny (satysfakcja uczestnika) lub zewnętrzny (oczekiwane korzyści wynikające z uczestnictwa w projekcie przekraczając koszt włożonego

wysiłku), przy czym granica między tymi kategoriami nie jest jednoznaczna. Do najczęściej wymienianych zewnętrznych czynników motywujących zalicza się: budowanie reputacji i pozycji, awans zawodowy (tworzenie portfolio i zdobywanie pozycji w CV), uzyskiwanie korzyści z powiązanych produktów i usług, darmowe testowanie lub informację zwrotną. Wśród czynników wewnętrznych najczęściej wymienia się: samodoskonalenie i współdzielenie wiedzy, stymulację intelektualną, poczucie przynależności do społeczności, przyjemność oraz altruizm (potrzebę niesienia pomocy)¹². Warto zwrócić uwagę, że uczenie się jest jednym z ważniejszych czynników motywacyjnych – członkowie otwartych projektów jako motywatory w ankietach wskazują często: chęć zdobycia doświadczenia zawodowego, zdobywanie umiejętności programistycznych oraz możliwość współpracy z bardziej doświadczonymi osobami¹³. Okazuje się zatem, że udział w tworzeniu otwartego oprogramowania jest jedną z form kształcenia nieformalnego.

Wyda się, że początkowo źródła motywacji studentów, którzy wzięli udział w projekcie tworzenia oprogramowania dla dzieci z autyzmem, były różnorodne, należały do nich: możliwość poznania technologii i budowania portfolio, chęć pomocy innym, możliwość uzyskania wysokiej oceny z projektu. Jednak z czasem można było zaobserwować coraz większe zaangażowanie studentów, które wynikało z bezpośredniego kontaktu z odbiorcami oprogramowania. Pod koniec realizacji projektu studenci bardziej martwili się tym, czy zdążą wykonać wartościowy produkt, niż tym, czy otrzymają satysfakcjonującą ocenę. Okazuje się zatem, że niezależnie od początkowej motywacji zachęcanie do udziału w otwartych projektach, będących odpowiedzią na potrzebę konkretnej grupy odbiorców, jest jedną ze skutecznych metod kształtowania wartościowych postaw w społeczności akademickiej. W ramach kształcenia akademickiego możliwa jest realizacja przedsięwzięć społecznych na zasadach wolontariatu – zainteresowanie nimi wśród studentów jest znaczące, a rezultaty niezwykle wartościowe.

Bibliografia

Bitzer J., Schrettl W., Schröder Ph.J.H., *Intrinsic motivation in open source software development*, „Journal of Comparative Economics” 2007, Vol. 35, No. 1, s. 160–169, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jce.2006.10.001>.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed., American Psychiatric Association, Washington, D.C., 1994.

Kořakowska A., *A review of emotion recognition methods based on keystroke dynamics and mouse movements*, [w:] *Proceedings of 6th International Conference on Human*

¹¹ J. Bitzer, W. Schrettl, Ph.J.H. Schröder, *Intrinsic motivation in open source software development*, „Journal of Comparative Economics” 2007, Vol. 35, No. 1, s. 160–169, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jce.2006.10.001>.

¹² Ch.G. Wu, J.H. Gerlach, C.E. Young, *An empirical analysis of open source software developers' motivations and continuance intentions*, „Information & Management” 2007, Vol. 44, No. 3, s. 253–262, <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2006.12.006>.

¹³ S. Oreg, O. Nov, *Exploring motivations for contributing to open source initiatives: The roles of contribution context and personal values*, „Computers in human behavior” 2008, Vol. 24, No. 5, s. 2055–2073, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.09.007>.

System Interaction, Gdańsk 2013, s. 548–555, <http://dx.doi.org/10.1109/HSI.2013.6577879>.

Landowska A., *Application of Intelligent Conversational Agents in E-learning Environments*, [w:] Banachowski L. (red.), *Postępy e-edukacji*, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2010, s. 357–366.

Landowska A., Kołakowska A., Anzulewicz A., Jarmołkiewicz P., Rewera J., *E-technologie w diagnozie i pomiarach postępów terapii dzieci z autyzmem w Polsce*, „e-mentor” 2014, nr 4(56), s. 26–30, <http://dx.doi.org/10.15219/em56.1120>.

Landowska A., Kołakowska A., Anzulewicz A., Jarmołkiewicz P., Rewera J., *E-technologie w edukacji i terapii dzieci z autyzmem w Polsce*, „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej” 2014, nr 2(8), s. 42–48.

Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976.

McClannahan L., Krantz P.J., *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem*, Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 2002.

Oreg S., Nov O., *Exploring motivations for contributing to open source initiatives: The roles of contribution context and personal values*, „Computers in human behavior” 2008, Vol. 24, No. 5, s. 2055–2073, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.09.007>.

The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Diagnostic criteria for research, World Health Organization, Geneva 1992.

Volkmar F.R., Paul R., Klin A., Cohen D., *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Vol. 1: *Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior*, Wiley and Sons, 2005.

Winerman L., *Effective education for autism*, „APA Monitor on Psychology” 2004, Vol. 35, No. 11, s. 46.

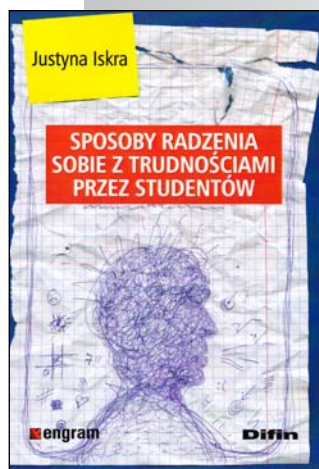
Wu Ch.G., Gerlach J.H., Young C.E., *An empirical analysis of open source software developers' motivations and continuance intentions*, „Information & Management” 2007, Vol. 44, No. 3, s. 253–262, <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2006.12.006>.

Shaping the engineers attitudes through software project for autistic children

The article presents a case study of training engineers through social projects in the open source software movement. The project is aimed at development of a mobile application for behavioral therapy of autistic children. The application was developed within the framework of the students' group project carried out at Gdansk University of Technology with the participation of the Institute for Child Development in Gdansk. Paper presents design, implementation and evaluation of system, that supports activity schedule method of therapy. Such assistive technologies could improve behavioral therapy efficiency and as a result support self-care and independence of autistics, hopefully preventing their exclusion from the society. The case was evaluated from two perspectives: technological support provided for autistics' therapy as well as development of students' attitudes. Based on the therapists' and supervisor's evaluation as well as on analysis of final students' report, one might observe, that although student's motivations were diverse at the beginning of the project, by the end they fluctuated towards more intrinsic and altruistic ones. The example shows that the development of young people's sensitivity to social needs could be woven into the curriculum by defining individual projects for social institutions that provide help.

Agnieszka Landowska jest doktorem nauk technicznych w zakresie informatyki. Pracuje w Katedrze Inżynierii Oprogramowania na Wydziale Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej. Zajmuje się badaniami dotyczącymi rozpoznawania i przetwarzania emocji użytkowników komputerów oraz ich zastosowaniami w e-edukacji i e-terapii. Jest założycielem i liderem grupy badawczej Emotions in Human-Computer Interaction Research Group (emorg.eu).

Michał Smiatacz jest inżynierem informatykiem, studentem informatyki na studiach II stopnia na Politechnice Gdańskiej. Współtworzył aplikację „Przyjazny Plan” i „Przyjazny Plan Manager”. Obecnie przygotowuje pracę magisterską pod tytułem „Rozwój aplikacji dla dzieci z autyzmem”.



POLECAMY

Justyna Iskra

Sposoby radzenia sobie z trudnościami przez studentów

Difin, Warszawa 2015

Rozpoczęcie studiów przez młodego człowieka wiąże się z wieloma trudnościami i stresującymi sytuacjami. Dlatego zdaniem autorki bardzo istotne jest oferowanie studentom wsparcia. Bazując na swoich doświadczeniach, w niniejszej publikacji prezentuje ona zależności pomiędzy radzeniem sobie ze stresem a komponentami psychologicznymi, takimi jak cechy osobowości, style aktualizacji czy koncepcja siebie. Prezentuje również programy oferowane zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Polsce, których celem jest pomoc studentom w radzeniu sobie z trudnościami. Pracę polecamy psychologom, wykładowcom i wszystkim osobom zainteresowanym zagadnieniami wsparcia studentów.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:

<http://www.ksiegarnia.difin.pl>.

Moduł *Warsztaty* – narzędzie w procesie edukacji na uczelni wyższej

Tacjana Niksa

Obecnie istnieje bardzo szeroki wybór narzędzi informatycznych, które wspierają proces edukacji przy wykorzystaniu internetu na uczelniach wyższych. Wśród nieodpłatnych narzędzi powszechnie znana jest platforma Moodle. W artykule zaprezentowano jeden z jej modułów – „Warsztaty”. Przedstawiono jego szeroką funkcjonalność oraz zalety i wady jego zastosowania w nauczaniu łączącym techniki online i tradycyjne na uczelni wyższej.

Efektywność procesu dydaktycznego jest uzależniona m.in. od formy materiałów dydaktycznych, które powinny spełniać określone standardy i normy¹. Zwolennicy e-learningu podkreślają, że taka forma nauczania zapewnia łatwy dostęp do materiałów dydaktycznych, aktywizuje studentów i zachęca ich do samodzielnego poszerzania wiedzy. Natomiast przeciwnicy e-learningu często przytaczają argumenty dotyczące samodzielności wykonania zadań oraz weryfikacji wiedzy, którą student faktycznie nabył. Uwzględniając obydwie podejścia i odnosząc je do warunków nauczania na uczelniach wyższych, można stwierdzić, że rozwiązania typu blended-learning są interesującym kompromisem, także w przypadku zajęć o charakterze projektowym².

Połączenie tradycyjnych metod nauczania z aktywnościami prowadzonymi zdalnie umożliwia bezpośredni kontakt ze studentami. Jednak nic nie stoi na przeszkodzie, by stałe konsultacje oraz dyskusje na forum grupy mogły odbywać się drogą elektroniczną. Prace wykonane przez studentów mogą być omawiane indywidualnie lub grupowo, na konsultacjach lub podczas tradycyjnych zajęć, drogą e-mailową, poprzez komunikatory, czaty lub fora. Student może wykonać zadania pod bezpośrednim nadzorem prowadzącego, jak również zrealizować ustaloną pracę poza zajęciami

i dostarczyć ją drogą elektroniczną (np. z wykorzystaniem narzędzi platformy Moodle). Potrzeby, które dyktuje charakter zajęć projektowych, można łatwo zaspokoić przy pomocy modułu *Warsztaty*, dostępnego na platformie Moodle. Wykorzystano go podczas zajęć z przedmiotu *Informatyka – bazy danych* na IV semestrze studiów na kierunku *transport* na Politechnice Gdańskiej (studia stacjonarne).

Na przedmiot składają się wykład (15 godz.) oraz laboratoria (30 godzin). Zaliczenie przedmiotu zawsze zależało od końcowego kolokwium oraz wykonania projektu bazy danych według przygotowanej dokumentacji. W tej formie zajęcia prowadzone były w latach 2012/2013, 2013/2014 oraz kontynuowane są w roku akademickim 2014/2015.

W roku akademickim 2012/2013 projekt realizowany był w tradycyjny sposób. W kolejnych semestrach zdecydowano się na użycie platformy Moodle w szerszym zakresie i wykorzystanie na zajęciach modułu *Warsztaty*. Projekt bazy mógł być przygotowywany grupowo (maksymalnie trzy osoby na jeden projekt). W efekcie na koniec semestru 2013/2014 złożono 82 prace zaliczeniowe (projekty).

Za każdym razem praca podzielona była na kilka etapów i składała się z szeregu zadań, które student musiał w ciągu semestru terminowo realizować. Z tego też powodu wykorzystanie platformy Moodle było bardzo korzystne. Złożenie pracy przez studenta polegało na wgraniu w określonym czasie odpowiedniego zestawu plików na platformę. Za nieterminowe dostarczenie (wgranie) plików można było otrzymać punkty ujemne.

Atutem wykorzystania platformy Moodle na zajęciach tego typu jest fakt, że przesłana przez studenta praca jest zawsze bezpośrednio dostępna i nie ma

¹ J.M. Mischke, *Przeszkody, powody i utracone korzyści. E-nauczanie w polskich uczelniach wyższych*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2009, s. 19–24, http://www.e-edukacja.net/piata/e-edukacja_5.pdf, [14.04.2015]; J.M. Chmielewski, *E-learning. Standaryzacja platform a jakość aplikacji*, „ABC Jakości” 2006, nr 2–3(46–47), s. 77–83.

² M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej*, „e-mentor” 2009, nr 4(31), s. 56–60, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/31/id/676>, [14.04.2015]; T. Kulpa, *Doświadczenie z prowadzenia zajęć z wykorzystaniem platformy Moodle*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” 2014, nr 37, s. 33–36; Z. Zieliński, *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Helion, Gliwice 2012.

konieczności zgrywania plików z zewnętrznych nośników na konsultacjach.

Narzędzia platformy Moodle umożliwiają ocenę prac – również online – co postrzegane jest dosyć pozytywnie³. Ocena ta może zostać uzupełniona komentarzem i wystawiona na podstawie ściśle określonych kryteriów, które precyzyjnie sformułowano na początku warsztatów. Dodatkowo ocena jest od razu widoczna na profilu studenta.

Te cechy platformy Moodle bardzo ułatwiają organizację zajęć. Zmniejsza się nakład pracy prowadzącego. Jednak korzystanie z modułu *Warsztaty* poleca się doświadczonym prowadzącym, którzy mogą przewidzieć problemy studentów związane z wykonaniem zadań, potrafią wskazać typowe błędy popełniane przez uczniów, sprecyzować poprawnie kryteria oceny i zastosować do nich odpowiednią skalę, tak by zbiór ocen końcowych nie był zanedbany.

W artykule zostaną poruszone następujące kwestie: na co należy zwracać uwagę, by zajęcia z modułem *Warsztaty* przebiegały bezproblemowo, na czym polega praca z modułem *Warsztaty*, jaką ma on funkcjonalność, jakie role odgrywają nauczyciel i uczeń oraz jaką rolę może odgrywać platforma Moodle w procesie nauczania na uczelni wyższej.

Warsztaty – rola prowadzącego i studenta

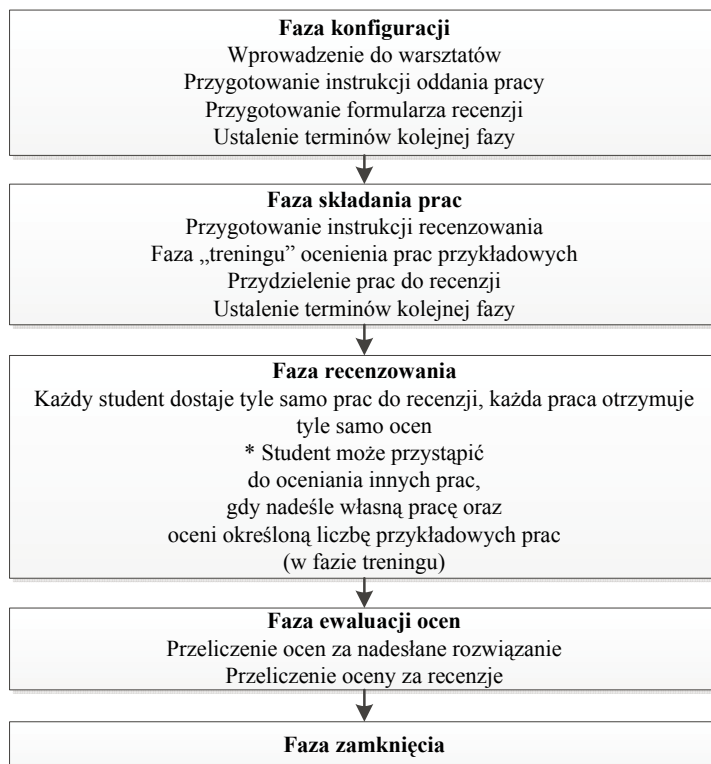
Moduł *Warsztaty* wymaga pracy w kilku etapach – schemat ich przebiegu przedstawiono na rysunku (rys. 1). Studenci mają do wykonania pracę na zadany temat, oprócz tego dokonują recenzji prac nadesłanych przez pozostałych uczestników zajęć. Ocena cudzych prac może zostać przeprowadzona na podstawie zaplanowanego formularza kryteriów. Istnieje również możliwość zamieszczenia przez prowadzącego przykładowej pracy, która może być oceniana przez studentów w ramach wstępnego treningu. W ten sposób studenci mogą nauczyć się, jak poprawnie recenzować prace.

Udział danego studenta w warsztatach jest oceniany na podstawie liczby punktów zebranych z recenzji jego pracy oraz oceny wystawionej przez prowadzącego.

Rola prowadzącego

Głównym zadaniem prowadzącego jest stworzenie odpowiedniego scenariusza warsztatów. Przygotowanie go wymaga doświadczenia i wyobraźni, należy bowiem przewidzieć działania studentów. Dużą rolę odgrywają również precyzyjnie wyznaczone kryteria oceny – często w postaci formularza kryteriów.

Rysunek 1. Schemat kolejnych etapów w przebiegu pracy z wykorzystaniem modułu *Warsztaty*



Źródło: opracowanie własne.

³ S. Juszczak, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003; M. Wilk, M. Szafraniec, *Innowacyjne metody kształcenia*, RODN „WOM”, Katowice 2010; P. Brzózka, *Moodle dla nauczycieli i trenerów. Zaplanuj, stwórz i rozwijaj platformę e-learningową*, Helion, Gliwice 2011.

Prowadzący powinien sprecyzować również swoje oczekiwania względem zawartości oraz strony technicznej przesłanego rozwiązania. Dosyć pracochłonne, ale niezwykle ważne jest określenie, które aspekty w jakim stopniu będą miały wpływ na ocenę, ponieważ prace przesłane na platformę Moodle mogą być oceniane w różny sposób.

Platforma udostępnia kilka możliwości zdefiniowania metody oceniania. Na przykład dla wybranego zbioru ocenianych elementów definiuje się odrębną pulę przyznawanych punktów. Można związać skalę ocen z wybranym elementem – wówczas oceniający wystawia każdemu z nich odrębną ocenę. Inną możliwością jest zdefiniowanie zbioru elementów wymaganych – wówczas działanie oceniającego polega na sprawdzeniu, czy dany element wystąpił w danej pracy. Kolejną opcją to przygotowanie gotowych ocen zawartych w kilku zdaniach – rolą recenzenta jest wówczas dobranie właściwego opisu do ocenianej pracy. Po wyborze techniki oceniania należy precyzyjnie określić kryteria oceniania i określić ich wagę oraz skalę punktacji.

Omawiając funkcjonalność tego modułu, należy podkreślić, że początkowo ustalone kryteria oceniania nie powinny być zmieniane w trakcie trwania warsztatów – tak jak dzieje się to w przypadku zadań, które prowadzący może oceniać samodzielnie, gdzie bieżąca weryfikacja kryteriów oceniania nie stanowi aż tak dużego problemu. W przypadku warsztatów, gdy ocenę wystawia wiele osób, takie działanie nie jest wskazane, zwłaszcza gdy w ramach przygotowania studentów do oceniania cudzych prac przeprowadza się „trening”, w trakcie którego studenci oceniają przykładowe prace.

Jak już wspomniano, prowadzący może przygotować i umieścić w module zestaw przykładowych prac z uwzględnieniem ustalonych kryteriów, dzięki czemu studenci nauczą się, jak właściwie oceniać prace. Dobrze, jeśli prace te mają typowe braki lub błędy, które w istotny sposób wpływają na ocenę. Nauczyciel powinien następnie sprawdzić każdą recenzję wystawioną przez studenta oraz właściwie ją ocenić. Dzięki temu treningowi prowadzący ma możliwość w bardzo dokładny sposób wyjaśnić swoje oczekiwania w stosunku do prac, wyznaczonych kryteriów oraz przyjętej skali oceniania.

Prowadzący może oceniać wybrane prace studentów w trakcie trwania *Warsztatów*. Wystawiona przez niego ocena może mieć specjalną wagę w stosunku do ocen wystawianych przez studentów. Taka ocena traktowana jest jako ocena wzorcowa, do której są porównywane inne. Platforma Moodle udostępnia narzędzia, które wykorzystują tę informację.

Ocena wystawiona przez studenta może zostać zignorowana, jeśli będzie bardzo odbiegać od oceny wystawianej przez prowadzącego. Dodatkowo można automatycznie przeanalizować oceny wystawione przez danego studenta i obniżyć mu ocenę, jeśli jego recenzje nie są wiarygodne.

Praca prowadzącego jest dosyć złożona. Opracowanie i zaplanowanie kolejnych niezbędnych elementów jest pracochłonne i wymaga dobrego przygotowania.

Z wykorzystaniem ankiety postanowiono zbadać, które działania prowadzącego są najistotniejsze z punktu widzenia studentów.

Zadania, które prowadzący realizuje w trakcie pracy z modulem *Warsztaty*, zostały przypisane do czterech zbiorów, związanych z:

- zaplanowaniem scenariusza zajęć,
- udziałem prowadzącego w warsztatach,
- zdefiniowaniem kryterium oceny,
- stworzeniem repozytorium przykładów.

Ankiętę przeprowadzono w grupie 109 studentów, którzy uczestniczyli w zajęciach typu *blended-learning*, realizowanych w ramach przedmiotu *Informatyka – bazy danych*. Wyniki zestawiono w tabeli 1.

Aż 43 proc. ankietowanych wskazało jako najważniejsze i najistotniejsze w przypadku prowadzącego przygotowanie zbioru zadań związanych z precyzyjnie określonym scenariuszem zajęć. Ciekawy jest również fakt, że dla 22 proc. studentów najistotniejszy jest udział prowadzącego w warsztatach. 18 proc. osób wskazało jako najważniejsze precyzyjne określenie kryterium oceny, podobna grupa (17 proc.) wybrała stworzenie repozytorium przykładów.

Tabela 1. Zestawienie danych dotyczących roli prowadzącego w trakcie realizowania zadań przy wykorzystaniu modułu *Warsztaty* na platformie Moodle

Zadania prowadzącego	Odsetek studentów, dla których zadanie było najistotniejsze
Precyzyjne określenie scenariusza zajęć	43%
Udział prowadzącego w warsztatach	22%
Precyzyjne określenie kryterium oceny	18%
Stworzenie repozytorium przykładów	17%

Źródło: opracowanie własne.

Rola studenta

Praca przydzielona studentowi w ramach modułu *Warsztaty* składa się z kilku etapów. Czynności, które wykonuje student, przeanalizowano, uwzględniając następujące etapy:

- opracowanie przydzielonego zadania,
- samoocena,
- ocena innych prac (recenzja),
- dyskusja.

Zbadano, które zadania są najbardziej pracochłonne i wymagają największego nakładu pracy z punktu widzenia studenta (tab. 2), które zadanie pozwala na przyswojenie największej wiedzy (tab. 3), jak poszczególne zadania oceniane są przez studentów oraz czy według nich odgrywają one istotną rolę w procesie uczenia się (tab. 4, 5, 6 i 7).

W ramach warsztatów studenci w pierwszej kolejności opracowują i wykonują przydzielone im zadania. Dla 71 proc. ankietowanych ten etap wymagał najwięk-

Tabela 2. Zestawienie danych dotyczących nakładu pracy studenta przy realizacji zadań w ramach pracy w module Warsztaty

Zadania studenta w trakcie realizacji warsztatów	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zadanie jako najbardziej pracochłonne
Opracowanie przydzielonego zadania	71%
Samoocena	14%
Ocena prac innych studentów	12%
Dyskusja	3%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Zestawienie danych dotyczących odpowiedzi na pytanie: Które zadanie umożliwiło mi przyswojenie największej wiedzy?

Zadania studenta w trakcie realizacji warsztatów	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zadanie
Samodzielne przygotowanie zadania	71%
Dyskusja	26%
Ocena prac innych studentów	3%
Samoocena	0%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Zestawienie danych dotyczących roli samooceny w procesie uczenia się według studentów

Czy zadanie: „samoocena” jest ważne w procesie uczenia się?	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zdanie
Jest bardzo ważne	55%
Jest ważne, ale zazwyczaj nie potrafię siebie samodzielnie ocenić	29%
Jest zbędne	16%

Źródło: opracowanie własne.

szego nakładu pracy (tab. 2). Zdecydowanie mniejsza grupa osób jako najbardziej pracochłonne postrzegala zadania: „samoocena” oraz „ocena prac innych studentów,, (odpowiednio 14 i 12 proc. ankietowanych).

Warto podkreślić, że etap samooceny został wskazany przez 79 proc. osób jako bardzo ważny w procesie uczenia się. Na podstawie otrzymanych wyników ankiet oraz przeprowadzonych obserwacji można wnioskować, że proces samooceny jest dla studentów bardzo trudny (tab. 4). Fakt ten potwierdza istotność treningu recenzowania przykładowych prac, dzięki któremu uczniowie nabywają praktycznej umiejętności oceniania własnego projektu. Dodatkowo moduł Warsztaty umożliwia zastosowanie formularza kryteriów, dzięki któremu student może skorygować i sprawdzić również własną pracę.

Przygotowane przez studentów prace powinny być wysłane na platformę Moodle w określonym terminie.

Uczeń nie dostanie pracy do recenzowania, jeśli nie wyśle swojego opracowania. Połowa ankietowanych studentów uważa, że ten etap bardzo pomógł im w przyswojeniu nowej wiedzy. Tylko 17 proc. ankietowanych stwierdziło, że etap recenzji cudzych prac jest zbędny i nie pomaga w procesie uczenia się (tab. 5).

Tabela 5. Zestawienie danych dotyczących oceny cudzych prac według studentów

Czy ocena cudzych prac jest ważna w procesie uczenia się?	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zdanie
Jest bardzo ważna, lubię to, ale nie jest potrzebna	33%
Jest bardzo ważna, lubię to, jest potrzebna	25%
Jest bardzo ważna, ale nie lubię tego, choć niestety jest potrzebna	25%
Jest nieistotna – nie lubię oceniania, jest zbędne	17%

Źródło: opracowanie własne.

Etap recenzji zakłada, że każdy student otrzymuje losowo dobrany zestaw cudzych prac do anonimowej oceny. Ustawienia Warsztatów umożliwiają zdefiniowanie terminu końca fazy recenzji oraz liczby losowo przyznawanych prac „na jednego uczestnika” – można też przydzielić je ręcznie, każdemu studentowi osobno. Raz wystawiona ocena może ulegać korektom aż do czasu zamknięcia tej fazy.

System platformy Moodle dba o prawidłowe rozłożenie prac do recenzji. Stosowana jest zasada, zgodnie z którą każdy student otrzymuje tyle samo prac do recenzji i każda praca zostaje tyle samo razy oceniona. Realizując zajęcia w formie blended-learningu, można również zorganizować dyskusję nad otrzymanymi ocenami. Wyniki ankiet wskazują, że ten etap jest dla studentów bardzo ważny – aż 98 proc. ankietowanych uznało, że dyskusja jest potrzebna (tab. 6).

Tabela 6. Zestawienie danych dotyczących roli dyskusji w procesie uczenia się

Czy dyskusja jest ważna w procesie uczenia się?	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zdanie
Jest potrzebna, lubię ją	67%
Jest potrzebna, ale nie lubię jej	31%
Jest zbędna	2%

Źródło: opracowanie własne.

Dla większości prowadzących oraz studentów wykonanie projektu oznacza samodzielne wykonanie określonego zadania. Jednak platforma Moodle umożliwia szersze działanie. Samodzielne opracowanie zadania projektowego zostało ocenione przez studentów jako bardzo skuteczna metoda uczenia się (uznało tak 96 proc. ankietowanych), jednak ok. 1/3 grupy studentów nie czuła wewnętrznej satysfakcji z wykonania danego zadania (tab. 7).

Tabela 7. Zestawienie danych dotyczących roli samodzielnego opracowania zadania w procesie uczenia się

Czy samodzielne opracowanie projektu jest ważne w procesie uczenia się?	Odsetek studentów, którzy wskazali wybrane zdanie
Jest skuteczną metodą uczenia się, daje mi satysfakcję	60%
Jest skuteczną metodą uczenia się, ale nie daje mi satysfakcji	36%
Jest nieskuteczną formą uczenia się	4%

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że zastosowanie modułu *Warsztaty* urozmaica i wzbogaca proces nauczania. Rolę studenta i prowadzącego można rozbudować, dzięki czemu przyswajanie nowej wiedzy staje się bardziej interesujące i skuteczne.

Można postawić pytania: czy nakład pracy włożony w przygotowanie, a następnie realizację warsztatów jest wymierny w stosunku do korzyści, które mogą zostać osiągnięte oraz o czym należy pamiętać, by wykorzystanie modułu *Warsztaty* było jak najbardziej efektywne, czyli co zrobić, by przy najmniejszym nakładzie pracy osiągać jak najlepsze wyniki?

Uwzględniając specyfikę kursów prowadzonych z wykorzystaniem platformy e-learningowej, można zauważyć, że praca związana z rozpoczęciem i organizacją działań w obrębie *Warsztatów* będzie praktycznie jednorazowa, pozostałe działania będą dotyczyły jedynie modyfikacji i ewentualnych poprawek przy kolejnych edycjach kursu. Przedstawione w opracowaniu wyniki badań dotyczą oceny poszczególnych zadań

z punktu widzenia studenta, jednak bardzo ważne jest również spojrzenie prowadzącego. Niestety nie udało się wykonać takich badań wśród prowadzących (głównie ze względu na to, że bardzo nieliczna grupa wykładowców korzysta z modułu w trakcie zajęć). Dokładniejsze badania w tym zakresie mogłyby wskazać, które zadania wymagają największych nakładów pracy ze strony prowadzącego i z którymi etapami wiąże się najwięcej trudności, jak i korzyści.

Bibliografia

Brzózka P., *Moodle dla nauczycieli i trenerów. Zaplanuj, stwórz i rozwijaj platformę e-learningową*, Helion, Gliwice 2011.

Chmielewski J.M., *E-learning. Standaryzacja platform a jakość aplikacji*, „ABC Jakości” 2006, nr 2–3(46–47), s. 77–83.

Juszczyk S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.

Kulpa T., *Doświadczenie z prowadzenia zajęć z wykorzystaniem platformy Moodle*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej” 2014, nr 37, s. 33–36.

Mischke J.M., *Przeszkody, powody i utracone korzyści. E-nauczanie w polskich uczelniach wyższych*, [w:] Dąbrowski M., Zajac M. (red.), *E-edukacja – analiza dokonani i perspektyw rozwoju*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2009, s. 19–24, http://www.e-edukacja.net/piata/e-edukacja_5.pdf.

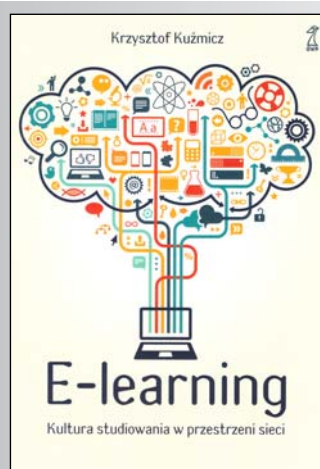
Striker M., Wojtaszczyk K., *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej*, „e-mentor” 2009, nr 4(31), s. 56–60, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/31/id/676>.

Wilk M., Szafranec M., *Innowacyjne metody kształcenia*, RODN „WOM”, Katowice 2010.

Zieliński Z., *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Helion, Gliwice 2012.

Workshop – a tool in the process of education at the university

At present, there is a very wide range of tools that support the process of education using the Internet in higher education. Moodle is one of a well-known free software systems. In this paper, one of its modules – Workshop, is presented. It focuses on its functionality and also advantages and disadvantages of its usage in blended learning.



POLECAMY

Krzysztof Kuźmicz, *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015

Niniejsza publikacja oparta jest na badaniach własnych jej autora. Skupia się na charakterystyce e-learningu i prezentuje możliwości jego wykorzystania. Autor porusza również tak ważne kwestie, jak: rola nauczyciela w procesie kształcenia online, psychologiczne i pedagogiczne aspekty stosowania tego rodzaju kształcenia, a także prezentuje przykładowe platformy, które mogą być wykorzystywane w przygotowywaniu zajęć.

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

Konferencja *Moc MOOC-ów* – czas na polską platformę

Magdalena Kępińska-Jasny
Katarzyna Łyp-Wrońska

20 stycznia br. na Politechnice Warszawskiej odbyła się konferencja „Moc MOOCów – czas na polską platformę”, zorganizowana przez Fundację Młodej Nauki. Wydarzenie to zgromadziło wielu znamienitych gości ze świata nauki, polityki i gospodarki. Celem konferencji było zainicjowanie współpracy podmiotów zainteresowanych budowaniem platformy MOOC i upowszechnianiem wiedzy naukowej.

Przyjmuje się, że idea MOOC (*Massive Open Online Course* bądź *Courses*) istniała już od 2008 roku, lecz dopiero w 2012 roku termin ten rozpropagowano¹, głównie za sprawą określenia roku 2012 „rokiem MOOC-ów”². Właśnie wtedy powstały trzy największe platformy MOOC: Coursera, edX i Udacity. Zakłada się, że inicjatywa MOOC wywodzi się z szerszej koncepcji otwartych zasobów edukacyjnych, czyli *cyfrowych materiałów oferowanych za darmo i publicznie nauczycielom, studentom i samoukom do użytku i ponownego wykorzystania do nauczania, uczenia się i badań*³.

Jak sama nazwa wskazuje, MOOC to darmowe i otwarte kursy dla dużej liczby osób, które dostępne są za pośrednictwem internetu. Stanowią specyficzną formę kształcenia na odległość, wymagająca nie tylko przygotowania wkładu merytorycznego, ale również odpowiedniego zaplecza technicznego.

Na świecie kursy typu MOOC cieszą się coraz większą popularnością, a za ich przygotowanie odpowiadają najlepsze światowe uczelnie, ale również firmy czy organizacje non-profit. Jednak większość kursów oferowana jest w języku angielskim. Choć w Polsce wiele uczelni rozwija własne kursy e-learningowe, grono ich odbiorców jest ograniczone i nie zdobywają one takiej popularności jak np. kursy na platformie Coursera. Dlatego na światowej mapie kursów MOOC Polska stanowi „białą plamę”. Z potrzeby upowszechniania wiedzy naukowej, promocji polskiej nauki i kultury w świecie, a przede wszystkim chęci zaoferowania Polakom atrakcyjnych i wartościowych zajęć edukacyjnych narodził się pomysł ogólnonarodowego projektu platformy MOOC. Takie przedsięwzięcie wymaga połączenia sił rodzimych uczelni,

pojedynczych uczonych, przedsiębiorców i innych podmiotów zaangażowanych w rozwój edukacji.

Cele, jakie postawili sobie organizatorzy konferencji, to:

- skupienie wokół projektu *Polska Platforma MOOC* osób zaangażowanych w działania – uczonych i przedsiębiorców,
- stworzenie rady programowej projektu,
- podpisanie listu inicjującego konsorcjum instytucji zaangażowanych w projekt,
- zainicjowanie publicznej debaty na temat systemowych rozwiązań dla powszechnych kursów online.

Konferencja *Moc MOOC-ów – czas na polską platformę*, zorganizowana przez Fundację Młodej Nauki (FMN), odbyła się na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej. Wydarzenie to zostało objęte patronatem honorowym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Gospodarki, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju oraz Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Patronami merytorycznymi konferencji były: czasopisma „Perspektywy”, „Forum Akademickie” i „e-mentor”, jak również portal Innpoland. W pierwszej części konferencji podsekretarz stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Włodzimierz Duch wręczył Prezes FMN Kindze Kurowskiej list gratulacyjny w imieniu pani Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej. Kinga Kurowska podkreśliła, że celem konferencji było skupienie wszystkich instytucji zaangażowanych w szkolnictwo wyższe i działania wokół polskiej nauki. W tej części spotkania poruszano także kwestie roli organizacji rządowych i pozarządowych w procesie tworzenia MOOC-ów. W debacie moderowanej przez Jacka Cholewińskiego – dziennikarza Telewizji Polskiej – udział wzięli m.in.: prof. Włodzisław Duch, prof. Wiktor Jędrzejec – dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycz-

¹ E. Longstaff, *The Prehistory of MOOCs: Inclusive and Exclusive Access in the Cyclical Evolution of Higher Education*, „Journal of Organisational Transformation & Social Change” 2014, Vol. 11, No. 3, s. 164, <http://dx.doi.org/10.1179/1477963314Z.00000000028>.

² L. Pappano, *The year of the MOOC*, „The New York Times”, 02.11.2012, http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0.

³ OECD, *Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources*, 2007, s. 30, <http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf>, [09.03.2015].

Konferencja Moc MOOC-ów – czas na polską platformę

nego i Edukacji Kulturalnej (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego), prof. Stanisław Bielecki – wiceprzewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i rektor Politechniki Łódzkiej, prof. Jan Szmidt – rektor Politechniki Warszawskiej, Wojciech Kowalski – wiceprezes Gaz-System SA, Jacek Żakowski – wykładowca Collegium Civitas oraz dziennikarz tygodnika „Polityka”, dr Jacek Lewicki – wiceprezes Fundacji Młodej Nauki, a także Marcin Sawicki, występujący w imieniu Janusza Piechocińskiego – wicepremiera i ministra gospodarki.

Deбата została zamknięta symbolicznym podpisaniem Listu Intencyjnego wspierającego inicjatywę utworzenia *Polskiej Platformy MOOC*.

Drugą część konferencji poświęcono kwestiom bardziej szczegółowym, m.in. wskazówkom, jak przygotować wysokiej jakości kursy MOOC. Moderatorami tej dyskusji byli dr Jacek Lewicki oraz Bartosz Muczyński – członek Rady Programowej projektu. Jacek Lewicki podkreślił, że celem projektu jest znalezienie możliwie najszerszego pola współpracy pomiędzy jednostkami, np. uczelniami. Doświadczeniem w tym zakresie podzielił się założyciel niemieckiej platformy MOOC – Iversity – Jonas Liepmann, który zauważył, że dobrym pomysłem jest zaprojektowanie otwartej edukacyjnej platformy europejskiej. Różne platformy mogłyby między sobą współpracować na wybranych poziomach, co daje także możliwość wymiany doświadczeń edukacyjnych pomiędzy uniwersytetami w Europie i na świecie. Tworzenie otwartych kursów online to proces, który się rozwija, bowiem rynek edukacyjny dojrzał do tego typu przedsięwzięć i już na podstawie kilku pierwszych kursów

użytkownicy będą wiedzieć, jaki potencjał tkwi w kształceniu internetowym.

Konferencja zakończyła się podsumowaniem, które dotyczyło przede wszystkim dalszych możliwości rozwoju projektu o nazwie *Polska Platforma MOOC*. W wyniku konferencji powstała rada projektu składająca się z przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i uczelni, m.in.: metodyków i przedstawicieli ośrodków kształcenia na odległość, popularyzatorów nauki czy przedsiębiorców.

Wszyscy uczestnicy konferencji zgodnie poparli potrzebę utworzenia *Polskiej Platformy MOOC*, zgadzając się co do tego, że stanie się ona skutecznym narzędziem, a projekt zakończy się sukcesem tylko wtedy, gdy będzie przedsięwzięciem ogólnokrajowym, skupiającym różne środowiska i prezentującym szeroką ofertę wysokiej jakości atrakcyjnych kursów dla różnych grup społecznych.

Bibliografia

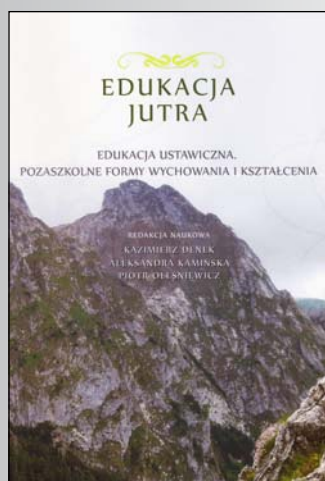
Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources, OECD, 2007, <http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf>.

E. Longstaff, *The Prehistory of MOOCs: Inclusive and Exclusive Access in the Cyclical Evolution of Higher Education*, „Journal of Organisational Transformation & Social Change” 2014, Vol. 11, No. 3, s. 164–184, <http://dx.doi.org/10.1179/1477963314Z.00000000028>.

L. Pappano, *The year of the MOOC*, „The New York Times”, 02.11.2012, http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0.

The Conference Power of MOOCs – time for a Polish platform

The conference Moc MOOC-ów – czas na polską platformę (Power of MOOCs – time for a Polish platform) was held on 20th January 2015 at the Faculty of Electronics and Information Technology of Warsaw University of Technology. This event was initiated by The Foundation of Young Science. The main aim of this conference was to initiate cooperation between partners interested in building the Polish MOOC platform and promulgate scientific knowledge. The participants of this conference were representatives of science, politics and industry. New opportunities of creation and development of an open Polish Platform MOOC and also popularization of this new form of education in Poland were discussed. The Letter of Intent – written symbol of supporting the creation of the Polish Platform MOOC was signed as a result of the first part of the debate. All of the participants jointly supported the initiative of creating the Polish Platform MOOC.



POLECAMY

K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.)

Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna.

Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia

Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2013

Publikacja ta skierowana jest do osób zainteresowanych zagadnieniami związanymi z edukacją i procesem kształcenia przez całe życie, przede wszystkim do nauczycieli i studentów. Książka, wydana w ramach serii *Edukacja jutra*, porusza istotne zagadnienia dotyczące kształcenia w Polsce, takie jak: kształcenie osób starszych, kształcenie zawodowe czy znaczenie zajęć pozalekcyjnych w edukacji. Zwraca także uwagę na rolę rodziny i harcerstwa w procesie kształtowania wychowawczego uczniów.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.humanitas.edu.pl>.

Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów

Marcin Chomicz

Jednym z ważnych czynników powodzenia projektu są umiejętności, wiedza i postawa osoby, która nim zarządza. Z tego powodu kompetencje kierowników projektów stanowią temat wielu badań i są analizowane z różnorodnych perspektyw. Rezultaty prowadzonych badań wzbogacają wiedzę o kompetencjach potrzebnych do skutecznego zarządzania projektem, wspierają przygotowanie programów rozwojowych, planowanie edukacji, a także opracowanie standardów kompetencyjnych. Aby jednak określić wartość i możliwości wykorzystania rezultatów badania, konieczne jest uważne spojrzenie na metodę ich uzyskania. Użyte w procesie badawczym metody i narzędzia, cechy pomiaru, charakterystyka próby, a także inne czynniki determinują uniwersalność i jakość wyników. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie rezultatów analizy metod i narzędzi stosowanych w badaniach obejmujących identyfikację, ocenę istotności lub ewaluację kompetencji kierowników projektów.

Badania kompetencji, a w szczególności kompetencji menedżerskich, mają bogatą i interdyscyplinarną tradycję. Między innymi owa interdyscyplinarność prowadzi do równoległego funkcjonowania kilku znaczeń terminu „kompetencje”¹ czy różnorodności stosowanych metod i instrumentów badawczych. Jak podają A. Rakowska i A. Sitko-Lutek, kompetencjami zajmuje się pięć dziedzin nauki: prawo, socjologia,

psychologia, prakseologia oraz nauki o zarządzaniu². Po analizie bibliometrycznej D. Guerrero i G. La Rosa zidentyfikowali kilkanaście dyscyplin i subdyscyplin, w ramach których powstają prace dotyczące badań kompetencji³.

Nawet ograniczając rozumienie pojęcia „kompetencje” do kompetencji indywidualnych – tych, które pozwalają na uzyskiwanie właściwych lub ponadprzeciętnych wyników – problemu mnogości stosowanych definicji nie można wyeliminować⁴. Różnorodność ta powstaje między innymi wskutek znacznej liczby prowadzonych badań, w tym dotyczących kompetencji kierowniczych czy menedżerskich. W nurcie tych badań są także badania dotyczące kompetencji szczególnej grupy kierowników – osób zarządzających projektami.

Od czasu, gdy w 1987 r. B. Posner podjął jedną z pierwszych prób określenia kompetencji kierownika projektu (KP)⁵, problematyka kompetencji tej grupy zawodowej była przedmiotem wielu studiów empirycznych i opracowań teoretycznych⁶, stworzono także szereg standardów kompetencyjnych opisujących rolę kierownika projektu⁷. Badania tego typu prowadzone są również w Polsce – kompleksową pracę badawczą poświęconą kompetencjom KP podjęła m.in. A. Musioł-Urbańczyk⁸.

¹ Zagadnieniami różnorodności i niespójności zajmuje się wielu autorów, np.: M. Jabłoński, *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 83–84; F.D. Le Deist, J. Winter-ton, *What Is Competence?*, „Human Resource Development International” 2005, Vol. 8, No. 1, s. 29–38, <http://dx.doi.org/10.1080/1367886042000338227>.

² A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 12–13.

³ D. Guerrero, G. La Rosa, *Scientific Domain Analysis of Professional Competences*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, Vol. 92, s. 372, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.687>.

⁴ Obszerne zestawienie stosowanych definicji kompetencji można znaleźć między innymi w pracy: Ł. Sienkiewicz, A. Jawor-Joniewicz, B. Sajkiewicz, K. Trawińska-Konador, K. Podwójcic, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 15–18.

⁵ B.Z. Posner, *What it takes to be a good project manager*, „Project Management Journal” 1987, Vol. 18, No. 1.

⁶ Baza SCOPUS, zapytanie poszukujące artykułów posiadających w słowach kluczowych „competenc*” oraz „project manage*” dla okresu od 1987 r. w czasopiśmie recenzowanych zwraca 204 publikacje, z czego znaczna część dotyczy różnych aspektów kompetencji kierowników projektów.

⁷ Omówienie standardów kompetencyjnych w zarządzaniu projektami można znaleźć w pracy: P. Wyróżębski, *Modele kompetencji w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2009, nr 2(29), s. 55–64, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/29/id/637>.

⁸ A. Musioł-Urbańczyk, *Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2010.

Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów

Kompetencje kierowników projektów analizowane są w różnych ujęciach, począwszy od identyfikacji kompetencji potrzebnych w różnych warunkach projektowych, przez ocenę istotności poszczególnych kompetencji oraz badania zależności kompetencji i charakterystyk realizowanych projektów czy ich otoczenia organizacyjnego, po ewaluację poziomu kompetencji, które posiadają kierownicy projektów. Publikacje dotyczące tej problematyki odnaleźć można zarówno w czasopiśmie z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi oraz ogólnego nurtu zarządzania, jak i w pismach o wąskich specjalizacjach, w których realizacja projektów odgrywa istotną rolę. Naturalna jest także obecność takich opracowań w czasopiśmie naukowych poświęconych całościowo zarządzaniu projektami.

Celem osoby podejmującej trud badawczy jest zapoznanie świata naukowego z uzyskanymi wynikami, ich implikacjami bądź stworzoną teorią, którą przeprowadzone badania potwierdzają. Z perspektywy tego celu metoda uzyskania wyników pozostaje wtórna, co nie znaczy, że jest nieistotna. Szczegółowe informacje o niej powinny być przedstawione zawsze – m.in. po to, aby umożliwić czytelnikowi ocenę rygoru metody, identyfikację jej słabych punktów, a także samodzielnie ocenę możliwości dokonywania uogólnień czy transferowalność wniosków. Zarazem stwierdzenie o kluczowym znaczeniu metody dla jakości uzyskanych wyników jest oczywiste i nie wymaga uzasadnienia.

Przedmiotem niniejszego artykułu nie będą kompetencje kierownika projektu same w sobie, lecz właśnie sposoby prowadzenia nad nimi badań – poczynając od ich celu, przez to, czego i w jakich warunkach poszukiwano (badana populacja, poszukiwane kategorie kompetencji), aż po zastosowane schematy i narzędzia badawcze. Kluczowy w niniejszej publikacji będzie

nie sam wynik, lecz sposób jego uzyskania – zgodnie z myślą S. Nowaka, że studia literatury przedmiotu mają m.in. *stanowić źródło, z którego czerpać będziemy założenia zarówno dla naszych własnych pytań, jak i dla metod, za pomocą których moglibyśmy odpowiedzieć na te pytania*⁹.

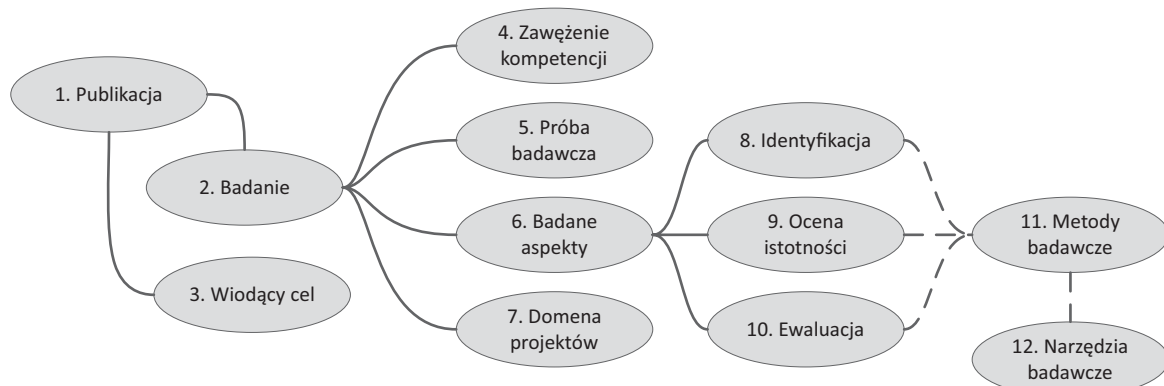
Zakres i metoda analizy

Zainteresowanie problematyką kompetencji KP w periodykach i materiałach konferencyjnych jest stosunkowo duże, zatem jako podstawę źródłową niniejszej pracy przyjęto czasopisma recenzowane poświęcone problematyce zarządzania projektami – obecne w bazie SCOPUS w roku 2015, czyli następujące tytuły:

- „International Journal of Managing Projects in Business”,
- „International Journal of Project Management”,
- „Project Management Journal”¹⁰.

Analiza objęła lata 2004–2015. Aby skoncentrować ją na elementach powtarzalnych, obecnych w wielu badaniach kompetencji, artykuły kwalifikowane jako podstawa niniejszej publikacji ograniczono do takich, których znaczącą częścią była identyfikacja, ocena istotności lub ewaluacja kompetencji KP. Jednocześnie do badania kwalifikowano wyłącznie publikacje oparte na studiach empirycznych, pomijając syntezy literatury czy analizy ogłoszeń rekrutacyjnych. Pomijano także publikacje, które skupiały się wyłącznie na cechach osobowości kierowników. W rezultacie wyselekcjonowano 14 publikacji spełniających powyższe kryteria. Podstawę tych publikacji stanowiło 11 unikalnych badań¹¹. Ich analizę przeprowadzono z perspektywy struktury przedstawionej na rysunku 1.

Rysunek 1. Struktura stanowiąca podstawę analizy



Źródło: opracowanie własne.

⁹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 35.

¹⁰ Warto nadmienić, że dwa ostatnie tytuły mają długoletnią tradycję i są związane ze stowarzyszeniami profesjonalnymi znacząco wspierającymi działalność naukowo-badawczą.

¹¹ Niektóre z publikacji oparte były na tym samym badaniu empirycznym.

Podstawą analizy jest publikacja (1), z którą związane jest badanie (2) oraz jego wiodący cel (3). Badanie rozumiane jest jako *fragment ogółu czynności naukowych, ten odcinek procesu poznawczego, który polega na zbieraniu i analizie danych w toku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z rzeczywistością badaną*¹², natomiast wiodący cel odnosi się do jednego z celów badawczych wyznaczonych w danej publikacji, najistotniejszego lub najsilniej związanego z badaniem kompetencji. Wśród wybranych publikacji są takie, które wykorzystują jako podstawę dane z tego samego badania empirycznego, analizując uzyskane wyniki z innych perspektyw.

Za istotne cechy samego badania uznano:

- zawężenie kompetencji (4) – podzbiór, który został poddany badaniu, wyodrębniony względem struktury wewnętrznej kompetencji (wiedza, umiejętności, postawy) lub też wyodrębniony zewnętrznie – względem struktury zbioru kompetencji, co oznacza, że badanie ograniczało się do pewnego rodzaju kompetencji, np. kompetencji społecznych, przywódczych lub innych;
- próbę badawczą (5) – w przypadku której z poznawczego punktu widzenia istotne są takie czynniki jak: sposób doboru, wielkość, reprezentatywność czy sposób dotarcia do respondentów;
- badane aspekty (6) – występowanie w badaniu identyfikacji, oceny istotności lub ewaluacji kompetencji;
- domenę projektów (7) – kluczowe ograniczenie dotyczące obszaru zastosowań zarządzanych projektów¹³.

Rozważane aspekty badań kompetencji ograniczone zostały do następujących:

- identyfikacji (8) – zarówno identyfikacja od podstaw zbioru kompetencji, jak i modyfikacja (rozszerzanie/eliminacja) predefiniowanego modelu, ten aspekt badań prowadzi do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie są/powinny być kompetencje KP¹⁴;
- oceny istotności (9) – określenie względnej istotności poszczególnych kompetencji lub ich składowych;
- ewaluacji (10) – ocena poziomu posiadanych kompetencji lub ich składowych u respondentów.

O ile powyższe stanowi odpowiedź na ogólne pytanie, jakie badania prowadzono i kogo badano, o tyle analiza wykorzystania metod i narzędzi badawczych w kontekście badanych aspektów kompetencji pozwala odpowiedzieć na pytanie, jak identyfikowano i oceniano istotność oraz poziom kompetencji.

Uwzględniono dwa atrybuty prowadzonych badań:

- metody badawcze (11) – rozumiane w sposób zawężony¹⁵, jako uporządkowany sposób przygotowania i wykorzystania narzędzi badawczych;
- narzędzia badawcze (12) – wykorzystane w badaniu instrumenty, za pomocą których dokonywano pomiarów.

Podjęmowana problematyka badawcza – przybliżenie analizowanych prac

Zagadnienia podejmowane przez badaczy kompetencji kierowników projektów są zróżnicowane. W wielu analizowanych pracach stawiano kilka celów badawczych. Przedstawienie kompletnego opisu każdej publikacji jest niecelowe, stąd przybliżenia poszczególnych prac dokonano poprzez wskazanie w tabeli 1 wiodącego celu lub też celu najsilniej związanego z badanymi aspektami kompetencji.

Wszystkie z powyższych prac mają charakter deskryptywny. Jakkolwiek autorzy poszukują wyjaśnień zidentyfikowanych zjawisk, to podstawowa funkcja badań pozostaje funkcją opisową. Jedynie cztery z omawianych badań skupiają się na kompetencjach, uwzględniając jako zmienne charakterystyki unikalne dla zarządzania projektami. Dotyczy to badania wymogów kompetencyjnych w poszczególnych fazach cyklu życia projektu¹⁶, w różnych kategoriach projektów (m.in. w zależności od złożoności, istotności strategicznej czy typu kontraktu)¹⁷ czy wreszcie w zależności od strony kontraktu reprezentowanej przez kierownika¹⁸. W pozostałych badaniach atrybuty specyficzne dla zarządzania projektami (np. dojrzałość projektowa, poziom kompetencji organizacji w zarządzaniu projektami czy wykorzystywanie podejść zwinnych) nie są przez badaczy traktowane jako zmienne badania. Uwaga autorów jest w nich skupiona na kompetencjach kierowników projektów jako grupy zawodowej.

¹² S. Nowak, dz.cyt., s. 13.

¹³ Należy się spodziewać, że domena w większości przypadków będzie zgodna z obszarem biznesowym, z którego rekrutowana jest populacja, jednak związek taki nie jest konieczny. Stąd wyodrębnienie atrybutu.

¹⁴ Z uwzględnieniem ograniczeń nałożonych w badaniu.

¹⁵ W literaturze spotyka się szerokie rozumienie metody badawczej, obejmujące zarówno część konceptualną, jak i realizacyjną, por. S. Nowak, dz.cyt., s. 22 oraz 47.

¹⁶ G.J. Skulmoski, F.T. Hartman, *Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation*, „Project Management Journal” 2010, Vol. 41, No. 1, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20146>.

¹⁷ R. Müller, J.R. Turner, *Matching the project manager's leadership style to project type*, „International Journal of Project Management” 2007, Vol. 25, No. 1, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.04.003>.

¹⁸ A. Dainty, I.C. Mei, D. Moore, *A comparison of the behavioral competencies of client-focused and production-focused project managers in the construction sector*, „Project Management Journal” 2005, Vol. 36, No. 2.

Tabela 1. Wiodące zagadnienia analizowanych prac

Publ.	Wiodące zagadnienie	ID	OI	EK
B1	Jakimi kompetencjami wykazują się KP?	x		
B2	Jak istotne są kompetencje społeczne KP?	x	x	
B3	Jakie są kluczowe umiejętności i wiedza KP?	x	x	
B4A	Czy certyfikacja jest kompetencją kluczową KP?	x	x	
B4B	Jak istotne są poszczególne z kompetencji KP?	x	x	
B5	Jakie kompetencje KP są istotne dla zarządzania ludźmi?	x	x	
B6	Które z kompetencji miękkich KP są istotne w poszczególnych fazach cyklu życia projektu?	x	x	
B7A	Jakie profile kompetencji przywódczych wykazują skuteczni KP?			x
B7B	Czym różnią się style przywództwa KP i menedżerów funkcyjnych?			x
B7C	Co odróżnia kompetencje przywódcze KP w różnych typach projektów?			x
B8	Czy kompetencje przywódcze KP mają związek z sukcesami projektów?			x
B9	Weryfikacja modelu wyliczeniowego dla umiejętności miękkich KP.			x
B10	Czym różnią się kompetencje KP po stronie odbiorcy i dostawcy?	x		x
B11	Jaki jest związek pomiędzy kompetencjami KP a postrzeganiem jego skuteczności przez kadrę zarządzającą?			x

ID – identyfikacja kompetencji, OC – ocena istotności, EK – ewaluacja kompetencji posiadanych.

B1 – S. Brière i in., 2015; B2 – F. Zhang i in., 2013; B3 – B. Hwang i in., 2013; B4A – J.A. Starkweather i in., 2011; B4B – D.H. Stevenson i in., 2010; B5 – E. Fisher, 2011; B6 – G.J. Skulmoski i in., 2010; B7A – R. Müller i in., 2010; B7B – J.R. Turner i in., 2009; B7C – R. Müller i in., 2007; B8 – L. Geoghegan i in., 2008; B9 – E. Muzio i in., 2007; B10 – A. Dainty i in., 2005; B11 – L. Crawford, 2005.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wymienionej literatury.

Stosowane zawężenia kompetencji i domeny działania kierowników projektów

O ile wiodący cel należy do charakterystyk publikacji, o tyle dwa kolejne elementy: zawężenie badanych kompetencji oraz wybór domeny¹⁹ działania kierownika projektu są już cechami badań, na których publikacje były oparte.

Warto na wstępie zaznaczyć, że zbiór kompetencji kierowników projektów w literaturze przedmiotu nie ma jednej powszechnie przyjętej kategoryzacji. Jak podaje S. Brière na podstawie stosunkowo szerokiej kwerendy literatury²⁰, kompetencje kierowników projektów ujmowane są w trzech generalnych kategoriach:

- kompetencje organizacyjne, kompetencje zarządcze;
- kompetencje zarządzania projektami, określane również jako kompetencje techniczne;
- umiejętności miękkie, kompetencje behawioralne.

Podobny sposób kategoryzacji spotykamy również w standardach organizacji profesjonalnych, takich jak International Project Management Association²¹ czy Association for Project Management²², ale już standard opracowany przez Project Management Institute nie wyróżnia kompetencji organizacyjnych²³.

Wśród analizowanych prac są takie, które traktują kompetencje całościowo, jak również takie, które obejmują wyłącznie kompetencje behawioralne, czy też ich podzbiór – kompetencje społeczne. Jako wyodrębnione zawężenie w badaniach obecne są również kompetencje przywódcze, których nie można włączyć do jednej z wymienionych kategorii, zaliczają się one bowiem częściowo do każdej z nich. Obydwa badania dotyczące kompetencji przywódczych KP oparte są na tym samym modelu, opracowanym przez V. Dulewicza i M. Higgsa, zawierającym 15 kompetencji przywódczych w trzech wymiarach: intelektualnym, menedżerskim i emocjonalnym. W obu wykorzystano instrument badawczy, którego rzetelność i trafność zostały zweryfikowane²⁴. Odróżnia to publikacje oparte na tym badaniu od większości pozostałych, bazujących na narzędziach badawczych stworzonych na potrzeby badania.

W zakresie obszarów zastosowań projektów można wyodrębnić badania wielodomenowe oraz jednodomenowe, które dotyczą kompetencji KP zarządzających projektami w jednym obszarze zastosowań.

¹⁹ Nazywanej także obszarem zastosowań lub dziedziną, w której realizowany jest projekt.

²⁰ S. Brière, D. Proulx, O.N. Flores, M. Laporte, *Competencies of project managers in international NGOs: Perceptions of practitioners*, „International Journal of Project Management” 2015, Vol. 33, No. 1, s. 118, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.04.010>.

²¹ *IPMA Competence Baseline version 3.0*, International Project Management Association, 2006.

²² *APM Competence Framework*, Association for Project Management, High Wycombe 2008.

²³ *Project Manager Competency Development (PMCD) Framework Second Edition*, Project Management Institute, Newton Square, 2007.

²⁴ V. Dulewicz, M. Higgs, *Assessing leadership styles and organisational context*, „Journal of Managerial Psychology” 2005, Vol. 20, No. 2, s. 112–113, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940510579759>.

W badaniach wyodrębniono następujące obszary zastosowań: projekty budowlane, informatyczne oraz projekty inżynieryjne, w niektórych przypadkach zawężając wybrany obszar dodatkowymi ograniczeniami. Ujęcia wielodomenowe badań nie wykluczają różnicowania wyników w zależności od domeny badanych projektów²⁵. Taką analizę podejmuje jednak wyłącznie jedna z publikacji. Oprócz wspomnianych wcześniej obszarów zastosowań wyodrębnia ona jako osobną domenę również projekty organizacyjne²⁶. W tabeli 2 pokazano obecne w badaniach domeny, zestawiając je z zastosowanym zawężeniem zbioru kompetencji. Warto zauważyć, że wśród badań

na przykład w przypadku badania kompetencji kierowników projektów informatycznych realizowanych w Polsce w trybie zamówień publicznych, projekty takie są bowiem ewidencjonowane. Jednak w większości przypadków, nawet przy wprowadzeniu szeregu dookreśleń (terytorialnego, branżowego, domeny projektów), z racji szerokiego zakresu pojęcia „kierownik projektu” zidentyfikowanie skończonej populacji jest w praktyce niemożliwe. Do dyspozycji badaczy pozostają zatem próby celowe.

W dwóch z analizowanych badań autorzy zadeklarowali reprezentatywność próby. W jednym była to właśnie próba z populacji, która może być jednoznacz-

Tabela 2. Zawężenia kompetencji i domen projektów w analizowanych badaniach

Badane kompetencje	Projekt			
	wielodomenowe	budowlane	informatyczne	inżynieryjne
Całościowo	B1, B5,	B3	B4	
Behawioralne		B2 ^{a)} , B10	B6	B9
Profesjonalne	B11			
Przywódcze	B7, B8			

B1 – S. Brière i in., 2015; B2 – F. Zhang i in., 2013; B3 – B. Hwang i in., 2013; B4 – J.A. Starkweather i in., 2011, D.H. Stevenson i in., 2010; B5 – E. Fisher, 2011; B6 – G.J. Skulmoski i in., 2010; B7 – R. Müller i in., 2010, J.R. Turner i in., 2009, R. Müller i in., 2007; B8 – L. Geoghegan i in., 2008; B9 – E. Muzio i in., 2007; B10 – A. Dainty i in., 2005; B11 – L. Crawford, 2005

a) W tym przypadku przedmiotem badania były kompetencje społeczne, które autorzy kwalifikują jako podzbiór kompetencji emocjonalnych. F. Zhang i in., 2013, s. 749.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

nie znajdziemy takich, w których analizowana jest wyłącznie wiedza. Wszystkie, nawet deklaratywnie obejmujące zakresem badania umiejętności i wiedzy²⁷, w istocie skupiają się na kompetencjach.

Próby badawcze

Analizując próby badawcze, warto zadać sobie na wstępie pytanie, czy w ogóle możliwe jest przeprowadzenie badań kompetencji KP w oparciu o próbę probabilistyczną²⁸. Oczywiście tak, pod warunkiem, że rozważana będzie ograniczona populacja, którą można jednoznacznie dookreślić. Będzie to możliwe

nie zwymiarowana – składała się z KP zarządzających projektami międzynarodowymi podejmowanymi przez australijskie organizacje pozarządowe²⁹. W drugim stosowana była próba probabilistyczna – w tym wypadku było to możliwe ze względu na regulacje prawne, którym podlegają chińskie firmy budowlane³⁰. Pozostałych badań, nawet przy dużych liczebnie próbach, nie można traktować jako reprezentatywne.

Próby nieprobabilistyczne dobierane były w sposób arbitralny lub też metodą kuli śnieżkowej. O kompetencje kierowników projektów pytano trzy jakościowo różne grupy:

- kierowników projektów³¹,
- specjalistów ds. rekrutacji,

²⁵ Pomijając kwestie zapewnienia identyfikacji domeny w pytaniach oraz wielkości reprezentacji każdego z różnicowanych obszarów zastosowań.

²⁶ R. Müller, J.R. Turner, *Matching the project...*, dz.cyt., s. 24.

²⁷ B. Hwang, W.J. Ng, *Project management knowledge and skills for green construction: Overcoming challenges*, „International Journal of Project Management” 2013, Vol. 31, No. 2, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.05.004>.

²⁸ Klasyfikacja prób badawczych za: E.R. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 200–211.

²⁹ S. Brière, D. Proulx, O.N. Flores, M. Laporte, dz.cyt., s. 118.

³⁰ F. Zhang, J. Zuo, G. Zillante, *Identification and evaluation of the key social competencies for Chinese construction project managers*, „International Journal of Project Management” 2013, Vol. 31, No. 5, s. 752, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.10.011>. Populację stanowili kierownicy projektów budowlanych z prowincji Yunan, z dookreśleniem wielkości konstrukcji, do których posiadają uprawnienia.

³¹ W jednym przypadku, inicjując metodę kuli śnieżkowej, oprócz kierowników projektów badanie zaadresowano również do studentów ostatnich lat studiów magisterskich z zakresu zarządzania projektami. Zobacz: R. Müller, J.R. Turner, *Matching the project...*, dz.cyt., s. 26.

Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów

- osoby nadzorujące kierowników projektów³² – wyższą kadrę zarządzającą, sponsorów projektów, przełożonych kierowników projektów oraz menedżerów programu.

Ostatnia z wymienionych grup występowała w badaniach w dwojakiej roli – z jednej strony jako źródło wiedzy o kompetencjach kierowników projektów, z drugiej strony – jako źródło informacji o ich wynikach.

Zestawiając w tabeli 3 grupy respondentów, na których wiedzy opierano się w poszczególnych badaniach, można dostrzec, że dominującym źródłem wiedzy o kompetencjach kierowników projektów byli oni sami. W przypadkach szczególnych (B4, B6) badano postrzeganie kompetencji przez osoby nadzorujące, zaś w badaniu A. Starkweathera i D.H. Stevensona (B4) zaangażowanie specjalistów w zakresie rekrutacji miało na celu zbudowanie listy takich kompetencji kierowników projektów, które są istotne w procesie

rekrutacyjnym. W przypadku pozostałych badań osoby nadzorujące pracę kierowników projektów występowały w roli oceniających ich skuteczność.

Aby spojrzeć na respondentów z ilościowego punktu widzenia, można zróżnicować badania pod względem stosowanych metod i narzędzi badawczych, oddzielając te, które zapewniały bezpośredni kontakt z respondentem, od tych, które takiego kontaktu nie wymagały, jak np. ankietowanie z wykorzystaniem dystrybuowanego kwestionariusza. Uwzględniając ten podział, tabela 4 pokazuje liczebność respondentów (faktycznie zbadanych) w poszczególnych studiach. Dodatkowo w odniesieniu do instrumentów badawczych, w przypadku których nie było bezpośredniego dostępu do respondentów, pokazano wartość zwrotu poprawnych kwestionariuszy.

Wydaje się, że wskaźniki zwrotu w badaniach L. Geoghegan (B8) oraz F. Zhanga (B2) można uznać za stosunkowo wysokie. Dla porównania – w badaniach

Tabela 3. Obecność grup respondentów w poszczególnych badaniach

Grupa respondentów	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11
Kierownicy projektów	K	K	K		K		K	K	K	K	K
Specjaliści ds. rekrutacji				K							
Nadzorujący KP				K		K		O	O	O	O

K – źródło wiedzy o kompetencjach, O – ocena skuteczności kierowników projektów

B1 – S. Brière i in., 2015; B2 – F. Zhang i in., 2013; B3 – B. Hwang i in., 2013; B4 – J.A. Starkweather i in., 2011, D.H. Stevenson i in., 2010; B5 – E. Fisher, 2011; B6 – G.J. Skulmoski i in., 2010; B7 – R. Müller i in., 2010, J.R. Turner i in., 2009, R. Müller i in., 2007; B8 – L. Geoghegan i in., 2008; B9 – E. Muzio i in., 2007; B10 – A. Dainty i in., 2005; B11 – L. Crawford, 2005.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Tabela 4. Wielkości prób w badaniach

Respondenci	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11
Instrumenty bezpośrednie											
Kierownicy projektów	28				10				14	60	
Nadzorujący KP						21					
Instrumenty pośrednie											
Kierownicy projektów		275	30				414	52			208
		55%	6%				...(a)	80%			...(b)
Nadzorujący KP				80							
				2%							
Specjaliści rekrutacji				32							
				9%							

B1 – S. Brière i in., 2015; B2 – F. Zhang i in., 2013; B3 – B. Hwang i in., 2013; B4 – J.A. Starkweather i in., 2011, D.H. Stevenson i in., 2010; B5 – E. Fisher, 2011; B6 – G.J. Skulmoski i in., 2010; B7 – R. Müller i in., 2010, J.R. Turner i in., 2009, R. Müller i in., 2007; B8 – L. Geoghegan i in., 2008; B9 – E. Muzio i in., 2007; B10 – A. Dainty i in., 2005; B11 – L. Crawford, 2005.

a) Próba budowana metodą kul śnieżkowych nie pozwala na wyliczenie wskaźnika zwrotu.

b) Nie podano wartości pozwalających na wyliczenie wskaźnika zwrotu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

³² Została zagregowana, ponieważ odzwierciedla zbliżoną jakościowo perspektywę spojrzenia na kompetencje KP – perspektywę odpowiedzialnych za ich pracę.

polskich dotyczących KP A. Musioł-Urbańczyk użyła wskaźnik poprawnych zwrotów wynoszący ok. 11 procent³³. W przypadku badań L. Geoghegan (B8) próba obejmowała jedną organizację i miał miejsce bezpośredni kontakt z respondentami³⁴, natomiast w przypadku badań F. Zhanga (B2) zastosowano dość interesujący sposób działania, polegający na pozyskaniu koordynatorów badania w firmach, do których przekazano kwestionariusze³⁵. Dystrybucja była więc nadzorowana i promowana wewnątrz firm. Największą próbę osiągnięto tam, gdzie respondentów pozyskiwano, wykorzystując metodę kuli śniegowej. W literaturze można znaleźć wskazania, że jej wykorzystanie jest zasadne w przypadku badania zbiorowości trudno dostępnych³⁶, jednak metoda kuli śniegowej jest stosowana również w innych badaniach dotyczących kompetencji, zarówno w Polsce³⁷, jak i poza nią. Stanowi ona zdaniem autora interesującą alternatywę (lub uzupełnienie) w badaniach eksploracyjnych. Jeśli uwzględni się w przygotowaniu badania wadę oczywistą – brak kontroli nad rozkładem cech zbiorowości badanej – oraz zminimalizuje się ryzyko

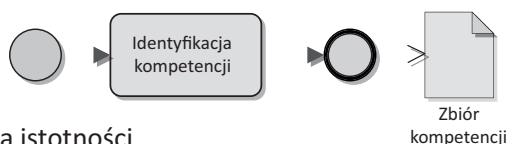
obciążenia próby złym doбором zbioru inicjalnego³⁸, korzystając z tej metody, można zapewnić duże ilościowo próby, trudne do uzyskania w inny sposób.

Aspekty badań kompetencji

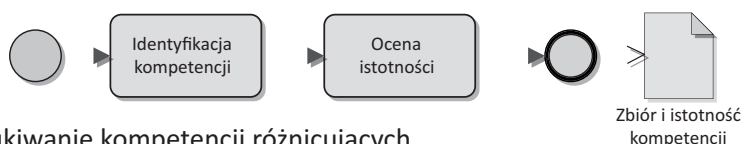
W analizowanych pracach dwa pierwsze aspekty badań – identyfikacja i ocena istotności – stanowiły cele badawcze *per se*. Trzeci aspekt – ewaluacja – może być celem samym w sobie wtedy, gdy istnieje odbiorca informacji o poziomie kompetencji danej populacji. Ocena poziomu posiadanych kompetencji będzie istotna dla praktyków – z perspektywy zarządzania zespołem KP czy planowania ich rozwoju. Będzie również istotna z perspektywy poznania naukowego – wtedy, gdy poszukujemy kompetencji różnicujących kierowników projektów osiągających wyniki przeciętne i ponadprzeciętne. Jednak w tym przypadku potrzebna jest jeszcze jedna informacja – o uzyskiwanych wynikach. Uwzględniając ten dodatkowy element, na rysunku 2 przedstawiono uogólnione schematy badań każdego ze wspomnianych aspek-

Rysunek 2. Uogólnione schematy badań poszczególnych aspektów

A. Identyfikacja



B. Ocena istotności



C. Poszukiwanie kompetencji różnicujących



Źródło: opracowanie własne.

³³ Liczone jako stosunek liczby osób, którym zaproponowano udział w badaniu, do liczby poprawnie zwróconych kwestionariuszy. Zasadniczy wpływ na tę wartość miało niewielkie zainteresowanie badaniem ze strony KP zrzeszonych w Stowarzyszeniu Project Management Polska. Jedynie 10 proc. z nich wykazało takie zainteresowanie. A. Musioł-Urbańczyk, dz.cyt., s. 79.

³⁴ L. Geoghegan, V. Dulewicz, *Do Project Managers' Leadership Competencies Contribute to Project Success?*, „Project Management Journal” 2008, Vol. 39, No. 4, s. 61, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20084>.

³⁵ F. Zhang, J. Zuo, G. Zillante, dz.cyt., s. 752.

³⁶ Por. E.R. Babbie, dz.cyt., s. 205, a także M. Rószkiewicz, J. Perek-Białas, D. Więziak-Białowolska, A. Zięba-Pietrzak, *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 183.

³⁷ Np. P. Bohdziewicz, *Kompetencje profesjonalne jako wyznacznik pozycji pracowników wiedzy an rynku pracy*, [w:] S.A. Witkowski (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Difin, Warszawa 2008, s. 313.

³⁸ Jeżeli grupa inicjalna przy konstrukcji próby będzie złożona z członków stowarzyszenia profesjonalnego w obszarze zarządzania projektami, to powstanie ryzyko nadreprezentacji członków takich stowarzyszeń.

³⁹ Przedstawione schematy nie wyczerpują możliwych wariantów działania, mogą również być łączone.

tów. Wszystkie łączy jeden element – w każdym z nich musiał zostać ustalony zbiór kompetencji (całościowy lub w odpowiednim zawężeniu), będący podstawą dalszych działań. W części analizowanych badań, w których poszukiwano zbioru kompetencji, był on wyłaniany w ramach badania głównego, w innych był określany w ramach badań wstępnych lub przyjęty na podstawie literatury.

Aspekty identyfikacji i oceny istotności kompetencji

W badaniach, których autorzy za jeden z wiodących celów stawiali sobie odpowiedź na pytanie, jakimi kompetencjami dysponują KP, lub też próbowali dodatkowo wartościować istotność tych kompetencji, w zakresie ustalania wyjściowego zbioru kompetencji odnajdziemy dwa odmienne podejścia. Różnica polega na tym, co jest punktem wyjścia do budowy zbioru kompetencji:

- wiedza respondentów, następnie ewentualna konfrontacja uzyskanych wyników z literaturą,
- literatura, z której wyprowadzano zbiór kompetencji konfrontowany z opiniami respondentów.

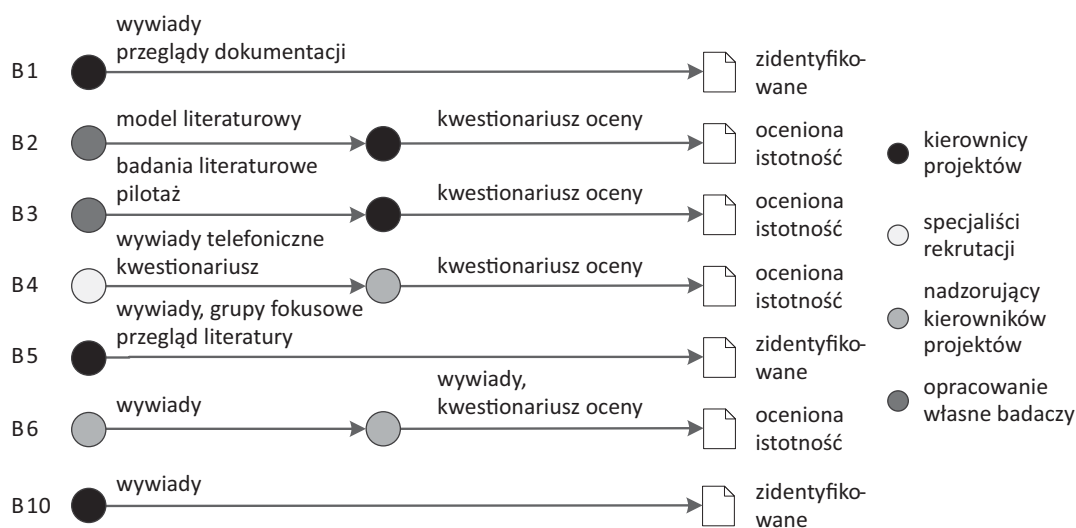
Jakkolwiek oba te podejścia prowadzą do ustalenia zbioru kompetencji, to jest między nimi różnica. W pierwszym przypadku szansa na zidentyfikowanie nowych, nieznanych wcześniej elementów wiedzy, umiejętności czy postaw wydaje się większa⁴⁰. Metody badawcze wykorzystywane na tym etapie badań to głównie różne formy wywiadów indywidualnych. Po przyjęciu lub opracowaniu zbioru kompetencji dla

wykonania oceny istotności posługiwano się głównie kwestionariuszami oceny. Wykorzystanie narzędzi badawczych w poszczególnych badaniach przedstawia rysunek 3.

Wśród form wywiadów dominował wywiad bezpośredni, wyjątkiem jest tutaj badanie J.A. Sterkewathera i D.H. Stevensona, w którym zastosowano wywiad telefoniczny wspierany kwestionariuszem internetowym. Natomiast ocena kompetencji w większości wypadków była dokonywana w oparciu o kwestionariusz wypełniany samodzielnie przez respondentów. Tu jednak także znajdziemy wyjątek – badanie G.J. Skulmoskiego i F.T. Hartmana, w przypadku którego kwestionariusz był instrumentem wspierającym wywiad. Co ciekawe, badanie to prowadzono dwuetapowo – w pierwszym etapie wykorzystano częściowo ustrukturyzowane wywiady. W trakcie pilotażu pogłębione omawianie kompetencji sprawiało trudności i wskutek sugestii respondentów badacze wprowadzili do drugiej tury kwestionariusz, który poza celem zasadniczym – zapewnienia danych do określenia rankingu kompetencji – spełniał rolę facylitacyjną⁴¹. W pozostałych badaniach wykorzystywano wywiady swobodne lub wywiady częściowo ustrukturyzowane.

Duże zainteresowanie badaniami kompetencji pracowniczych i menedżerskich doprowadziło do stworzenia wzorców postępowania. Jednym z nich, często przywoływanym w literaturze⁴², jest schemat opisany przez L. i M. Spencerów, w którym identyfikacja kompetencji opiera się na wywiadach behawioralnych

Rysunek 3. Sposoby identyfikacji i oceny istotności kompetencji



B1 – S. Brière i in., 2015; B2 – F. Zhang i in., 2013; B3 – B. Hwang i in., 2013; B4 – J.A. Starkweather i in., 2011, D.H. Stevenson i in., 2010; B5 – E. Fisher, 2011; B6 – G.J. Skulmoski i in., 2010; B10 – A. Dainty i in., 2005.

Źródło: opracowanie własne.

⁴⁰ Pod warunkiem, że w badaniu nie ogranicza się zbioru, w procesie kodowania wykorzystując np. predefiniowany słownik.

⁴¹ G.J. Skulmoski, F.T. Hartman, dz.cyt., s. 63.

⁴² Baza SCOPUS zawiera informacje o 762 cytowaniach z lat 2000–2015.

(obok szeregu innych źródeł informacji, takich jak: ocena 360°, obserwacja, dyskusje panelowe), bazujących na technice incydentów krytycznych⁴³. Ten właśnie schemat działania wykorzystany został w badaniu zrealizowanym przez A. Daintego⁴⁴, w którym poza wspomnianą metodą wykorzystano także słownik kompetencji McBer jako podstawę klasyfikacji informacji z wywiadów⁴⁵.

Alternatywą dla konstruowania zbioru kompetencji, w którym punkt wyjścia stanowi wiedza respondentów, jest podejście odwrotne – zbudowanie takiego zbioru w oparciu o istniejącą wiedzę i poddanie go empirycznej weryfikacji, ewentualnie uzupełnieniom. Rozwiązanie to ma istotną zaletę – umożliwia przeprowadzenie badania na dużej próbie, w przypadku której wykorzystanie wywiadów byłoby niemożliwe lub co najmniej kosztowne. Ma też jednak pewną wadę – jest nią ryzyko pominięcia tych kompetencji, które nie zostały ujęte w pierwotnym modelu. Ryzyku temu można oczywiście w pewnym stopniu przeciwdziałać, pozwalając respondentom na samodzielne wprowadzenie wiedzy, umiejętności czy postaw nieobecnych na przedstawianej im liście. Jednak rezultat w zakresie rozszerzeń będzie mocno uzależniony od zaangażowania respondenta w wypełnianie kwestionariusza.

Innym, jak się wydaje dobrym rozwiązaniem, jest weryfikacja i ewentualne uzupełnienie listy kompetencji w badaniach pilotażowych. Takie podejście odnajdziemy na przykład w przywoływanych już badaniach KP realizowanych przez A. Musioł-Urbańczyk⁴⁶, a w wśród analizowanych prac – w badaniach B. Hwanga i W.J. Ng. Badacze, opierając się na literaturze, przyjęli tu pewien zbiór kluczowych umiejętności i wiedzy, a następnie na podstawie badania wstępnego z wykorzystaniem kwestionariusza zredukowali liczbę elementów, pozostawiając około połowę zidentyfikowanych podczas studiów literaturowych⁴⁷.

Ocena istotności kompetencji w analizowanych badaniach opierała się niemal zawsze na kwestionariuszu. W kwestionariuszach w większości stosowano skalę Likerta⁴⁸, pytając zwykle bezpośrednio o istotność kompetencji. Wyjątki stanowiły tu: zastosowanie w jednym badaniu wymuszonego rankingu⁴⁹ i również w jednym – kombinacji pytań w odniesieniu do pojedynczego elementu kompetencji⁵⁰.

Podejście, w którym w odniesieniu do istotności kompetencji stosowane jest pojedyncze pytanie, może budzić wątpliwości. Pytanie o istotność kompetencji to pytanie o opinie, a *dotarcie do opinii, poglądów i postaw jest bardziej skomplikowane i wieloaspektowe, toteż badać je trzeba wielostronnie*⁵¹. Zatem w trosce o jakość uzyskanych wyników należałoby prowadzić takie badania wieloaspektowo, a jeszcze lepiej – za pomocą instrumentu, którego rzetelność i trafność zostały potwierdzone. Jednak biorąc pod uwagę aspekty praktyczne, w szczególności realia tych badań, które nie są realizowane na małych, pozyskanych z jednej organizacji próbach, trzeba stwierdzić, że wypełnienie przez respondenta wielowymiarowego kwestionariusza dotyczącego zbioru kilkudziesięciu elementów wiedzy, umiejętności i postaw, stawia realność przeprowadzenia takich badań pod znakiem zapytania⁵².

Aspekt ewaluacji kompetencji

Schematy badań, w których dokonywano ewaluacji kompetencji, były bardziej zróżnicowane od schematów identyfikujących kompetencje czy oceniających ich istotność. W tym zróżnicowaniu można jednak wyodrębnić kilka interesujących, powtarzających się elementów, takich jak sposób ewaluacji kompetencji KP, sposób oceny wyników czy sposób podziału grupy KP na wyróżniających się oraz osiągających przeciętne wyniki. Z uwagi na duże zróżnicowanie do badań tych nie można odnieść jednego zbiorczego schematu z zachowaniem przejrzystości prezentacji. Dlatego w pierwszej kolejności przedstawiono schematy ideowe wybranych badań. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że nie prezentują one wszystkich elementów badań, a jedynie te, które uznano za istotne z punktu widzenia ewaluacji kompetencji.

Prace R. Müllera, R. Turnera i V. Dulewicza oparte są na tym samym badaniu, stąd wybrano jedną z nich, w której opisany został sposób ewaluacji, oceny wyników oraz podziału badanej grupy. W pracy poszukiwano profili kompetencji przywódczych KP, opierając się na 15-elementowym modelu zdefiniowanym przez V. Dulewicza i M. Higgsa oraz związanym z nim kwestionariuszem badania *Leadership Development Questionnaire* (LDQ)⁵³. Przebieg badania (rysunek 4) uwzględniał pomiar kompetencji przywódczych oraz

⁴³ L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competence at work: models for superior performance*, Wiley, New York 1993, s. 95. Zob. także szczegółowy opis całego postępowania prowadzącego do stworzenia modelu kompetencyjnego: tamże, s. 94–113.

⁴⁴ A. Dainty, I.C. Mei, D. Moore, dz.cyt., s. 42.

⁴⁵ Tamże, więcej zob.: L.M. Spencer, S.M. Spencer, dz.cyt., s. 25–89.

⁴⁶ A. Musioł-Urbańczyk, dz.cyt., s. 76.

⁴⁷ B. Hwang, W.J. Ng, dz.cyt., s. 276.

⁴⁸ Pięcioelementowa: F. Zhang, J. Zuo, G. Zillante, dz.cyt.; B. Hwang, W.J. Ng, dz.cyt.; siedmioelementowa: D.H. Stevenson, J.A. Starkweather, *PM critical competency index: IT execs prefer soft skills*, „International Journal of Project Management” 2010, Vol. 28, No. 7, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.11.008>.

⁴⁹ G.J. Skulmoski, F.T. Hartman, dz.cyt., s. 63.

⁵⁰ Zastosowano 59 pytań o istotność ośmiu kompetencji. F. Zhang, J. Zuo, G. Zillante, dz.cyt., s. 751–752.

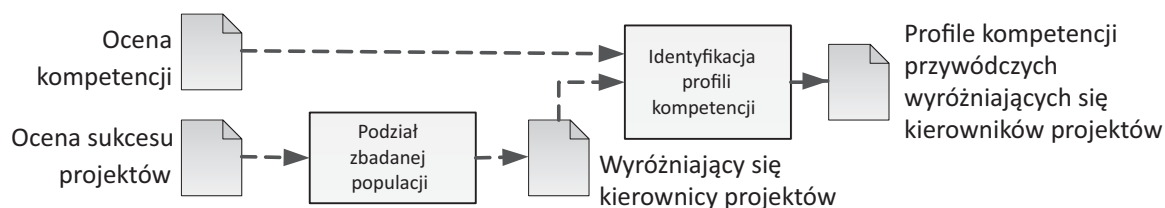
⁵¹ A.N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 167.

⁵² Dodatkowo przy badaniach eksploracyjnych dotyczących pierwotnie nieznanego zbioru kompetencji wymagałoby to konstruowania takiego instrumentu.

⁵³ R. Müller, R. Turner, *Leadership competency profiles of successful project managers*, „International Journal of Project Management” 2010, Vol. 28, No. 5, s. 441, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>.

Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów

Rysunek 4. Schemat ideowy badania B7



Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Müller, R. Turner, *Leadership competency profiles of successful project managers*, „International Journal of Project Management” 2010, Vol. 28, No. 5, s. 441, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>.

ocenę wyników, która pozwoliła na wyodrębnienie KP odnoszących sukcesy.

Na tym samym modelu oparli swoje badanie L. Geoghegan i V. Dulewicz (rysunek 5), poszukując odpowiedzi na pytanie, czy wykazywane kompetencje przywódcze mają znaczenie dla sukcesu prowadzonych projektów. Podobnie jak wcześniej wspomniani badacze, poddali również ocenie wyniki kierowników projektów, choć instrument pomiarowy był już nieco odmienny.

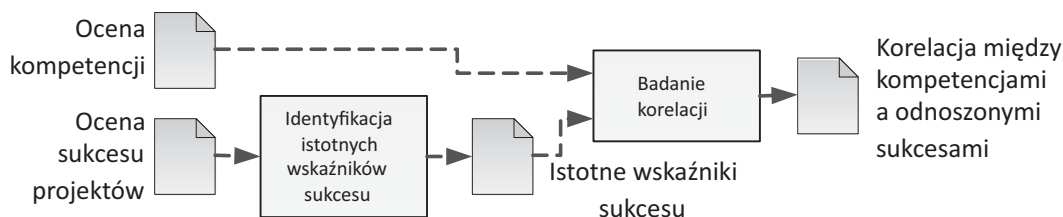
Badanie przeprowadzone przez E. Muzio z zespołem różniło się od pozostałych z punktu widzenia głównego celu – była nim pilotażowa weryfikacja trafności instrumentu oceny ilościowej kompetencji miękkich posiadanych przez kierowników projektów. W badaniu wykorzystano istniejący instrument pomiarowy⁵⁴, porównując wyniki do rezultatów uzyskanych z oceny metodą 360° oraz oceny menedżerskiej.

Schemat tego badania pominięto z uwagi na brak interesujących aspektów.

Przebieg badania A. Daintego i L.C. Mei (rysunek 6) zachowywał sekwencję oryginalnego schematu opisanego przez L. i M. Spencerów. Analizę rozpoczęto od zidentyfikowania kierowników projektów postrzeganych jako przeciętni oraz wyróżniający się, po to, by w kolejnym etapie dokonać ewaluacji posiadanych przez nich kompetencji i wreszcie określić, które kompetencje są kompetencjami różnicującymi.

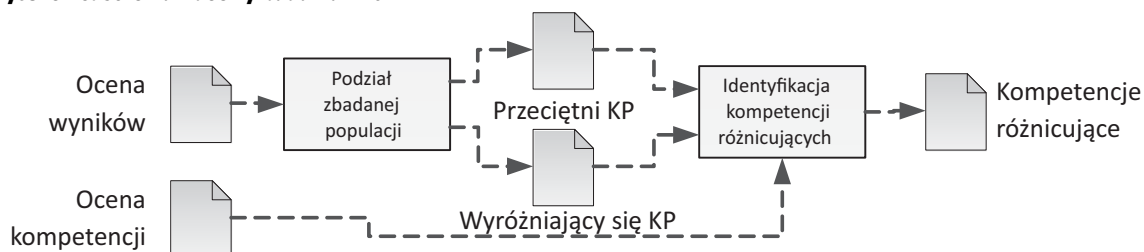
W ostatnim z badań L. Crawford poszukiwała odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje kierowników projektów – w szczególności wiedza i umiejętności – pozostają w związku z postrzeganiem ich skuteczności przez kadrę nadzorującą. Do oceny kompetencji kierowników projektów (rysunek 7) wykorzystano dwa osobne instrumenty – test wiedzy oraz kwestionariusz

Rysunek 5. Schemat ideowy badania B8



Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Geoghegan, V. Dulewicz, *Do Project Managers' Leadership Competencies Contribute to Project Success?*, „Project Management Journal” 2008, Vol. 39, No. 4, s. 61, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20084>.

Rysunek 6. Schemat ideowy badania B10



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Dainty, I.C. Mei, D. Moore, *A comparison of the behavioral competencies of client-focused and production-focused project managers in the construction sector*, „Project Management Journal” 2005, Vol. 36, No. 2.

⁵⁴ SSQ – Soft Skills Quantification. Wykorzystano instrument pomiarowy dostarczony przez firmę Innermetrix, Incorporated and Target Training, International. E. Muzio, D.J. Fisher, E.R. Thomas, V. Peters, *Soft skills quantification (SSQ) for project manager competencies*, „Project Management Journal” 2007, Vol. 38, No. 2, s. 37.

samooceny kompetencji⁵⁵. Oceny wyników w zarządzanych projektach dokonały osoby nadzorujące KP.

Duże zróżnicowanie stosowanych metod i instrumentów badawczych pokazuje tabela 5.

Spojrzenie na powyższe zestawienie prowadzi do postawienia dwóch ważnych pytań:

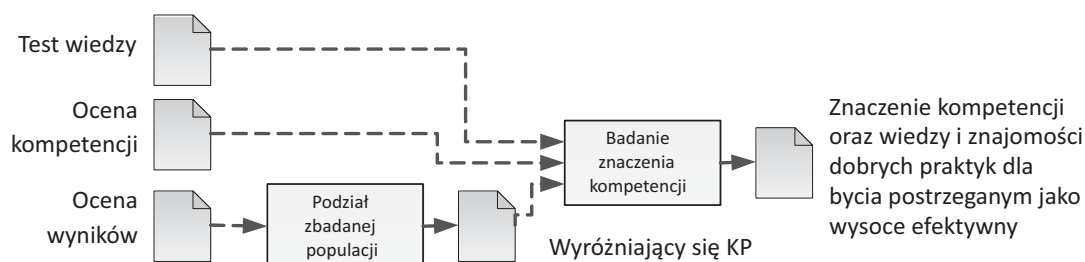
- czy wykorzystywana w badaniach samoocena kompetencji i wyników może zapewnić wystarczająco wiarygodne wyniki,
- czy wskaźniki sukcesu zarządzanych projektów są odpowiednią miarą skuteczności kierowników projektów?

Z badaniem kompetencji przy użyciu samooceny związany jest cały szereg obciążeń, mogących prowadzić do wątpliwych wyników. Podejście takie

krytykuje S. Chelpa, stwierdzając, że dokonanie samooceny pewnej cechy nie dostarcza informacji o jej faktycznym poziomie, lecz o jej postrzeganiu przez respondenta, a w połączeniu z obiektywnym pomiarem – o trafności tegoż postrzegania⁵⁶. Badacz dodaje również, że dane na temat samooceny posiadanych kwalifikacji⁵⁷ pokazują raczej pożądany obraz tych kwalifikacji niż stan faktyczny⁵⁸.

Samoocena wykorzystywana była również w polskich badaniach kompetencji kierowników projektów⁵⁹ i kompetencji menedżerskich – odnajdziemy ją m.in. w badaniach M. Dąbka dotyczących kadry zarządzającej polskich przedsiębiorstw⁶⁰, w badaniach R. Walkowiaka dotyczących kompetencji menedżerów samorządowych⁶¹, a także w badaniach kadry

Rysunek 7. Schemat ideowy badania B11



Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Crawford, dz.cyt.

Tabela 5. Metody i instrumenty wykorzystywane w badaniach z aspektem ewaluacji kompetencji

	Ewaluacja kompetencji	Ocena wyników	Wyodrębnienie wyróżniających się KP
B7	Leadership Development Questionnaire (LDQ)	Kryteria sukcesu projektu, samoocena kierowników projektów	Za wyróżniających się KP uznano osiągniętych średnią z kryteriów sukcesu powyżej 60% wart. maksymalnej
B8	Leadership Development Questionnaire (LDQ)	Kryteria sukcesu projektu, ocena sponsora projektu	Nie dotyczy
B9	Soft Skills Quantification (SSQ)	Ocena 360 stopni, ocena menedżerska	Nie dotyczy
B10	Wywiady behawioralne, słownik kompetencji McBer	Ocena przez panel ekspercki (specjaliści HR i kadra zarządzająca)	Ocena przez panel ekspercki (specjaliści HR i kadra zarządzająca)
B11	Test wiedzy oraz samoocena kompetencji posiadanych	Ocena menedżerska	Względem mediany z całościowej oceny wyników

B7 – R. Müller i in., 2010, J.R. Turner i in., 2009, R. Müller i in., 2007;

B8 – L. Geoghegan i in., 2008 ; B9 – E. Muzio i in., 2007; B10 – A. Dainty i in., 2005; B11 – L. Crawford, 2005.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

⁵⁵ Wykorzystano PMBOK jako podstawę testu wiedzy oraz Australian National Competency Standards for Project Management jako podstawę oceny kompetencji. L. Crawford, *Senior management perceptions of project management competence*, „International Journal of Project Management” 2005, Vol. 23, No. 1, s. 10, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.06.005>.

⁵⁶ S. Chelpa, *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003, s. 86–87. W swoim tekście autor odnosi się do badania przy użyciu samoopisu i samooceny własności intrapersonalnych.

⁵⁷ Kwalifikacje w ujęciu autora obejmują intrapersonalne właściwości (wiedzę i cechy psychologiczne) mogące się objawiać w sprawnościach zawodowych. Zob. tamże, s. 18.

⁵⁸ Tamże, s. 86–87.

⁵⁹ A. Musioł-Urbańczyk, dz.cyt., s. 78.

⁶⁰ M. Dąbek, *Menedżerowie okresu transformacji: problemy, potencjał, rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 134–142.

⁶¹ R. Walkowiak, *Model kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 132–135.

menedżerskiej prowadzonych przez A. Rakowską⁶². Ta ostatnia autorka obszernie omawia wykorzystanie samooceny w badaniu kompetencji⁶³, podkreślając w konkluzji między innymi, że adresat kwestionariusza musi posiadać potencjał intelektualny i zdolność do samooceny, zaś badanie nie może służyć decyzjom kadrowym⁶⁴. Obydwa te postulaty są spełnione, jeśli kierowników projektów bada się w sposób gwarantujący anonimowość. Samoocena, choć krytykowana i z dużym prawdopodobieństwem dająca mniej rzetelne rezultaty niż badanie wykorzystujące zestandaryzowane i zweryfikowane instrumenty pomiarowe, pozostaje wyborem koniecznym w warunkach większych prób, rozproszenia respondentów i konieczności zachowania reżimu kosztowego badań.

Drugim interesującym elementem jest sposób oceniania wyników kierowników projektów. Ocena taka jest niezbędna dla zróżnicowania grupy przeciętnych i wyróżniających się kierowników. W badaniach stosowano różnorodne podejścia – od oceny menedżerskiej, przez ocenę z wielu perspektyw, po ankietowanie przy użyciu kwestionariusza oceny. Ten ostatni instrument, wymagający określenia wskaźników, według których oceniane będą wyniki kierowników projektów, pojawia się w trzech analizowanych badaniach. W tym zastosowaniu w dwóch badaniach wykorzystano do pomiaru kryteria sukcesu projektu:

- R. Müller i R. Turner wykonywali pomiar wyników kierowników projektów z wykorzystaniem kwestionariusza samooceny opartego na 10 pytaniach dotyczących: satysfakcji odbiorcy, użytkownika końcowego, dostawcy, zespołu projektowego, innych interesariuszy, osiągnięcia celów harmonogramowych, budżetowych, zgodności z wymaganiami użytkownika i celami projektu, dążenia odbiorcy do ponownej współpracy, spełnienia innych kryteriów określonych przez respondenta⁶⁵.
- L. Geoghegan i V. Dulewicz wykorzystali kwestionariusz wypełniany przez sponsora projektu, w którym pytano o: zachowanie zgodności z harmonogramem, budżetem, dostarczenie działających produktów, używanie produktu przez odbiorcę, satysfakcję klienta z wyników projektu, przynoszenie założonych korzyści odbiorcy, przebieg projektu⁶⁶.

Pierwsza pojawiająca się wątpliwość dotyczy zbioru projektów, który ma brać pod uwagę respondent. Konieczne jest tu wprowadzenie ograniczenia. Oczekiwanie uśredniania czy odpowiadania na pytania o dużą

pulę projektów zmniejsza rzetelność odpowiedzi, szczególnie w przypadku wykorzystania samooceny. Konieczne jest więc dookreślenie czasowe lub ilościowe rozpatrywanych projektów. Pewną wątpliwość budzi ograniczenie do ostatniego realizowanego projektu, zastosowane przez R. Müllera i R. Turnera⁶⁷ – zwiększa ono zdaniem autora niniejszego opracowania wrażliwość metody na przypadkowe odchylenia.

Źródłem drugiej wątpliwości jest to, że istotność poszczególnych kryteriów sukcesu zależy od wielu czynników – np. otoczenia organizacyjnego, domeny projektu, poziomu kultury projektowej, a także innych. R. Müller i R. Turner wykazali, że na postrzeganą istotność kryteriów sukcesu projektu wpływają m.in. takie charakterystyki, jak region świata, złożoność projektu, doświadczenie oceniającego, rodzaj kontraktu⁶⁸. Ocena wyników kierownika projektu z wykorzystaniem kombinacji ocen poszczególnych kryteriów sukcesu prowadzi do rezultatu pomijającego uwarunkowania, w których projekt był realizowany. W szczególności zaś rezultat ten nie będzie uwzględniał istotności poszczególnych kryteriów, która jest kierownikowi w konkretnej sytuacji znana i może, a nawet powinna kształtować sposób zarządzania projektem. Żeby przekształcić ocenę kierownika opartą na kryteriach sukcesu projektu w całościową ocenę jego wyników, niezbędne wydaje się pozyskanie również informacji o tym, jak istotne są poszczególne kryteria sukcesu w warunkach, w których projekt był realizowany.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza zbioru badań dotyczących kompetencji kierowników projektów prowadzi do kilku wniosków końcowych, które warto uwzględnić, planując badania własne w tym obszarze.

- 1) Spojrzenie na badania kompetencji z perspektywy przyjętej struktury analitycznej pokazuje, że badania każdego z trzech aspektów są realizowane według zróżnicowanych schematów, przy wykorzystaniu szerokiego wachlarza instrumentów badawczych. Chociaż dla badań kompetencji określono pewne schematy, jak np. schemat zaproponowany przez L. i M. Spencerów, praktyka badawcza pozostaje zróżnicowana. Przedstawione schematy można traktować jako swego rodzaju podpowiedź, choć rozważając badania własne na niewielkich próbach, warto podjąć wysiłek wprowadzenia do nich triangulacji.

⁶² A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 151–154.

⁶³ Tamże, s. 138–141.

⁶⁴ Tamże, s. 141.

⁶⁵ R. Müller, R. Turner, *Leadership competency...*, dz.cyt., s. 440.

⁶⁶ L. Geoghegan, V. Dulewicz, dz.cyt., s. 61, 63.

⁶⁷ R. Müller, R. Turner, *Leadership competency...*, dz.cyt., s. 441.

⁶⁸ R. Müller, R. Turner, *The Influence of Project Managers on Project Success Criteria and Project Success by Type of Project*, „European Management Journal” 2007, Vol. 25, No. 4, s. 307–308, <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2007.06.003>.

- 2) W przypadku analizowanego zbioru publikacji nie można mówić o powtarzalnej podstawie badań – rozumianej jako model wykorzystywany w aspektach oceny istotności lub ewaluacji kompetencji. Szczególnie zaskakuje tutaj fakt niewielkiego wykorzystania standardów kompetencyjnych opracowanych przez stowarzyszenia profesjonalne, choć analizując inne publikacje, można znaleźć szereg badań opartych na tych standardach⁶⁹. Samodzielne identyfikowanie kompetencji jest zadaniem trudnym, dodatkowo znacząco ogranicza porównywalność wyników.
- 3) Tam, gdzie potrzebne jest dokonanie podziału kierowników projektów na wyróżniających się i tych o przeciętnych wynikach – w przypadku badań prowadzonych na większych próbach, opartych zwykle na kwestionariuszu – podstawę pomiaru stanowią często kryteria sukcesu projektu. Należy jednak pamiętać, że zaniechanie określenia istotności tych kryteriów prowadzi do określania wyników kierownika w oderwaniu od kontekstu, w którym realizuje on projekty.
- 4) Samoocena w zakresie posiadanych kompetencji czy też osiąganych wyników, choć budzi wątpliwości, jest obecna w praktyce badawczej i według wielu autorów może być – przy spełnieniu pewnych warunków – uznana za wystarczająco wiarygodną.

Bibliografia

- APM Competence Framework, Association for Project Management, High Wycombe 2008.
- Babbie E.R., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bohdziewicz P., *Kompetencje profesjonalne jako wyznacznik pozycji pracowników wiedzy an rynku pracy*, [w:] Witkowski S.A. (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Difin, Warszawa 2008.
- Brière S., Proulx D., Flores O.N., Laporte M., *Competencies of project managers in international NGOs: Perceptions of practitioners*, „International Journal of Project Management” 2015, Vol. 33, No. 1, s. 116–125, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.04.010>.
- Chelpa S., *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003.
- Crawford L., *Senior management perceptions of project management competence*, „International Journal of Project Management” 2005, Vol. 23, No. 1, s. 7–16, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.06.005>.
- Dainty A., Mei I.C., Moore D., *A comparison of the behavioural competencies of client-focused and production-focused project managers in the construction sector*, „Project Management Journal” 2005, Vol. 36, No. 2.
- Dąbek M., *Menedżerowie okresu transformacji: problemy, potencjał, rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Dulewicz V., Higgs M., *Assessing leadership styles and organisational context*, „Journal of Managerial Psychology” 2005, Vol. 20, No. 2, s. 105–123, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940510579759>.
- Fisher E., *What practitioners consider to be the skills and behaviours of an effective people project manager*, „International Journal of Project Management” 2011, Vol. 29, No. 8, s. 994–1002, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.09.002>.
- Gehring D.R., *Applying traits theory of leadership to project management*, „Project Management Journal” 2007, Vol. 38, No. 1, s. 44–54.
- Geoghegan J., Dulewicz V., *Do Project Managers' Leadership Competencies Contribute to Project Success?*, „Project Management Journal” 2008, Vol. 39, No. 4, s. 58–67, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20084>.
- Guerrero G., La Rosa G., *Scientific Domain Analysis of Professional Competences*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, Vol. 92, s. 369–376, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.687>.
- Hwang B., Ng W.J., *Project management knowledge and skills for green construction: Overcoming challenges*, „International Journal of Project Management” 2013, Vol. 31, No. 2, s. 272–284, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.05.004>.
- IPMA Competence Baseline version 3.0, International Project Management Association, 2006.
- Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, C.H. Beck, Warszawa 2009.
- Le Deist F.D., Winterton J., *What Is Competence?*, „Human Resource Development International” 2005, Vol. 8, No. 1, s. 27–46, <http://dx.doi.org/10.1080/136788604200338227>.
- Müller R., Turner R., *Leadership competency profiles of successful project managers*, „International Journal of Project Management” 2010, Vol. 28, No. 5, s. 437–448, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>.
- Müller R., Turner R., *Matching the project manager's leadership style to project type*, „International Journal of Project Management” 2007, Vol. 25, No. 1, s. 21–32, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.04.003>.
- Müller R., Turner R., *The Influence of Project Managers on Project Success Criteria and Project Success by Type of Project*, „European Management Journal” 2007, Vol. 25, No. 4, s. 298–309, <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2007.06.003>.
- Musiół-Urbańczyk A., *Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2010.
- Muzio M., Fisher D.J., Thomas E.R., Peters V., *Soft skills quantification (SSQ) for project manager competencies*, „Project Management Journal” 2007, Vol. 38, No. 2, s. 30–38.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Oppenheim A.N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Posner B.Z., *What it takes to be a good project manager*, „Project Management Journal” 1987, Vol. 18, No. 1.
- Project Manager Competency Development (PMCD) Framework Second Edition*, Project Management Institute, Newton Square, 2007.
- Rakowska A., *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

⁶⁹ Na przykład: P. Trivellas, C. Drimoussis, *Investigating Leadership Styles, Behavioural and Managerial Competency Profiles of Successful Project Managers in Greece*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, Vol. 73, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.107>; D.R. Gehring, *Applying traits theory of leadership to project management*, „Project Management Journal” 2007, Vol. 38, No. 1.

Ujęcia badawcze kompetencji kierowników projektów

Rakowska A., Sitko-Lutek A., *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Rószkiewicz M., Perek-Białas J., Więziak-Białowska D., Zięba-Pietrzak A., *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Sienkiewicz Ł., Jawor-Joniewicz A., Sajkiewicz B., Trawińska-Konador K., Podwójcic K., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Skulmoski G.J., Hartman F.T., *Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation*, „Project Management Journal” 2010, Vol. 41, No. 1, s. 61–80, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20146>.

Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at work: models for superior performance*, Wiley, New York 1993.

Starkweather J.A., Stevenson D.H., *PMP® certification as a core competency: Necessary but not sufficient*, „Project Management Journal” 2011, Vol. 42, No. 1, s. 31–41, <http://dx.doi.org/10.1002/pmj.20174>.

Stevenson D.H., Starkweather J.A., *PM critical competency index: IT execs prefer soft skills*, „International Journal of

Project Management” 2010, Vol. 28, No. 7, s. 663–671, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.11.008>.

Trivellas P., Drimoussis C., *Investigating Leadership Styles, Behavioural and Managerial Competency Profiles of Successful Project Managers in Greece*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, Vol. 73, s. 692–700, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.107>.

Turner J.R., Müller R., Dulewicz V., *Comparing the leadership styles of functional and project managers*, „International Journal of Managing Projects in Business” 2009, Vol. 2, No. 2, s. 198–216, <http://dx.doi.org/10.1108/17538370910949266>.

Walkowiak R., *Model kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

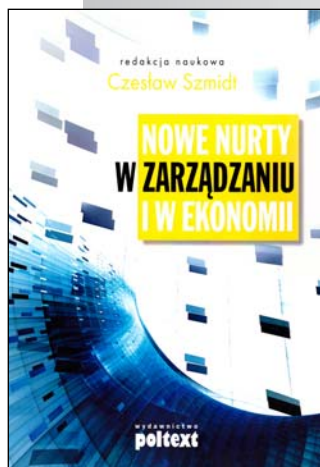
Wyrozębski P., *Modele kompetencji w zarządzaniu projektami*, „e-mentor” 2009, nr 2(29), s. 55–64, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/29/id/637>.

Zhang F., Zuo J., Zillante G., *Identification and evaluation of the key social competencies for Chinese construction project managers*, „International Journal of Project Management” 2013, Vol. 31, No. 5, s. 748–759, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.10.011>.

Research approaches to competencies of project managers

The subject of project managers' competencies was very popular in scientific research over the past decades. A great number of academic researchers studied the field of project manager's competencies, its impact on project success and correlation to project performance and key characteristics of a project environment. The aim of this literature study was to analyze methodological aspects of aforementioned studies in order to identify research patterns applied, research instruments used, respondents' profiles and others. It's understandable that publications related to competencies of project managers can be found in leading project management journals. These articles constituted also a basis of the analysis. Furthermore, publications considered were narrowed to those focused on at least one of three appointed aspects, namely identification of competencies, their evaluation or relative importance assessment. Over a dozen of articles were obtained as the outcome of journals review. Key characteristics of selected studies were systematically analyzed and compared, including, among others, construction of the respondents group, examined subset of competencies and the approach adopted to identification and evaluation of competencies. As a result some patterns and repeatable elements were found. Moreover, two identified contentious practices were discussed – usage of a self-assessment to evaluate performance of respondent and usage of project success criteria aimed at assessing the performance of a project manager.

Autor jest doktorantem w Katedrze Zarządzania Projektami SGH, doświadczonym kierownikiem projektów, metodykiem i trenerem w zakresie zarządzania projektami. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zarządzania projektami, ze szczególnym uwzględnieniem takich zagadnień, jak: kompetencje indywidualne i organizacyjne, metodyki oraz zwinne podejścia do realizacji projektów.



POLECAMY

Czesław Szmidt (red. nauk.)
Nowe nurty w zarządzaniu i w ekonomii
Poltext, Warszawa 2014

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Doktorantów, która odbyła się w 2014 roku. Prezentowane tu artykuły zostały wybrane spośród tekstów zgłoszonych przez młodych badaczy uczestniczących w tym wydarzeniu. Publikacja porusza problematykę trzech dyscyplin nauk ekonomicznych: zarządzania, ekonomii oraz finansów, a podzielona została na cztery części: zarządzanie strategiczne i nowe nurty w zarządzaniu, międzynarodowe aspekty zarządzania, zarządzanie ludźmi oraz ekonomia, bankowość i finanse.

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

Organizacja wymiaru sprawiedliwości w strukturze sieci publicznej – możliwe interakcje

Przemysław Banasik

W artykule przedstawiono strukturę organizacyjną wymiaru sprawiedliwości w celu udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytanie o możliwe w niej relacje sieciowe oraz ich siłę i sposób oddziaływania. W ramach organizacji wymiaru sprawiedliwości zdefiniowano publiczne międzyorganizacyjne sieci sądowe. Dokonano ich podziału na regulacyjne sieci międzyorganizacyjne i dobrowolne sieci międzyorganizacyjne. Przedstawiono także korzyści i zagrożenia wynikające z funkcjonowania sądowych dobrowolnych sieci międzyorganizacyjnych.

Spośród wielu definicji sieci międzyorganizacyjnej za trafną i dającą się implementować także na gruncie wymiaru sprawiedliwości należy uznać tę przedstawiającą sieć jako układ współdziałania niezależnych pod względem organizacyjno-prawnym organizacji (powiązanych lub niepowiązanych kapitałowo), który zawsze oparty jest na potencjale synergicznym podmiotów sieci co najmniej w jednym obszarze funkcjonowania oraz na współpracy szerszej niż jednorazowa wymiana. Z tego względu dla sieci międzyorganizacyjnych charakterystyczne są procesy wzajemnej koordynacji działania¹. Najważniejszym czynnikiem współpracy podejmowanej w ramach sieci jest kreowanie określonej wartości dodanej w porównaniu z sytuacją, w której aktorzy sieciowi działaliby indywidualnie. Najczęściej zresztą nie byłoby w stanie osiągnąć tego, co w ramach współdziałania osiągnie grupa. W związku z powyższym sieci międzyorgani-

zacyjne umożliwiają układowi powiązanych organizacji realizację kolektywnej strategii, która podnosi ich łączną efektywność, czego rezultatem może być wypracowanie dodatkowych wartości².

W literaturze przedmiotu uznaje się, że przyczyną powołania struktur sieciowych jest chęć realizacji zamysłów strategicznych organizacji będących węzłami sieci, choć oprócz tych zamysłów najczęściej realizowane są także inne cele pojawiające się w trakcie funkcjonowania sieci lub z góry zakładane³. W tym kontekście zauważalna jest odmienność przyczyn powstania sądowych sieci publicznych⁴ od przyczyn powstawania sieci biznesowych czy zwykłych sieci publicznych⁵. W dwóch ostatnich przypadkach najczęściej chodzić będzie o wyznaczony cel komercyjny, mający poprawić pozycję aktorów sieci na rynku⁶. Wymiar sprawiedliwości nie jest nastawiony na realizację celów ekonomicznych, z istoty swojego powołania nie może wchodzić w alianse rynkowe, a co więcej – nie może poddawać swojego celu strategicznego wspólnemu osądowi grupy. Celem tym jest bowiem wymierzanie sprawiedliwości, a to mogą czynić wyłącznie niezależny i niezawisły sąd oraz niezawisli sędziowie. Jeżeli jednak weźmie się pod uwagę możliwości poprawy jakości orzecznictwa oraz kreowania zaufania społecznego do wymiaru sprawiedliwości, a przez to zmniejszenia odsetka zaskarżalności wydawanych orzeczeń⁷ oraz stworzenia dogodnych warunków i atmosfery współdziałania wszystkich in-

¹ K. Łobos, *Organizacja sieciowa*, [w:] R. Krupski (red.), *Elastyczność organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.

² D.B. Holm, et al., *Business networks and cooperation in international business relationships*, [w:] P.W. Beamish, J.P. Killing (eds.), *Cooperative Strategies. European Perspectives*, The New Lexington Press, San Francisco 1997.

³ P. Kordel, *Zarządzanie sieciami międzyorganizacyjnymi*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Katowice 2010.

⁴ Sądowe sieci publiczne to takie sieci, w których współdziałają ze sobą niezależne pod względem organizacyjno-prawnym organizacje, przy czym jedną z nich musi być sąd. Organizacje te nie są powiązane kapitałowo, ale opierają się na potencjale synergicznym podmiotów tej sieci co najmniej w jednym obszarze funkcjonowania, ponadto współpraca nie jest jednorazowa, ma szerszy charakter.

⁵ A. Austen, *Efektywność sieci publicznych. Podejście wielopoziomowe*, C.H. Beck, Warszawa 2014, s. 28.

⁶ Z. Antczak, *Kapitał ludzki w strukturach wirtualno-sieciowych. Nowe role pracowników i menedżerów wiedzy*, Difin, Warszawa 2013; Ł. Małyś, *Siła powiązań sieciowych w procesie internacjonalizacji a wyniki przedsiębiorstwa*, Difin, Warszawa 2013; W. Czakon, *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012; S. Łobejko, *Przedsiębiorstwo sieciowe, zmiany uwarunkowań i strategii w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

⁷ G. Palumbo, et al., *Judicial performance and its determinants: a cross-country perspective. A going for growth report*, OECD, 2013, <http://www.oecd.org/eco/growth/FINAL%20Civil%20Policy%20Paper.pdf>, [17.04.2014]. W raporcie tym wyraźnie wskazuje się na korelację pomiędzy stopniem zaufania do wymiaru sprawiedliwości a liczbą składanych apelacji.

interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych, zwłaszcza w kreowaniu wartości organizacji opartych na wiedzy, to czynniki te w istotny sposób wspomogą spełnianie misji podstawowej realizowanej przez sądy⁸.

Inne są powody tworzenia sieci w biznesie, inne zaś w sądownictwie. Co więcej, wydawałoby się, że warunki sytuacyjne nie do końca sprzyjają tworzeniu sądowych sieci publicznych. Do zasadniczych czynników kreujących sieci w biznesie zaliczyć można: niepewność i zmienność rynku oraz zysk finansowy. W przypadku sądownictwa powyższe czynniki nie mają wpływu na tworzenie sieci. A jednak nawet ustawodawca w pewnym, choć ograniczonym zakresie sam doprowadził do powstania tzw. regulacyjnych sieci sądowych wiążących sądy horyzontalnie i wertykalnie na poziomie okręgu czy apelacji. Ponadto sądy nie zostały pozbawione możliwości współdziałania z innymi organizacjami (a w niektórych obszarach takie współdziałanie ustawodawca wręcz nakazuje), które mają w określonych obszarach podobny zakres działania lub wspomagają sądy w wypełnianiu ich podstawowej misji. Nie można wykluczyć zbieżności celów wymiaru sprawiedliwości i innych organizacji, która prowadzi do podjęcia współpracy na określonych polach. Efektem wykorzystania wszystkich tych możliwości jest lub powinna być poprawa sprawności wymiaru sprawiedliwości rozumiana jako skrócenie okresu oczekiwania na orzeczenie kończące postępowanie w sprawie, poprawa kultury orzekania sędziów i personelu wspomagającego orzecznictwo, poprawa jakości wydawanych orzeczeń mierzona spadkiem ich zaskarżalności i wreszcie poprawa wizerunku (reputacji) wymiaru sprawiedliwości⁹.

W omawianym wyżej obszarze wymiar sprawiedliwości unika także zagrożenia zacierania się granic organizacyjnych pomiędzy węzłami sieci. Granice te są bowiem ściśle ustawowo zakreślone i nie ma możliwości ich przekroczenia przez uczestników sieci, a tym bardziej zatarcia.

Celem opracowania jest przeanalizowanie struktury organizacyjnej wymiaru sprawiedliwości oraz udzielenie odpowiedzi na podstawowe pytanie o możliwe relacje sieciowe oraz ich siłę i sposób oddziaływania. Nie bez znaczenia jest także wskazanie zagrożeń i korzyści wynikających ze współpracy w ramach sieci.

Od organizacji do sieci

Warto odnotować, że każdy z sądów powszechnych, niezależnie od swojego umiejscowienia w strukturze organizacyjnej wymiaru sprawiedliwości, jest quasi-niezależną jednostką, którą kieruje prezes tego sądu. Jednak w ramach przynależności do dywizji (apelacji) zarówno sądy okręgowe, jak i rejonowe tworzą sieć powiązań o ustawowo określonych kompetencjach¹⁰. Można zatem wyciągnąć wniosek, że ustawodawca, tworząc takie powiązania, doprowadził do powstania regulacyjnych sieci międzyorganizacyjnych i narzucił im określone kompetencje oraz zadania, a także system hierarchicznego podporządkowania. Najczęściej struktura ta w sposób prawidłowy wykonuje wszystkie swoje ustawowe zadania, nie jest jednak na tyle elastyczna, aby spełniać funkcje realizowane przez dobrowolną sieć międzyorganizacyjną. Poza tym w ramach sieci dobrowolnych, które są bardziej elastyczne, można wyjść poza schemat relacji kształtowanych w ramach sieci ustawowej realizującej ściśle określone zadania.

Struktura sądownictwa powszechnego dostosowana jest do teorii biurokratycznego zarządzania. Tymczasem przedsiębiorstwa już dawno podjęły walkę z biurokracją, odrzucając schematy organizacyjne i zastępując je wciąż zmieniającymi się konstelacjami zespołów, grup zadaniowych i przymierzy, mających na celu wyzwolenie twórczości pracowników. Teoria organizacji i zarządzania stale się rozwija, powstają nowoczesne koncepcje zarządzania, do których

⁸ Strategia modernizacji przestrzeni wymiaru sprawiedliwości w Polsce raczej słusznie wskazuje – zważywszy na podstawowy cel, jakim jest wymierzanie przez sądy sprawiedliwości – że badanie zaufania opinii publicznej do wymiaru sprawiedliwości nie oznacza skoncentrowania na działaniach kreujących wizerunek sądownictwa. W praktyce należy bowiem doprowadzić do sytuacji, w której zmodernizowany wymiar sprawiedliwości będzie działał z coraz większą sprawnością – rolą przekazu będzie zaś wyłącznie uwidacznianie tych procesów.

⁹ P. Banasik, *Kadra zarządzająca a zaufanie do wymiaru sprawiedliwości*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 2014, nr 4(33), s. 26–35.

¹⁰ Każda organizacja ma swoją wewnętrzną strukturę, składa się z różnych elementów oraz powiązań i zależności łączących je. Wydaje się, że przyjęta, zdeterminowana przez przepisy struktura sądownictwa powszechnego zbliżona jest najbardziej do struktury liniowo-sztabowej, która łączy zalety struktur liniowych i funkcjonalnych. Kompetencje fachowe są w niej oddzielone od formalnych. Struktura taka umożliwia wykorzystanie wiedzy specjalistów przy zachowaniu jedności rozkazodawstwa i jednocześnie odciąża kierowników średniego szczebla. Występuje ona w obrębie poszczególnych apelacji, które tworzą na wpół autonomiczne zakłady, nazywane także w teorii organizacji i zarządzania dywizjami. Zgodnie z modelem normatywnym w sądownictwie powszechnym wyodrębniono 11 apelacji. Funkcjonują one niezależnie od siebie, ale podlegają wspólnej centrali – Ministerstwu Sprawiedliwości. Pomiedzy dywizjami jest ograniczony przepływ wiedzy, a jeżeli on występuje, wynika raczej z działań nieformalnych, a nie z zależności służbowych. Powyższe rozwiązanie rodzi wysokie koszty administracyjne funkcjonowania apelacji, zwiększa zatrudnienie oraz może powodować rywalizację pomiędzy kierownikami poszczególnych dywizji – apelacji. Organizacje tego typu mają jednak również wiele zalet. Ze względu na to, że w jednym miejscu pod wspólnym kierownictwem zgromowane są wszystkie działania, umiejętności i specjalistyczna wiedza, łatwiej można skoordynować wszystkie prace i utrzymać wysoką efektywność. Jednocześnie naczelne kierownictwo jest mniej obciążone, gdyż kierownicy zakładu – dywizji mają większą swobodę działania.

dostosowują się struktury organizacyjne. Nowoczesne rozwiązania dotyczą m.in. tworzenia organizacji wirtualnej oraz organizacji opartej na wiedzy. Kolejną koncepcją zaczerpniętą z sektora prywatnego, a możliwą do implementowania w wymiarze sprawiedliwości, jest wspomniana koncepcja dobrowolnej sieci międzyorganizacyjnej, w której ramach jednym z głównych aktorów będzie pojedynczy sąd, dywizja (rozumiana jako apelacja wraz z powiązanymi z nią sądami) czy wręcz cały wymiar sprawiedliwości. Sieć ta będzie miała jednak inny wymiar niż typowa sieć publicznoprawna, w której często zaangażowanie sektora prywatnego i organizacji pozarządowych powoduje fragmentaryzację sfery publicznej i decentralizację jej zadań. Z uwagi na specyfikę wymiaru sprawiedliwości nie ma możliwości pozaustawowej decentralizacji jego zadań i przekazania ich innym podmiotom. Może to nastąpić – i czasami następuje – jedynie w oparciu o delegację ustawową. Pozytywnym tego przejawem było przekazanie niektórych kompetencji sądu notariuszom (choć nie w formie wyłączności – stworzono jedynie dodatkową możliwość). Każdy taki przypadek musi mieć jednak swoje umocowanie w regulacjach, co powoduje, że w tym kontekście nie zdezaktualizowała się jedna z podstawowych zasad biurokracji, mówiąca o odrębności interesów publicznych i prywatnych – przynajmniej w wymiarze orzecznictwym.

Rozważając zagadnienie usieciowienia wymiaru sprawiedliwości, trzeba jednak spojrzeć na zupełnie inny jego aspekt, tj. aspekt pozaorzeczniczy i w tym obszarze budować jego relacje z interesariuszami zewnętrznymi i wewnętrznymi. W aspekcie pozaorzeczniczym istnieje bowiem możliwość konsolidacji aktorów, którzy mają wspólne idee, zamierzenia, dążą do optymalnego transferu wiedzy, a przy tym mają odrębne cechy indywidualne i wchodzą w specyficzne interakcje z innymi uczestnikami otoczenia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego.

Sądowe sieci międzyorganizacyjne regulacyjne a sądowe sieci międzyorganizacyjne dobrowolne

W ramach wymiaru sprawiedliwości usieciowienie może oznaczać nawiązywanie różnych relacji i interakcji. Różna też będzie renta relacyjna tworzonych sieci. Sieci powstające w ramach wymiaru sprawiedliwości można podzielić na regulacyjne i dobrowolne. Do sieci regulacyjnych zaliczymy:

- sądy rejonowe tego samego okręgu,
- sądy rejonowe tego samego okręgu i sąd okręgowy,
- sądy rejonowe, sądy okręgowe tej samej apelacji i sąd apelacyjny,
- sądy, Krajową Radę Sądownictwa, Sąd Najwyższy, Ministerstwo Sprawiedliwości.

Z kolei do sieci dobrowolnych należą:

- sądy rejonowe położone w różnych obszarach sądów okręgowych i/lub sądy okręgowe i/lub sądy apelacyjne,
- sądy (różnych szczebli) i korporacje prawnicze,
- sądy i organizacje współpracujące z sądem (mediatorzy, służba więzienna, służba kuratorska, ławnicy, biegli, Państwowa Inspekcja Pracy, Służba Celna, miejskie i powiatowe ośrodki pomocy społecznej, rejonowe i powiatowe urzędy pracy, zakłady poprawcze itp.),
- sądy, ośrodki akademickie oraz szkoły i organizacje działające na rzecz szerzenia świadomości prawnej wśród młodzieży szkolnej i akademickiej,
- sądy będące częścią różnych systemów prawnych bez względu na umiejscowienie ich w tym systemie,
- sądy i organizacje pozarządowe (NGO).

Sieć regulacyjna składająca się z sądów rejonowych tego samego okręgu jest siecią o najsłabszych powiązaniach relacyjnych. Zasadniczo jest siecią zamkniętą (obejmuje tylko sądy rejonowe znajdujące się na obszarze funkcjonowania jednego sądu okręgowego), a jej sprawność organizacyjna zależy *de facto* od zaangażowania aktorów sieci i ich zapotrzebowania na kontakty. Jako że pomiędzy sądami rejonowymi (nawet tego samego okręgu) występują luźne powiązania, może nie dojść do wykształcenia typowej sieci i raczej wystąpi grupa organizacji o podobnych cechach, funkcjach, zadaniach i potrzebach – bliższa wspólnocie praktyków niż sieci międzyorganizacyjnej. Poszczególne sądy nie muszą mieć ze sobą styczności, ale najczęściej ją mają, chociażby w ramach narad, spotkań czy szkoleń. W związku z powyższym ten typ sieci, jeżeli zostanie wykształcony, ma charakter dwumodalny o wartości binarnej, zdecentralizowanej, o małej gęstości, skierowany zasadniczo dwukierunkowo. W ramach tego typu sieci regulacyjnej chodzi o wymianę doświadczeń i wiedzy – członkowie grupy są wobec siebie niezależni i mają równą, niekonkurencyjną względem siebie pozycję.

Sieć regulacyjna składająca się z sądów rejonowych tego samego okręgu oraz sądu okręgowego to sieć o stosunkowo słabych powiązaniach relacyjnych. Zasadniczo jest siecią zamkniętą, a jej sprawność organizacyjna zależy *de facto* od jej głównego węzła, tj. sądu okręgowego. Ponieważ pomiędzy sądami rejonowymi (nawet tego samego okręgu) występują luźne powiązania, będzie miał tu zastosowanie typowy socjogram¹¹, w którym główny aktor – posiadający pozycję centralną – koordynuje działania pozostałych organizacji. Organizacje peryferyjne nie muszą mieć ze sobą styczności. Ma ona jednak miejsce podczas narad, spotkań czy szkoleń. W związku z powyższym ten typ sieci ma charakter dwumodalny o wartości binarnej, raczej scentralizowanej, o małej gęstości, skierowany zasadniczo jednokierunkowo, choć w ograniczonym zakresie oddziaływanie to

¹¹ J. Moreno, *Who shall Survive?*, Nervous and Mental Diseases Publishing, Washington 1934.

może być dwukierunkowe. W ramach tego typu sieci regulacyjnej chodzi głównie o sprawowanie przez prezesa sądu okręgowego w stosunku do podległych mu służbowo sądów rejonowych tzw. wewnętrznego nadzoru administracyjnego. Wewnętrzny nadzór administracyjny nad działalnością sądów w zakresie zapewnienia właściwego toku wewnętrznego urzędowania sądów, bezpośrednio związanego z wykonywaniem przez sądy zadań, tj. sprawowanie wymiaru sprawiedliwości w zakresie nienależącym do sądów administracyjnych, sądów wojskowych oraz Sądu Najwyższego, sprowadza się do: badania sprawności postępowania w poszczególnych sprawach, kontroli działalności sekretariatów wydziałów, badania prawidłowości przydzielania sędziom i referendarzom sądowym spraw oraz równomiernego obciążenia ich pracą, a także przeprowadzania innych czynności. Kompetencje te posiada także prezes danego sądu w stosunku do kierowanej przez siebie jednostki.

Oczywiście im częściej spotykają się prezesi danych sądów (z udziałem bądź bez udziału prezesa sądu okręgowego), tym częściej dochodzi do wymiany wiedzy ukrytej i jawnej pomiędzy nimi oraz ujednolicania wiedzy czy technik zarządczych. Tego typu współdziałanie zbliża omawianą sieć bardziej do funkcjonowania nieformalnej wspólnoty praktyków¹². Za niezbędne do efektywnego funkcjonowania wspólnot praktyków uważa się bowiem następujące elementy¹³:

- wydarzenia i imprezy integrujące wspólnotę;
- przywództwo – wspólnota powinna mieć różnego typu liderów; koordynatora wspólnoty, przodowników myśli i pionierów;
- łatwość kontaktu – rozwiązania ułatwiające podtrzymywanie kontaktów, a przez to umacniające wzajemne zaufanie i inicjujące dialog;
- odpowiednią wielkość – liczba członków musi być odpowiednia, nie może być zbyt duża, bo to prowadzi do osłabienia zaangażowania i zainteresowania;
- projekty edukacyjne – organizację procesów dokształcania personelu;
- artefakty – dokumenty, narzędzia, opowieści, symbole i witryny internetowe¹⁴.

Wszystkie wskazane elementy, z mniejszym lub większym nasileniem, występują w kontaktach pomiędzy prezesami sądów rejonowych z prezesem sądu okręgowego. Powyższa teza wynika z doświadczeń ze współpracy pomiędzy sądami rejonowymi i sądem okręgowym.

Sieć regulacyjna składająca się z sądów rejonowych, sądów okręgowych tej samej apelacji i sądu apelacyjnego jest również siecią o stosunkowo słabych powiązaniach relacyjnych. Zasadniczo jest siecią zamkniętą, a jej sprawność organizacyjna zależy *de facto* od głównych węzłów tej sieci, tj. sądu apelacyjnego i sądów okręgowych powiązanych z sądami rejonowymi funkcjonującymi na obszarze tych sądów okręgowych. Jako że pomiędzy sądami rejonowymi (nawet tego samego okręgu) oraz sądami okręgowymi (nawet tej samej apelacji) występują luźne powiązania, będzie to typ sieci scentralizowanej z kilkoma ośrodkami władzy (jednym silniejszym, dominującym, oraz kilkoma słabszymi)¹⁵. Najsilniejszy aktor (sąd apelacyjny) – posiadający pozycję centralną – koordynuje działania pozostałych organizacji (również pozostałych aktorów o centralnej w stosunku do sądów rejonowych pozycji). Organizacje peryferyjne (sądy rejonowe) nie muszą mieć ze sobą styczności, ale najczęściej – w ramach poszczególnych okręgów – ją mają, chociażby w ramach narad, spotkań czy szkoleń. W związku z powyższym ten typ sieci ma charakter dwumodalny o wartości binarnej, raczej scentralizowanej, o średniej gęstości, skierowany zasadniczo jednokierunkowo, choć w ograniczonym zakresie oddziaływanie to może być dwukierunkowe. W ramach tego typu sieci regulacyjnej chodzi głównie o sprawowanie przez prezesa sądu apelacyjnego i prezesów sądów okręgowych w stosunku do podległych im służbowo sądów tzw. wewnętrznego nadzoru administracyjnego. Ponadto prezes sądu apelacyjnego powołuje i odwołuje (po zaistnieniu przesłanek) prezesów podległych mu sądów rejonowych, wskazuje kierunki wewnętrznego nadzoru administracyjnego, koordynuje działania poszczególnych sądów okręgowych czy też może podjąć działania nadzorcze, łącznie z uchyleniem decyzji prezesa sądu okręgowego czy rejonowego.

Oczywiście im częściej spotykają się prezesi sądów, tym częściej dochodzi do wymiany informacji jawnych i ukrytych pomiędzy nimi oraz ujednolicania wiedzy czy technik zarządczych. Również i w tym przypadku takie współdziałanie może zbliżyć omawianą sieć do nieformalnej wspólnoty praktyków.

Sieć regulacyjna składająca się z sądów, Sądu Najwyższego, Krajowej Rady Sądownictwa i Ministerstwa Sprawiedliwości jest również siecią o stosunkowo słabych powiązaniach relacyjnych. Zasadniczo jest

¹² Wspólnota praktyków definiowana jest jako grupa osób, które dzielą zainteresowanie określonym obszarem i które pogłębiają swoją wiedzę na jego temat poprzez trwałą, regularną interakcję. WP można traktować jako platformę zarówno formalnej, jak i nieformalnej komunikacji opartej na zaangażowaniu wszystkich uczestników i nastawionej na zwiększanie poziomu ich wiedzy. WP stanowi interaktywną formę uczenia się, ponieważ odbywa się ono w ramach struktury grupowej opartej na współpracy, a nie zindywidualizowanym pozyskiwaniu wiedzy. D. Sześciło i in., *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 170 i nast., por. J. Brdulak, *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.

¹³ E.C. Wenger, *Communities of Practice and Social Learning Systems*, „Organization” 2000, s. 225–246, No. 2(7), <http://dx.doi.org/10.1177/135050840072002>, s. 34.

¹⁴ A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 12.

¹⁵ P. Kordel, dz.cyt., s. 23.

siecią zamkniętą, a jej sprawność organizacyjna zależy od głównych węzłów tej sieci, tj. Ministerstwa Sprawiedliwości, Krajowej Rady Sądownictwa i Sądu Najwyższego. Jako że pomiędzy uczestnikami sieci występują raczej luźne powiązania, a najsilniejsi aktorzy – z uwagi na swoje pozycje i ustawowo określone zadania – posiadają silne i niezależne pozycje centralne, można tu mówić o ekwiwalencji strukturalnej, w przypadku której dwóch lub więcej aktorów zajmuje podobną pozycję, mając porównywalne więzi w ramach swoich sieci¹⁶.

Zadania poszczególnych aktorów centralnych są następujące:

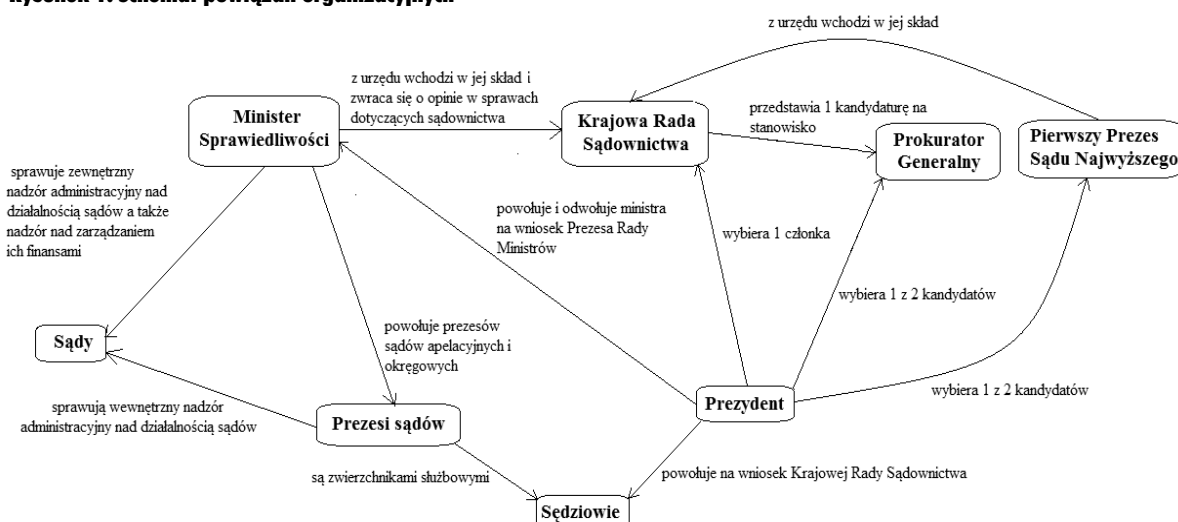
1. Krajowa Rada Sądownictwa – organ ten stoi na straży niezależności sądów oraz niezawisłości sędziów i może wystąpić do Trybunału Konstytucyjnego z wnioskiem w sprawie zgodności z konstytucją aktów normatywnych w zakresie, w którym dotyczą one niezależności sądów i niezawisłości sędziów.
2. Minister Sprawiedliwości – do jego zadań należy w szczególności zewnętrzny nadzór administracyjny nad działalnością sądów w zakresie zapewnienia właściwego toku wewnętrznego urzędowania sądów, bezpośrednio związanego z wykonywaniem przez nie zadań, tj. sprawowania wymiaru sprawiedliwości w zakresie nienależącym do sądów administracyjnych, sądów wojskowych oraz Sądu Najwyższego, a także innych zadań z zakresu ochrony prawnej, powierzonych w drodze ustaw.
3. Sąd Najwyższy jest raczej luźno powiązany z pozostałymi organizacjami wewnątrz tej sieci,

choć nie można mu odmówić dużej samodzielności i silnej pozycji, m.in. o charakterze ustrojowym, ale także autorytetu jurysdykcyjnego. I choć nie ma on wpływu na administracyjne funkcjonowanie sądów powszechnych czy pozostałych węzłów centralnych, zauważalny jest jego wpływ na wymiar orzecniczy i kształtowanie prawidłowego poziomu merytorycznego pracy niezawisłych sędziów i niezależnych sądów.

Organizacje peryferyjne (sądy) nie muszą mieć ze sobą styczności, ale często poszczególne sądy (zwłaszcza okręgowe i apelacyjne) ją mają, chociażby w ramach narad, spotkań czy szkoleń. W związku z powyższym ten typ sieci ma charakter dwumodalny o wartości binarnej, raczej scentralizowanej, o dużej gęstości, skierowany zasadniczo jednokierunkowo, choć w ograniczonym zakresie oddziaływanie to może być dwukierunkowe. Oczywiście im częściej spotykają się aktorzy sieci, tym częściej dochodzi do wymiany informacji jawnych i ukrytych pomiędzy nimi oraz ujednolicania wiedzy czy kierunków pożądaných działań.

Omówione wyżej sieci regulacyjne są raczej mało elastyczne, a ich główna funkcja polega na wypełnieniu zadań ustawowych. W sztywnych relacjach ustawowych może w ogóle nie dojść do wykształcenia się sieci w tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia, czyli do współpracy jako wielopodmiotowego działania zmierzającego do osiągnięcia wzajemnie niesprzecznych celów¹⁷. Sztywne powiązania organizacyjne wymuszają współpracę. Może ona rozwinąć się wielokierunkowo poza obszary narzucone przez ustawodawcę. Na rysunku 1 przedstawiono schemat powiązań organizacyjnych.

Rysunek 1. Schemat powiązań organizacyjnych



Źródło: opracowanie własne.

¹⁶ R.S. Burt, *Structural Holes: The Social Structure of Competition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1992, s. 16; A.K. Koźmiński, D. Latusek-Jurczak, *Rozwój teorii organizacji. Od systemu do sieci*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011, s. 41.

¹⁷ J. Lichtarski, *Teoretyczne i praktyczne problemy integracji gospodarczej przedsiębiorców*, [w:] tegoż (red.), *Współdziałanie gospodarcze przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 1992, s. 56; T. Pszczółowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978, s. 14.

Pilotaż wdrażania nowoczesnych metod zarządzania w sądach – wymiana dobrych praktyk w sieci

W ramach sieci dobrowolnych możliwe jest przemieszczanie się poszczególnych aktorów, występowanie w różnych konfiguracjach i wzajemne krzyżowanie się. Słusznie wskazuje Irena Lipowicz, że *stałe komunikowanie się różnych organów administracji według przynależności branżowej, kooperacja, wymiana doświadczeń, opracowanie listy dobrych praktyk, wreszcie wymiana doświadczeń w ramach kontroli i audytu przynosi nową jakość strukturalną. Struktury „wypełniają się” niejako same normami soft law, wyjaśnieniami, pomocą techniczną, instrukcjami*¹⁸. Właśnie takiemu wypełnianiu luk służyć miała realizacja w latach 2011–2014 innowacyjnego projektu – pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi¹⁹. W ramach pilotażu w sześćdziesięciu wybranych sądach powszechnych (rejonowych, okręgowych i apelacyjnych), przy wsparciu ekspertów zewnętrznych, wdrażane były dobre praktyki²⁰ – usprawnienia zarządcze w obszarach komunikacji, zarządzania zasobami ludzkimi oraz wykorzystywania nowoczesnych technologii do monitoringu przepływu spraw przez sąd i finansów. Eksperti zewnętrzni, we współpracy z prezesami i dyrektorami sądów pilotażowych, identyfikowali innowacje procesowe, organizacyjne i społeczne, opisywali je, a następnie wdrażali we wszystkich sądach pilotażowych. Pilotaż uzupełniały warsztaty wspomagające wdrożenie dobrych praktyk z zakresu podnoszenia jakości obsługi interesanta, zarządzania przepływem spraw i obciążeniem prac w wydziale, zastosowania nowoczesnych technologii w wymiarze sprawiedliwości, organizacji pracy w referacie sędziego, zarządzania kadrami i finansami w sądach oraz nowoczesnego przywództwa w wymiarze sprawiedliwości. W ramach pilotażu powstały również wspólnoty praktyków – prezesów i dyrektorów sądów pilotażowych. Spotykali się oni regularnie i dobrowolnie w celu wypracowania rozwiązań zarządczych optymalnych z punktu widzenia

organizacji wymiaru sprawiedliwości. Spotkania te stanowiły swoistą platformę wertykalnej i horyzontalnej wymiany myśli i doświadczeń. Ponadto w sądach pilotażowych powstały wspólnoty praktyków złożone z kadry menedżerskiej sądów niższego szczebla (kierownicy oddziałów administracyjnych i finansowych), dzielących się wiedzą m.in. w obszarze komunikacji, zarządzania zasobami ludzkimi czy wykorzystywania nowoczesnych technologii do monitoringu przepływu spraw przez sąd oraz finansów. Udział we wspólnotach praktyków osób decyzyjnych gwarantował wprowadzenie wypracowanych rozwiązań w praktyce. W efekcie realizacji pilotażu powstała dobrowolna sieć łącząca sądy pilotażowe. W ramach realizacji pilotażu utworzono także forum dyskusyjne dla uczestników projektu, służące wymianie poglądów i doświadczeń. Zapewniało ono łatwy i szybki dostęp do wiedzy.

Realizacja projektu ujawniła, że brakuje mechanizmów wymiany informacji i dzielenia się wiedzą w organizacji wymiaru sprawiedliwości (skala makro) oraz w ramach sądu (skala mikro). Taki stan powoduje, że każdy sąd poświęca wiele czasu i innych zasobów na wypracowywanie rozwiązań procesowych, organizacyjnych i społecznych, zamiast sięgnąć po już stworzone i wdrożone przez innych. Brakuje również instrumentów zarządzania wiedzą w ramach poszczególnych sądów²¹.

Sieci międzyorganizacyjne mogą również obejmować sądy funkcjonujące w różnych państwach – zwłaszcza Unii Europejskiej. Węzły takiej sieci mogą dobrowolnie recypować elementy praktyki, a niekiedy i teorii z krajów będących partnerami współpracy²². Największą wartość dodaną będą przynosiły te ogniwa współpracy, w ramach których sądy działają w podobnych uwarunkowaniach otoczenia społeczno-institutionalno-organizacyjno-prawnego. Wtedy bowiem funkcjonujące w sposób sprawny rozwiązania da się łatwo przenieść na grunt polskiego wymiaru sprawiedliwości, niemniej jednak ze względu na wartość poznawczą nie można odrzucić i takich rozwiązań, które funkcjonują w krajach o skrajnie odmiennych

¹⁸ I. Lipowicz, *Europeizacja administracji publicznej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2008, R. LXX, z.1, s. 6.

¹⁹ Autor artykułu uczestniczył w pilotażu wdrażania nowoczesnych metod zarządzania sądami powszechnymi, reprezentując Sąd Okręgowy w Gdańsku. Jest współautorem trzech „dobrych praktyk”, które wdrażane są w pozostałych 59 sądach pilotażowych: 1. Poprawa wizerunku sądu, 2. Sąd w otoczeniu społecznym, 3. Sąd jako organizacja samoucząca się.

²⁰ W ramach pilotażu wdrożono następujące „dobre praktyki”: 1. Zarządzanie zadaniami referendarzy sądowych, 2. Zarządzanie zmianą postaw pracowników, 3. Elektroniczny nakaz doprowadzenia, 4. Informatyczne narzędzia komunikacji wewnętrznej, 5. Zarządzanie aktami sądowymi w postaci cyfrowej, 6. Analiza czynności w pionie orzeczniczym, 7. Zarządzanie wiedzą i kompetencjami pracowników, 8. Pozafinansowe instrumenty motywowania, 9. Standaryzacja stanowisk pracy, 10. Badanie satysfakcji pracowników sądu, 11. Audyt personalny, 12. Partycypacyjny model zarządzania sądem, 13. Zarządzanie innowacyjnością pracowników, 14. Doskonalenie systemu wsparcia orzecznictwa, 15. Zarządzanie pozyskiwaniem i adaptacją pracowników, 16. Organizacja i funkcjonowanie Biura Obsługi Interesantów, 17. Informatyczny system rezerwacji zasobów, 18. Zarządzanie systemem okresowej oceny pracowniczej, 19. Audyt bezpieczeństwa stanowisk komputerowych, 20. Zarządzanie zasobami i usługami informatycznymi, 21. Poprawa wizerunku sądu, 22. Sąd w otoczeniu społecznym, 23. Organizacja rachunkowości w otoczeniu nowych technologii, 24. Sąd jako organizacja samoucząca się.

²¹ P. Banasik, *Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości – nowoczesny model doskonalenia zawodowego dla kadry zarządzającej sądownictwa*, „e-mentor” 2014, nr 5(57), s. 56–61, <http://dx.doi.org/10.15219/em57.1143>.

²² A. Chrisidu-Budnik, *Sieci publicznoprawne*, [w:] J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, B. Jasiński (red.), *Sieci międzyorganizacyjne. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 44.

systemach. Zjawisko administracji sieciowej może być rozpatrywane jako część erozji suwerenności państwa, ponieważ to państwo traci część władztwa nad sądownictwem – godząc się na oddolne działania praktyczne, akceptując je lub ewentualnie w późniejszym czasie potwierdzając je legislacyjnie. W ten sposób kruszeje także klasyczny model biurokracji, skoro system rozkazodawstwa i hierarchicznego podporządkowania, ale przede wszystkim monopolu władzy na jedynie słuszne rozwiązania zostaje zastąpiony modelem absorpcji „rozwiązań lepszych i bardziej efektywnych”. Niewątpliwie rentą relacyjną takich powiązań sieciowych są właśnie sprawdzone w praktyce rozwiązania – niejako gotowe do zastosowania w innych organizacjach. Wniosek ten odnosi się do każdej sieci międzyorganizacyjnej funkcjonującej z udziałem sądu. Wydaje się także, że publicznych sieci międzyorganizacyjnych z udziałem sądu nie dotyczą zagrożenia charakterystyczne dla środowiska komercyjnego. Nie ulega bowiem wątpliwości, że relacje tworzące sieci powiązań powinny zapewnić wymianę informacyjną, materialną lub energetyczną na zasadzie wzajemnego zaangażowania. Stanowią wtedy wyraz wspólnych celów i możliwości pełniejszego ich osiągnięcia²³. Adaptacja i antycypacja tych relacji, a także absorpcja wzajemnych korzyści powinny się bilansować wśród aktorów sieci. Nie powstaje wtedy dysproporcja wkładu i zaangażowania. Sieć ma zdrowy krwioobieg i odpowiednie ukierunkowanie absorpcyjne. Stabilizuje się, a nawet wzrasta zaufanie aktorów sieci. Jest to o tyle istotne, że zaufanie stanowi podstawowy parametr kapitału relacyjnego przedsiębiorstwa²⁴. Co więcej, każdy z partycypantów powinien wnieść podobną wartość relacyjną (choć może ona występować w różnych obszarach takiej współpracy). Osiąganie wspólnych celów przez organizację w sieci powinno być postrzegane w kategoriach efektywności²⁵. W tej kwestii, w odniesieniu do sieci przedsiębiorców, sformułowany jest pogląd, że więzi międzyorganizacyjne są dopuszczalne, gdy każdy jej uczestnik osiąga efekty nie mniejsze niż nakłady poniesione na uzyskanie tych efektów²⁶. W publicznej sieci sądowej zagrożenie takie jest minimalne. Podstawą funkcjonowania aktorów takiej sieci – w różnych jej aspektach – nie jest bowiem kreowanie wartości ekonomicznej. Wybór aktorów sieciowego zaangażowania nie będzie oparty na wskaźnikach rentowności, stopy zwrotu kapitału czy poziomu dźwigni ekonomicznej. Nie występuje także zagrożenie likwidacji czy deprecjacji. Jedynym

realnym zagrożeniem jest spadek zaufania, jednak nie pomiędzy uczestnikami sieci, ale zaufania interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych do aktorów tej sieci. Zagrożenie to może być mniej czy bardziej poważne, ale raczej nie będzie stanowiło realnego destruktora dezorganizującego funkcjonowanie sieci. Takimi destruktorami mogą być: brak zaangażowania uczestników, słabe relacje, niski stopień zaufania międzywęzłowego, niska efektywność podejmowanych działań, ryzyko utraty indywidualnej elastyczności²⁷, ryzyko nierównomiernego wykorzystania szans wynikających z istnienia sieci, działania oportunistyczne aktorów sieci, statyczność funkcjonowania i wreszcie (jako ostatnie stadium istnienia sieci) rozpad sieci. Jednak po takim rozpadzie aktorzy sieci, w mniejszym czy większym wymiarze, i tak skazani są na dalszą, wówczas już bardziej przymusową współpracę. Ostateczna likwidacja, co do zasady, im nie grozi – wypełniają bowiem w określonym obszarze funkcje państwa.

Niezależnie jednak od rodzaju sieci, wypada zgodzić się z Wojciechem Czakonem, że istota sieci sprowadza się do wielopodmiotowego układu decydentów, którzy nie podejmują decyzji w izolacji, ale ze względu na oczekiwane zachowania innych uczestników oraz oczekiwane efekty²⁸. Wydaje się jednak, że w wymiarze sprawiedliwości rzadko będzie dochodziło do bezpośredniego kwantyfikowania skutków tworzenia takich układów (mało mierzalny jest bowiem zakres zdobywanych kompetencji, siła pozyskiwanego autorytetu, stopień wzrostu zaufania społecznego na skutek funkcjonowania w sieci). Nie będzie to również typowe przedsięwzięcie inwestycyjne – chyba, że efektem tej inwestycji będą korzyści niematerialne o różnym rozkładzie wśród aktorów sieci. Zgodzić się jednak należy z Barbarą Woźniak-Sobczak, że aby współpraca międzyorganizacyjna, w tym również w wymiarze sprawiedliwości, była wielostronnie możliwa i korzystna, powinny zostać spełnione następujące warunki:

1. Występowanie komplementarności strategicznej (choć o różnym natężeniu) między stronami.
2. Trwałe lub długoterminowe występowanie osłabienia organizacyjnego i wizerunkowego (osłabienia siły oddziaływania) partnerów sieci sądowej w porównaniu z liderami w Unii Europejskiej.
3. Przeświadczenie o możliwości zwiększania kompetencji i jednoczesnej ochrony własnych umiejętności.

²³ B. Woźniak-Sobczak, *Stymulatory i destrukторы tworzenia wartości sieci przedsiębiorstw w przestrzeni sieciowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2012, nr 736, s. 291–309.

²⁴ J. Sydow, *Understanding the Constitution of Interorganizational Trust*, [w:] Ch. Lane, R. Bachmann (eds.), *Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications*, Oxford University Press, Oxford 1998, s. 33.

²⁵ B. Woźniak-Sobczak, dz.cyt.

²⁶ Tamże; S.H. Park, D. Zhou, *Heterogeneity and Competitive Dynamics in Alliance Formation*, „The Academy of Management Review” 2005, Vol. 30, No. 3, s. 531–554, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2005.17293697>.

²⁷ W. Sroka, *Korzyści i zagrożenia uczestnictwa w sieci aliansów – analiza porównawcza*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 1, s. 28–31.

²⁸ W. Czakon, *Dynamika więzi międzyorganizacyjnych przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2007, s. 37–44.

Jak dalej pisze wspomniana autorka, przywołując pogląd Jerzego Rokity: *ich spełnienie jest przesłanką dobrowolnego samozorganizowania się. Powstają w ten sposób systemy społeczne zespalające grupy interesów i koalicji wokół konkretnych problemów – komunikowania się, kooperowania, tworzenia konsensusów, wyłaniania wspólnych postaw i działań w celu ich rozwiązywania*²⁹.

Powodzenie publicznych sieci sądowych opiera się na dwóch wspólnych i akceptowanych przez uczestników sieci rodzajach koordynacji:

1. koordynacji hierarchicznej, obejmującej:
 - ściśle określone normy, reguły i procedury współpracy,
 - zasady elastycznego kierowania siecią;
2. koordynacji społecznej, bazującej na:
 - wysokim poziomie wzajemnego zaufania,
 - szybkim, bezkonfliktowym i wielostronnym przepływie informacji³⁰.

Jak słusznie wskazuje Patrycja Klimas, właściwa konfiguracja mechanizmów współpracy pozwala nie tylko skutecznie współdziałać, ale także generować towarzyszące współdziałaniu korzyści – od efektu synergii, przez ograniczenie kosztów, po wyższy poziom konkurencyjności³¹. Oczywiście w przypadku wymiaru sprawiedliwości nie będzie chodziło o zwiększenie poziomu konkurencyjności i tylko pośrednio o redukcję kosztów jego funkcjonowania. Jakże są zatem granice wymiarności współpracy sieciowej dla wymiaru sprawiedliwości? Zapewne chodzi o maksymalne ustrukturalnienie, poprawę funkcjonalności, zmniejszenie kosztów zdobywania wiedzy oraz jej utrwalania, utrzymanie wysokiego stopnia profesjonalizacji kadr i wreszcie poprawę wizerunku prowadzącą do zwiększenia zaufania społecznego do sądownictwa i jego partnerów. Takie założenia czy oczekiwania partnerów sieciowych pozwalają na zadanie kolejnych pytań: jaki ma być poziom tej współpracy i jak bliska ma ona być? Hipoteza bliskości zakłada bowiem, że im bliższe są sobie organizacje, tym większe mają szanse na skuteczne współdziałanie. Bliskość przyczynia się do zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia korzyści ze współdziałania³². Wymiar sprawiedliwości nie poddaje się jednak tak prostej kwantyfikacji „osiągania korzyści”. Można bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której pojedynczy sąd, działając w izolacji, osiąga dobre wyniki ilościowe i jakościowe, a nadto w środowisku lokalnym cieszy się zaufaniem społecznym. Rzecz jednak w tym, że wymiar sprawiedliwości musi być postrzegany jako całość, a nie jako wyizolowane pojedyncze sądy. Zasadniczo bowiem interesariusze nie postrzegają sądu jako pojedynczego elementu całego złożonego systemu wymiaru sprawiedliwości, ale jako sumę wszystkich jednostek – jako wspólną organizację, której podstawowym celem i zadaniem jest wymierzanie sprawiedliwości. Łatwo zatem zachwiać wizerunkiem ogółu (i budowaną przez

sieć korzyścią wizerunkową), nawet gdy poszczególne jego elementy działają sprawnie, a kadra zarządzająca postępuje etycznie. Zatem nie tylko kultura i etyczne postępowanie menedżerów będą miały istotny wpływ na postrzeganie wymiaru sprawiedliwości i budowanie jego reputacji czy *goodwill*. Jest ono, być może nawet w większym stopniu, uzależnione od postrzegania sędziów i sposobu prowadzenia przez nich spraw oraz prezentowanego poziomu orzeczniczego. Sędziowie w zakresie, w którym są niezawisli, nie będą poddawani weryfikacji sieciowej, choć działania sieci mogą być nakierowane na podwyższenie kultury ich urzędowania i ciągłe szkolenie zapewniające odpowiedni poziom merytoryczny orzeczników (oraz innych partnerów z sieci). Sądowe sieci publiczne – co warto podkreślić – są niemal książkowym przykładem ujęcia bliskości organizacyjnej. Cechuje je bowiem podobieństwo wewnętrznym i zewnętrznym warunków organizacyjnych (bliskość organizacyjna); zbieżność baz wiedzy, baz referencyjnych oraz technologii (bliskość poznawcza); tożsamość otoczenia instytucjonalnego ze szczególnym uwzględnieniem aspektów polityczno-prawnych i kulturowych (bliskość instytucjonalna) oraz podobieństwo zakorzenienia społecznego (bliskość społeczna). Nie musi występować jedynie niewielka odległość przestrzenna (bliskość geograficzna)³³. Gęstość sądowej sieci publicznej będzie miała znaczenie dla stworzenia standardów w obrębie wymiaru sprawiedliwości. Wydaje się bowiem, że im gęstsza będzie sądowa sieć publiczna, tym większa jednolitość implementowanych rozwiązań i tym szybciej rozprzestrzeni się efekt skali – być może zwiększający stopień społecznego zaufania do organizacji wymiaru sprawiedliwości. Co istotniejsze jednak, węzły tej sieci nie są względem siebie konkurencyjne, a to powinno im zapewnić lepszy przepływ wiedzy i możliwości dzielenia się nią bez negatywnych skutków wynikających z asymetrii korzyści.

Podsumowanie

Wypada podzielić pogląd Andrzeja Koźmińskiego i Dominiki Latusek-Jurczak, że teorie sieci stanowią użyteczne narzędzie analizy, pomagające znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego jedne organizacje radzą sobie w swoich środowiskach lepiej niż inne. Kapitał, który aktorzy sądowych sieci publicznych udostępniają, co do zasady może przybrać trojaką formę:

- 1) dostępu do zasobów wiedzy, których organizacji brakuje lub których uzupełnienie będzie mniej skomplikowane w ramach wspólnych przedsięwzięć;
- 2) szybkości działania, ale również siły oddziaływania zwiększającej skuteczność i autorytet podejmowanych inicjatyw;

²⁹ B. Woźniak-Sobczak, dz.cyt.

³⁰ P. Klimas, *Analiza sieciowa w naukach o zarządzaniu*, [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 233.

³¹ Tamże, s. 234.

³² Tamże, s. 232.

³³ Tamże.

- 3) rekomendacji i zabierania głosu w sprawach istotnych dla środowiska partycypantów tworzących sieć lub tych, na których sieć oddziałuje³⁴.

Zjawisko usieciowienia wymiaru sprawiedliwości jest nowe i praktycznie, poza współdziałaniem narzuconym przez ustawodawcę, nie przybiera większych rozmiarów. Zważywszy na korzyści i uwarunkowania, a także brak realnych zagrożeń dla funkcjonowania publicznych sieci sądowych (obecnych w sieciach międzyorganizacyjnych skupiających organizacje biznesowe), jest to pożądana forma współpracy, która pozwala wyzwać zwłaszcza inicjatywę oddolną.

Identyfikacja relacji sieciowych w organizacji wymiaru sprawiedliwości oraz analiza ich siły i sposobu oddziaływania nie były do tej pory przedmiotem dociekań naukowych i wymagają dalszych pogłębionych badań.

Bibliografia

- Antczak Z., *Kapitał ludzki w strukturach wirtualno – sieciowych. Nowe role pracowników i menedżerów wiedzy*, Difin, Warszawa 2013.
- Austen A., *Efektywność sieci publicznych. Podejście wielo-poziomowe*, C.H. Beck, Warszawa 2014.
- Banasik P., *Kadra zarządzająca a zaufanie do wymiaru sprawiedliwości*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 2014, nr 4(33), s. 26–35.
- Banasik P., *Wspólnoty praktyków w organizacji wymiaru sprawiedliwości – nowoczesny model doskonalenia zawodowego dla kadry zarządzającej sądownictwa*, „e-mentor” 2014, nr 5(57), s. 56–61, <http://dx.doi.org/10.15219/em57.1143>.
- Brdulak J., *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.
- Burt R.S., *Structural Holes: The Social Structure of Competition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1992.
- Chrisidu-Budnik A., *Sieci publicznoprawne*, [w:] Niemczyk J., Stańczyk-Hugiet E., Jasiński B. (red.), *Sieci międzyorganizacyjne. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2012.
- Czakon W., *Dynamika więzi międzyorganizacyjnych przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2007.
- Czakon W., *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.
- Holm D.B., et al., *Business networks and cooperation in international business relationships*, [w:] Beamish P.W., Killing J.P. (eds.), *Cooperative Strategies. European Perspectives*, The New Lexington Press, San Francisco 1997.
- Jashapara A., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.

Klimas P., *Analiza sieciowa w naukach o zarządzaniu*, [w:] Czakon W. (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

Kordel P., *Zarządzanie sieciami międzyorganizacyjnymi*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Katowice 2010.

Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., *Rozwój teorii organizacji. Od systemu do sieci*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011.

Lichtarski J., *Teoretyczne i praktyczne problemy integracji gospodarczej przedsiębiorców*, [w:] tegoż (red.), *Współdziałanie gospodarcze przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 1992.

Lipowicz I., *Europeizacja administracji publicznej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2008, R. LXX, z. 1, s. 5–17.

Łobejko S., *Przedsiębiorstwo sieciowe, zmiany uwarunkowań i strategii w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

Łobos K., *Organizacja sieciowa*, [w:] Krupski R. (red.), *Elastyczność organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.

Małyś Ł., *Siła powiązań sieciowych w procesie internacjonalizacji a wyniki przedsiębiorstwa*, Difin, Warszawa 2013.

Moreno J., *Who shall Survive? Nervous and Mental Diseases Publishing*, Washington 1934.

Palumbo G., et al., *Judicial performance and its determinants: a cross-country perspective. A going for growth report*, OECD, 2013, <http://www.oecd.org/eco/growth/FINAL%20Civ%20Policy%20Paper.pdf>.

Park S.H., Zhou D., *Heterogeneity and Competitive Dynamics in Alliance Formation*, „The Academy of Management Review” 2005, Vol. 30, No. 3, s. 531–554, <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2005.17293697>.

Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978.

Sroka W., *Korzyści i zagrożenia uczestnictwa w sieci aliansów – analiza porównawcza*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 1, s. 28–31.

Sydow J., *Understanding the Constitution of Interorganizational Trust*, [w:] Lane Ch., Bachmann R. (eds.), *Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications*, Oxford University Press, Oxford 1998.

Sześciło D. i in., *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

Wenger E.C., *Communities of Practice and Social Learning Systems*, „Organization” 2000, No. 2(7), s. 225–246, <http://dx.doi.org/10.1177/135050840072002>.

Woźniak-Sobczak B., *Stymulatory i destrukторы tworzenia wartości sieci przedsiębiorstw w przestrzeni sieciowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2012, nr 736, s. 291–309.

The organisation of the justice system as part of the public network: possible interactions

The goal of this paper is to analyse the organizational structure of the justice system in order to provide the answer to the basic question about the possible network relations, as well as their force and their way of influence. As part of the paper, I have defined public inter-organisational court networks, dividing them into regulatory inter-organisational networks and facultative inter-organisational networks. Emphasis has also been placed on the benefits and threats of the functioning of court-based facultative inter-organisational networks. The phenomenon of forming networks within the justice system is new, and so far has not been subject of any academic enquiry. Given the benefits and background, as well as no real threats for the functioning of public court networks, it is a desired form of cooperation which enables to boost bottom-up initiative. Public court networks serve to build the organization of the justice system as a knowledge-based organisation. This paper addresses the important and topical issue of public networks – the example of inter-organizational area of justice. In the current literature, identifying the network of relations in the organization of justice has not been the subject of scientific inquiry.

³⁴ A.K. Koźmiński, D. Latusek-Jurczak, dz.cyt., s. 29 (zmodyfikowane na potrzeby wymiaru sprawiedliwości).

Gospodarka oparta na wiedzy a kierunek dalszego rozwoju rachunkowości – przyczynek do badań interdyscyplinarnych

Lesław Niemczyk



Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania znaczenia teorii i praktyki rachunkowości w procesie formowania się gospodarki opartej na wiedzy. Dokonująca się obecnie transformacja od gospodarki industrialnej do gospodarki postindustrialnej ma ogromny wpływ na sposób funkcjonowania społeczeństwa, szkół wyższych i średnich, firm szkoleniowych, przedsiębiorstw, a także wykwalifikowanych pracowników. Duża część nauk społecznych – socjologia, ekonomia oraz nauki o zarządzaniu – zdołały już uporać się z analitycznym opisem fenomenu kapitału niefinansowego. Obecnie rewolucja kapitału intelektualnego wkracza do nauk o finansach, które jak dotychczas skoncentrowane były wyłącznie na kapitale finansowym. Artykuł dowodzi, że ten tradycyjny paradygmat nauk o finansach hamuje rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa postindustrialnego.

Wiele mówi się obecnie o gospodarce opartej na wiedzy oraz konieczności zdecydowanego wspierania jej rozwoju¹. W tej nowej formie gospodarowania najważniejszym zasobem ekonomicznym nie jest kapitał finansowy, ale właśnie kapitał intelektualny². Nośnikiem tego ostatniego są przede wszystkim wykwalifikowani pracownicy³. Problem polega jednak na tym, że tradycyjna rachunkowość oraz sprawozdawczość finansowa są wciąż skoncentrowane na kapitale finansowym⁴. Można więc powiedzieć, że nowa gospodarka to dopiero postulat, który w pełni rozwinie się w przyszłości.

Rachunkowość dość powszechnie kojarzy się ze żmudną pracą księgowego, który zakopany pod sterą dokumentów, stukając w kalkulator, co jakiś czas oznajmia, ile trzeba zapłacić podatku. Takie wyobrażenie istoty rachunkowości jest wielkim uproszczeniem

graniczącym z błędem. Teoria rachunkowości finansowej jest intelektualnym rdzeniem realnej gospodarki. Ten, kto jest świadomy jej roli, z łatwością wyobrazi sobie funkcjonowanie postępowej gospodarki bez prądu, co miało miejsce w Europie od XIV do XIX wieku, ale nie bez zasad rachunkowości.

Nie jest przesadą twierdzenie, że rachunkowość jest najważniejszą spośród nauk ekonomicznych, a rozwój jej teorii powinni z największą uwagą analizować ekonomiści, socjologowie, politologowie, logicy, a nawet filozofowie. W tym właśnie tkwi problem. Zdecydowana większość badaczy reprezentujących te dziedziny zupełnie nie interesuje się rachunkowością jako potężnym narzędziem wpływu gospodarczego⁵. Tymczasem rachunkowość to coś więcej niż konta księgowe oraz zapisywane na nich szeregi liczb podlegających prostemu sumowaniu. W zależności bowiem od tego, co księgowi rozumieją pod pojęciami zasobów oraz operacji gospodarczych, z taką formą gospodarki i społeczeństwa ma się w praktyce do czynienia. Naprawdę nie jest obojętne, czy „kapitał” w systemie rachunkowości oznaczać będzie wyłącznie „kapitał finansowy”, czy także „kapitał intelektualny”.

Ewolucja gospodarki

Istota ekonomii sprowadza się do gospodarowania ograniczonymi zasobami w warunkach nieograniczonych potrzeb ludzkich. Niewątpliwie im więcej ludzkich potrzeb da się zaspokoić w oparciu o kontrolowane zasoby, tym lepiej dla pojedynczego człowieka, a zarazem całego społeczeństwa. W procesie historycznym realna gospodarka przechodziła przez charakterystyczne fazy

¹ Por. A. Karmańska (red.), *Nauka o rachunkowości na progu gospodarki opartej na wiedzy – polski sondaż środowiskowy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013.

² W. Welfe (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, PWE, Warszawa 2007, s. 9.

³ Z. Antczak, *Kapitał intelektualny i kapitał ludzki w ewolucyjnej przestrzeni organizacyjnej (w optyce badawczej knowledge management)*, Wydawnictwo UE Wrocław, Wrocław 2013, s. 91–98.

⁴ L. Niemczyk, *Rachunkowość wiedzy, suplement do podręczników pt. Rachunkowość finansowa*, Wyd. dr L. Niemczyk, Rzeszów 2011.

⁵ Współczesna rachunkowość jest najbardziej oryginalnym i wymagającym wyjątkowego profesjonalizmu systemem informacyjnym ze wszystkich mi znanych, odnoszących się do działalności człowieka. Ma bowiem taką unikatową zdolność, że jednocześnie informuje o przeszłości i przyszłości podmiotu gospodarczego, który funkcjonuje dzięki inicjatywie i zdolnościom gospodarczym człowieka. Ma również i taką cechę, że korzysta z niego potężna grupa interesariuszy, których oddziaływanie – w każdej perspektywie czasowej – nie jest obojętne dla losów świata – fragment z wprowadzenia A. Karmańskiej do: *Nauka o rachunkowości na progu gospodarki opartej na wiedzy – polski sondaż środowiskowy*, dz.cyt.

rozwoju – począwszy od gospodarki naturalnej, przez agrarną, handlową do przemysłowej. Tę ewolucję przeplatały burzliwe przemiany ustrojowe od wspólnoty pierwotnej, przez niewolnictwo, feudalizm, do kapitalizmu i demokracji.

Rozwój gospodarczy na przestrzeni wieków nie dokonywał się w uporządkowany, linearny sposób. Przypominał raczej instynktowne, a więc nieco chaotyczne błędzenie ku coraz wyższym formom gospodarowania. W tym wyścigu nierzadko wygrywał ten, kto miał śmiałość albo szczęście wdrożyć całkowicie nowe koncepcje działania i metody kontrolowania zasobów bez oglądania się na gospodarcze *status quo*. Na tę okoliczność wystarczy przypomnieć kupców weneckich, którzy w średniowieczu rozpoczęli systematyczne prowadzenie własnych ksiąg rachunkowych według zasady dwustronnego zapisu (aksjomat *debit = credit*) lub pierwszych przemysłowców angielskich, którzy kilkanaście lat później wprowadzali mechanizację do manufaktur. W ten na pozór niewinny sposób rozpoczęła się wielka rewolucja handlowa w XV wieku oraz wielka rewolucja przemysłowa w XVIII wieku. Rewolucje te w ujęciu retrospektywnym nakreśliły wektory europejskiego rozwoju gospodarczego ostatnich pięciu stuleci.

Kryzysy gospodarcze

Zjawisko kryzysu w gospodarce rynkowej jest czymś naturalnym, a więc nieuchronnym. Stąd też wywodzi się twierdzenie o wyższości gospodarki zdecentralizowanej nad centralnym planowaniem. Scentralizowana gospodarka nie potrafi samoczynnie pokonywać silnych kryzysów, które prowadzą do jej rozkładu, a następnie odrodzenia w formie bliższej naturalnym prawom ekonomii i rynku. Tę tezę potwierdzają liczne doświadczenia krajów komunistycznych w XX wieku, w tym największych – Rosji i Chin.

Największe kryzysy zdarzają się wówczas, gdy gospodarkę rynkową trapią od wewnątrz problemy, na które brak systemowej odpowiedzi. Sam kapitalizm narodził się niejako w łonie feudalizmu. Otóż wielka grupa społeczna – późniejsze mieszczaństwo – nie znajdowała dla siebie właściwego miejsca w feudalnym systemie gospodarczym. Grupa ta nie dysponowała zasobami ziemi, aby prowadzić gospodarstwa rolne, a ze względu na niski status urodzenia nie miała także dostępu do lukratywnych urzędów dworskich. Zmusiło to mieszczan do koncentracji na nowych zasobach gospodarczych, tj. własnej pracy i kapitale, a dalej wytworzyło charakterystyczny styl życia nowej klasy społecznej⁶. To niedobór, czyli kryzys, zmusił tę grupę do reorientacji. Kryzys jest bowiem nadzwyczaj trudną sytuacją, wymagającą nowego spojrzenia na rzeczywistość oraz porzucenia lub istotnego rozbudowania starych schematów myślenia, które wyczerpały wszelkie możliwości.

Z tej perspektywy warto spojrzeć na obecny kryzys w krajach wysokorozwiniętych, także w Unii Europej-

skiej, gdzie bezrobocie wśród ludzi młodych przybiera charakter strukturalny i coraz częściej mówi się o „straconym pokoleniu”. Co ciekawe, nie są to ludzie bez kwalifikacji. Wręcz przeciwnie, bardzo często posiadają dużo wyższe kompetencje na starcie kariery życiowej niż kilkadziesiąt lat wcześniej ich rodzice i dziadkowie. Gospodarka w momencie kryzysu zdaje się jednak nie potrzebować ich kwalifikacji, kreatywności i zapału do pracy. Może ci młodzi wykwalifikowani bezrobotni stanowią dzisiaj zaczątek nowej dynamicznej klasy społecznej na wzór średniowiecznego mieszczaństwa? Ta klasa ma szansę na pełne ukonstytuowanie się wówczas, gdy jasno pojmie własne, bardzo trudne położenie, tj. brak zasadniczego miejsca w zastanej strukturze społecznej. Od tego momentu powinno rozpocząć się poszukiwanie i wdrożenie innowacyjnych metod sprawowania kontroli nad zasobami gospodarczymi.

Społeczeństwo postindustrialne

Podobnie jak kapitalizm wyłonił się z feudalizmu, tak społeczeństwo postindustrialne tkwi swymi korzeniami w kapitalizmie. Wraz z rozwojem przemysłu w XVIII wieku zdecydowanie wzrosły rozmiary prowadzonych przedsiębiorstw. W nowo powstałych coraz większych fabrykach zaczynało brakować rąk do pracy. W tym celu ściągano do miast zubożałą ludność wiejską, która w nadziei lepszej przyszłości porzucała wyrobniczą pracę na roli. To jednak nie proletariatus był zalążkiem nowej formy społeczeństwa.

Obok setek robotników pojawiła się jeszcze skromna liczebnie grupa pracowników umysłowych – takich jak: technolog, prawnik, księgowy, administrator. Zawdzięczali oni swoją stosunkowo wysoką pozycję w strukturach przedsiębiorstw właśnie szerokim kompetencjom intelektualnym. Właściciele wielkich przedsiębiorstw przemysłowych potrzebowali ich, gdyż nie byli już w stanie jednoosobowo koordynować wszystkich złożonych procesów organizacyjnych.

Początki rewolucji przemysłowej dokonywały się bez istotnego wsparcia idei naukowych. Jednakże już w XIX wieku okazało się, że gospodarka i nauka mogą razem dziać bardzo wiele. W tym okresie powstały nie tylko nowe dziedziny nauk technicznych, ale i nowe sektory działalności gospodarczej, takie jak transport kolejowy, elektroenergetyka, telekomunikacja. Im więcej techniki pojawiało się w przedsiębiorstwach, tym większe było zapotrzebowanie na pracowników umysłowych. Przemysł, realizując cele produkcyjne, zaczynał mimowolnie generować wtórny popyt na wysokie kompetencje. Z kolei uczelnie podejmowały to wyzwanie i starały się formować intelektualnie przyszłych wykwalifikowanych pracowników zatrudnianych w korporacjach.

Wraz z upływem XX wieku coraz śmielej można było mówić o nowej ekonomii i nowym społeczeństwie. W tym okresie wiedza, innowacyjność, usługi i wolne zawody zaczęły odgrywać coraz ważniejszą

⁶ L. Niemczyk, *Program badawczy Luca Paciolo*, „Gospodarka Narodowa” 2010, nr 9, s. 83–96.

rolę. Jednakże system gospodarczy i finansowy odziedziczony po minionych stuleciach, który wciąż bazuje na tradycyjnej rachunkowości, zdawał się ignorować zachodzące zmiany społeczne. Pomimo że współczesne międzynarodowe korporacje kontrolują ogromne zasoby wykwalifikowanych pracowników wykształconych na uniwersytetach, nie ujawniają ich wprost w swoich bilansach. Wykwalifikowany pracownik pozostaje w tradycyjnym systemie rachunkowości wciąż jedynie „pozycją kosztową”, a nie strategicznym zasobem bilansowym.

Kod genetyczny kapitalizmu

Każda forma organizacji społeczeństwa i gospodarki zdołała wypracować własne formy ewidencji gospodarczej. W okresie feudalizmu dominowały inwentarze dworskie, rewolucja handlowa przyniosła bilansy i konta księgowe, a era industrialna rozwinęła rachunek kosztów, który okazał się niezbędny do efektywnego zarządzania wielkimi przedsiębiorstwami przemysłowymi – hutami, kolejami, rafineriami itd. Już pobieżna analiza historyczna procesu ewolucji zasad rachunkowości dowodzi, że jej teoria podlega zmianom w czasie⁷. Dlatego też można zasadnie oczekiwać, że i gospodarka oparta na wiedzy nie zadowolili się wyłącznie starymi formami ewidencyjnymi, które stanowiły bazę informacyjną tradycyjnego kapitalizmu.

Aby przekonać się o konieczności poszukiwania nowych form ewidencji, wystarczy uważnie przeanalizować bilans wielkiej firmy informatycznej lub doradczej sporządzony zgodnie z aktualnie obowiązującymi zasadami rachunkowości. Zarówno firma informatyczna, jak i doradcza to flagowe podmioty nowej ekonomii – typowe przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy⁸. Mimo to ich bilansy będą ujawniać jedynie zbywalne zasoby majątkowe, a więc budynki, urządzenia techniczne, należności, środki pieniężne oraz źródła ich pochodzenia, czyli w gruncie rzeczy kapitał finansowy. Tymczasem nie sposób nie zauważyć, że to nie kapitał finansowy jest najważniejszym zasobem z punktu widzenia generowania korzyści ekonomicznych dla branży informatycznej lub doradczej. Najważniejsze są wiedza i umiejętności zaangażowanych w działalność przedsiębiorstwa kreatywnych ludzi. To kapitał intelektualny jest źródłem jego zysków. Jak widać, w warunkach typowych dla gospodarki opartej na wiedzy tradycyjny bilans przestaje spełniać swe podstawowe zadanie, ponieważ nie przedstawia prawdziwego i rzetelnego obrazu kontrolowanych zasobów ekonomicznych.

Warto dodać, że księgowy sporządzający ten tradycyjny bilans w niczym nie zawinił, albowiem działał

zgodnie z usankcjonowanymi prawnie standardami tradycyjnej rachunkowości. Standardy te w gruncie rzeczy konserwują fundamenty ustroju gospodarczego, w którym kapitał finansowy pozostaje uprzywilejowanym czynnikiem wytwórczym, a zasoby kapitału intelektualnego, choć wykorzystywane, nie są ujawniane w bilansach przedsiębiorstw.

Nowe perspektywy teorii rachunkowości

Podczas kryzysów gospodarczych zazwyczaj nasila się społeczna krytyka kapitalizmu. Do tej pory jedyna znana metoda przebudowy tego systemu polegała na wprowadzeniu elementów państwa socjalnego i podnoszeniu podatków, które w istocie rzeczy dławiały przedsiębiorczość. W dobie formowania się gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa postindustrialnego rewizja tradycyjnego kapitalizmu powinna mieć inny kierunek, a więc polegać na rozbudowie teorii rachunkowości oraz wdrożeniu jej nowych zasad do praktyki. Bez zmiany w „kodzie genetycznym” gospodarki nie nastąpi żaden realny rozwój, a huśtawka społeczna będzie przesuwana się po znanej od dawna trajektorii – od kapitalizmu do socjalizmu i z powrotem.

Powstają więc fundamentalne pytania o funkcję rachunkowości we współczesnym świecie: komu i czemu powinna ona służyć? Podstawowa funkcja rachunkowości polega na dostarczaniu precyzyjnych i usystematyzowanych informacji ekonomicznych. Jej nadrzędna reguła metodyczna to budowanie prawdziwego i rzetelnego obrazu jednostki gospodarczej prowadzącej księgi rachunkowe. I właśnie w tym miejscu otwiera się pole do interdyscyplinarnych badań naukowych – ekonomicznych, socjologicznych, a nawet filozoficznych – a zarazem front poważnej publicystyki gospodarczej. Rachunkowość ma zbyt wielki wpływ na gospodarkę i społeczeństwo, aby można ją było pozostawić wyłącznie w gestii wąsko wyspecjalizowanych księgowych.

Podjęte z nowej perspektywy badania nad teorią rachunkowości powinny dostarczyć odpowiedzi na szereg pytań: jak wyceniać wiedzę, jak ujmować zasoby niemajątkowe w księgach rachunkowych przedsiębiorstw, jak prezentować je w bilansach, jak dostosować sprawozdanie finansowe przedsiębiorstwa do wymogów gospodarki opartej na wiedzy. Przedsiębiorstwa bazujące na wiedzy będą musiały nauczyć się to robić. Co więcej, w interesie szeroko pojętych uczestników nowej gospodarki powinny podawać te informacje do publicznej wiadomości.

Nauki ekonomiczne zdołały sformułować pierwsze propozycje rozwiązań powyższych problemów⁹.

⁷ A. Grodek, I. Surma (red.), *Z historii rachunkowości w Polsce i Gdańsku w wieku XVI, Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1959.

⁸ Por. P. Wachowiak (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005, s. 31–41.

⁹ L. Niemczyk, *Rachunkowość finansowa aktywów kompetencyjnych i kapitału intelektualnego, nowy dział rachunkowości*, Pacioli Institute, Rzeszów 2013; L. Niemczyk, *Analiza finansowa przedsiębiorstwa bazującego na wiedzy*, „Gospodarka Narodowa” 2014, nr 4, s. 143–164; L. Niemczyk, *Zarządzanie wiedzą 2.0, rachunkowość finansowa kapitału intelektualnego jako baza informacyjna zarządzania kapitałem intelektualnym*, „e-mentor” 2014, nr 1(53), s. 50–53, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1077>.

Wydaje się, że te propozycje, prędzej czy później, staną się istotnym punktem debat poświęconych kolejnym odsłonom kryzysu gospodarczego oraz metodom wyjścia z niego. Współczesny kryzys nie jest zwykłą recesją, po której należy spodziewać się ożywienia gospodarczego zgodnie z klasycznym przebiegiem cyklu koniunkturalnego. Wiele przesłanek wskazuje, że ten kryzys to dramatyczne i głębokie przejście do nowych form organizowania gospodarki i społeczeństwa, które zdarza się raz na kilka stuleci.

Podsumowanie

Artykuł wskazuje, że percepcja pojęcia kapitału intelektualnego nie dokonała się równocześnie, a razem na równorzędnym poziomie we wszystkich naukach społecznych. Obecnie część dyscyplin naukowych śmiało operuje tą kategorią – np. ekonomia czy nauki o zarządzaniu. Natomiast inne dyscypliny – np. rachunkowość oraz teoria finansów – wciąż nie uporały się z analitycznym opanowaniem tej nowej kategorii naukowej. Przyczyny konserwatyzmu nauk o finansach należy upatrywać w paradygmatycznym uprzywilejowaniu kapitału finansowego w jej nurcie.

Rewolucja kapitału intelektualnego musi dokonać się również w naukach o finansach. Przemawiają za tym dwa istotne argumenty. Po pierwsze, nauki o finansach nie mogą pozostać autonomiczną wyspą, która nie uwzględnia wyników badań prowadzonych w naukach pokrewnych. Po drugie, nie mogą one ignorować realnych zmian, które dokonują się w gospodarce i społeczeństwie, gdyż ich aksjologiczną podstawą jest zasada prawdziwego i rzetelnego obrazu. Zatem księgowi będą musieli nauczyć się ujawniać w sprawozdaniach finansowych informacje o kapitale niefinansowym tak samo, jak umieją informować interesariuszy przedsiębiorstw o kapitale finansowym. Z metodycznego punktu widzenia bardzo istotne jest to, aby rachunkowość kapitału niefinansowego bazowała na zasadzie dwustronnego zapisu charakterystycznej dla tradycyjnej rachunkowości, tj. aksjomacie *debit = credit*.

Rozwój kapitalizmu, który dokonał się na przestrzeni minionych wieków, nie opierał się wyłącznie na prostej akumulacji bogactwa. Wręcz przeciwnie, potrzebował intelektualnej bazy, którą stanowiły rozwój oraz upowszechnianie się nowych form zarządzania majątkiem i źródłami jego pochodzenia, a więc tradycyjnej rachunkowości finansowej. Obecnie powstająca gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje nowej rachunkowości kapitału niefinansowego. Bez rozwoju tej formy zarządzania zasobami niematerialnymi charakterystycznymi dla organizacji bazujących na wiedzy nie sposób odnaleźć trwałych podstaw rozwoju gospodarczego oraz równowagi społecznej.

Bibliografia

- Antczak Z., *Kapitał intelektualny i kapitał ludzki w ewolucyjnej przestrzeni organizacyjnej (w optyce badawczej knowledge management)*, Wydawnictwo UE Wrocław, Wrocław 2013.
- Grodek A., Surma I. (red.), *Z historii rachunkowości w Polsce i Gdańsku w wieku XVI, Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1959.
- Karmańska A. (red.), *Nauka o rachunkowości na progu gospodarki opartej na wiedzy – polski sondaż środowiskowy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013.
- Niemczyk L., *Program badawczy Luca Paciolego*, „Gospodarka Narodowa” 2010, nr 9, s. 83–96.
- Niemczyk L., *Rachunkowość wiedzy, suplement do podręczników pt. Rachunkowość finansowa*, wyd. dr L. Niemczyk, Rzeszów 2011.
- Niemczyk L., *Rachunkowość finansowa aktywów kompetencyjnych i kapitału intelektualnego, nowy dział rachunkowości*, Pacioli Institute, Rzeszów 2013.
- Niemczyk L., *Analiza finansowa przedsiębiorstwa bazującego na wiedzy*, „Gospodarka Narodowa” 2014, nr 4, s. 143–164.
- Niemczyk L., *Zarządzanie wiedzą 2.0, rachunkowość finansowa kapitału intelektualnego jako baza informacyjna zarządzania kapitałem intelektualnym*, „e-mentor” 2014, nr 1(53), s. 50–53, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/53/id/1077>.
- Wachowiak P. (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2005.
- Welfe W. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, PWE, Warszawa 2007.

The knowledge-based economy and the direction of further development of accounting – a contribution to interdisciplinary research

Contemporary corporate reporting is still focused on financial capital. Intellectual capital is ignored by conventional accounting. Scientific revolution should be expected in this area. It is not possible to avoid it, especially since other social sciences – sociology, economics and management – have already resolved this issue and the phenomenon of emergence of the knowledge-based economy cannot be denied. Accounting is powerful tool for social impact. Its paradigm determines social imagination of economic processes, and it should be based on the axiological principle of true and fair view. The aim of this paper is to present a clear fact: accounting paradigm focused on financial capital inhibits the development of a knowledge-based economy and post-industrial society. The article contains the proof: the traditional balance sheets focused on tradable assets and financial capital is not suitable for providing a true and fair view of the knowledge-based enterprises. The analysis is an invitation to take a broad and interdisciplinary research on the role of financial accounting in the modern society. Accounting should not be shaped exclusively by accountants corporations. Every contemporary economist, sociologist, philosopher, logician, mathematician, and even a lawyer and ethicist, who feels partly responsible for the future of the economy and society, has a duty to be interested in accounting theory and the shape of the financial statements.

Czy wolne i otwarte oprogramowanie może przyczyniać się do wzrostu gospodarczego?

Tadeusz Chętkowski

Analizując literaturę dotyczącą wzrostu gospodarczego oraz teorię praw własności, uważny czytelnik dostrzeże istnienie dwóch wykluczających się nurtów. Badacze tacy jak Paul Romer twierdzą, że szeroki dostęp do dóbr nierywalizujących i niewyłączalnych przyczynia się do wzrostu gospodarczego¹. Z drugiej strony teoria praw własności Harolda Demsetza wskazuje, że ograniczenie dostępu do dóbr poprzez przyznawanie praw własności jest źródłem inwestycji i rozwoju². Nietypowym obszarem działalności ekonomicznej człowieka, w którym można obserwować zderzenie się tych dwóch kluczowych z punktu widzenia rozwoju gospodarczego teorii, jest społeczność tworząca wolne i otwarte oprogramowanie.

Teoria wzrostu i charakter dóbr nierywalizujących i niewyłączalnych

Współczesne teorie długookresowego wzrostu gospodarczego³ uzupełniają model neoklasyczny dwiema podstawowymi grupami argumentów. Po pierwsze wskazują, że kapitał ludzki, kapitał fizyczny i technologia to nie wszystkie czynniki wzrostu i należy wśród nich uwzględnić również interakcję pomiędzy ideami, instytucjami, zmianami populacyjnymi i kapitałem ludzkim⁴. Po drugie, w funkcji produkcji zachodzą sprzężenia zwrotne – jednostka kapitału nie tylko powiększa jego wartość, ale także – poprzez transfer wiedzy – zwiększa udział zmiennej (t), czyli postępu technologicznego⁵. Jednym z ważnych determinantów wzrostu są dobra mające specyficzny charakter – nierywalizujące (*non-rival*) i niewyłączalne (*non-excludable*). Przykładami takich

dóbr mogą być: idea, pomysł, wiedza⁶, ale także coś nieco bardziej zmaterializowanego, jak np. oprogramowanie komputerowe. Warto przy tej okazji nakreślić główne cechy charakteryzujące dobra niewyłączalne i nierywalizujące. Tradycyjnie obrót gospodarczy opiera się na dobrach rywalizujących i wyłączalnych – przykładem takiego dobra może być żelazko. W momencie zakupu żelazka dostajemy wyłączne prawo do dysponowania nim na nasz prywatny użytek, a jednocześnie charakter tego dobra sprawia, że więcej niż jedna osoba nie może z niego korzystać w tym samym czasie. Na drugim końcu skali znajdują się dobra publiczne, które w większości przypadków mają charakter nierywalizujący i niewyłączalny. Jeszcze inaczej jest w przypadku oprogramowania, które ze względu na możliwość kopiowania ma charakter nierywalizujący – tzn. wiele osób na wielu komputerach może korzystać z niego jednocześnie, ale może być ono wyłączone z publicznego obrotu poprzez zapewnienie autorowi prawa do udostępniania go np. za pomocą płatnej licencji. Aby podkreślić wagę dóbr nierywalizujących dla teorii wzrostu, warto cytować fragment publikacji *Endogenous technological change* autorstwa Paula Romera: z punktu widzenia wzrostu gospodarczego dobra nierywalizujące mają dwie ważne implikacje. Po pierwsze mogą być akumulowane bez ograniczeń na poziomie jednostki, w przeciwieństwie do takich elementów kapitału ludzkiego, jak np. zdolności. Każdy z nas ma skończoną liczbę lat, podczas których może doskonalić swoje umiejętności. Gdy umieramy, nasze indywidualne zdolności umierają razem z nami, podczas gdy dobra nierywalizujące, takie jak np. prawa naukowe,

¹ P.M. Romer, *Endogenous Technological Change*, „Journal of Political Economy” 1990, Vol. 98, No. 5, s. 71–102, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2937632>.

² H. Demsetz, *Toward a Theory of Property Rights*, „The American Economic Review” 1967, Vol. 57, No. 2, 347–359, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1821637>.

³ Neoklasyczny model wzrostu Solowa i Swana stworzony w połowie lat 50. ubiegłego wieku zakłada, że PKB zależy nie tylko od zasobów kapitału i pracy, ale także od technologii będącej funkcją czasu (funkcja Cobb-Douglasa, gdzie $Y = A(t)K^{1-\beta}L$).

⁴ C.I. Jones, P.M. Romer, *The New Kaldor Facts: Ideas, Institutions, Population, and Human Capital*, NBER Working Paper No. 15094, 2009, <http://dx.doi.org/10.3386/w15094>.

⁵ P.M. Romer, *The Origins of Endogenous Growth*, „The Journal of Economic Perspectives” 1994, Vol. 8, No. 1 s. 3–22 <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2138148>.

⁶ P.M. Romer, C.I. Jones, dz.cyt.

zasady mechaniczne, elektryczne lub chemiczne, formuły matematyczne, oprogramowanie, patenty, rysunki techniczne czy szkice istnieją mimo śmierci ich twórcy⁷.

Sposób, w jaki dobra niewyłączalne i nierywalizujące są tworzone, regulowane i przenoszone, zależy od instytucji, które je wspierają i dystrybuują (np. instytucji edukacyjnych), oraz czynników takich jak prawo własności intelektualnej, pozwalających na tworzenie mechanizmów rynkowych, takich jak sprzedaż i wymiana⁸.

Charakter dóbr i teoria praw własności

W instytucjonalnym nurcie ekonomii neoklasycznej prawo własności to konstrukcja społeczna pozwalająca na wykluczenie innych z dostępu do danego dobra⁹. Zgodnie z tą teorią im większą wartość ma dobro, tym korzystniejsza jest inwestycja w budowę ram regulujących jego stosunki własnościowe. Teoria praw własności tłumaczy proces ograniczania stosunków wymiennych, które nie są koordynowane przez rynek, czyli jest sposobem na „uwewnętrznienie” efektów zewnętrznych¹⁰. Oznacza to, że rosnących nakładów na inwestycje, a w konsekwencji większego wzrostu, należy spodziewać się tam, gdzie istnieje silne prawo własności. Jednak nadawanie i realizacja praw własności zależą bezpośrednio od charakteru dobra. Stosunkowo trudniej jest dysponować prawem własności nieruchomości niż np. chleba. Jeszcze trudniej jest realizować prawo własności kodu oprogramowania będącego zintegrowanym systemem informatycznym, który składa się z wielu elementów o różnych sposobach licencjonowania. Im trudniej jest zarządzać prawem własności, tym bardziej prawdopodobne jest występowanie zjawiska opisanego w literaturze jako proces „osłabiania praw własności”, czyli sytuacji, w której pewne dobra są częściowo lub całkowicie wyłączane z obrotu własnościowego¹¹. Badacze zaobserwowali, że osłabianie praw własności ma miejsce w przypadku dóbr nierywalizujących i łatwo replikowanych (np. oprogramowanie, obrazy cyfrowe)¹².

Podstawą obecnie panujących stosunków własnościowych w zakresie obrotu dobrami nierywalizującymi są prawa związane z zabezpieczeniem własności intelektualnej, np. licencje i prawa patentowe. To klasyczne w Demsetzowskim modelu inwestycji prywatnych podejście pozwala na zabezpieczenie interesów wynalazcy i innowatora za pomocą praw licencyjnych oraz patentów na wytworzone rozwiązania¹³. Działanie takie ma chronić twórców przed naśladowcami, „ubezpieczając” inwestycje prywatne przed graczami rynkowymi, których strategia polega na przyswajaniu cudzych innowacji. Zasadę rosnących nakładów na inwestycje w wartości niematerialne tam gdzie istnieją silne prawa własności potwierdziły badania empiryczne. Udowodniono, że firmy działające na rynku o słabszym zabezpieczeniu praw własności są skłonne inwestować w większym stopniu w środki trwałe niż w wartości niematerialne i prawne, ponieważ łatwiej jest zabezpieczyć zwrot ze środków trwałych niż z aktywów niematerialnych i prawnych¹⁴.

Konflikt teorii z perspektywy wolnego i otwartego oprogramowania

Mamy do czynienia z dwiema częściowo wykluczającymi się teoriami. Z jednej strony funkcjonuje nurt reprezentowany przez P.M. Romera, wskazujący, że jednym ze źródeł wzrostu gospodarczego jest zwiększanie dostępności dóbr nierywalizujących pojawiające się wraz z osłabianiem się praw własności. Z drugiej strony nie sposób kwestionować argumentów H. Demsetza i modelu inwestycji prywatnych, w którym ograniczenie dostępu do dóbr, w tym dóbr nierywalizujących, poprzez przyznawanie ścisłych praw własności, jest źródłem inwestycji i rozwoju – a tym samym to właśnie silne prawa własności przyczyniają się do wzrostu gospodarczego. Jak w świetle powyższych argumentów pogodzić obserwacje dotyczące wpływu dóbr nierywalizujących Romera i teorię praw własności Demsetza? Miejscem, w którym obie te teorie funkcjonują wspólnie, jest niezwykła społeczność tworząca wolne i otwarte oprogramowanie.

⁷ Nonrivalry has two important implications for the theory of growth. First, nonrival goods can be accumulated without bound on a per capita basis, whereas a piece of human capital such as the ability to add cannot. Each person has only a finite number of years that can be spent acquiring skills. When this person dies, the skills are lost, but any nonrival good that this person produces – a scientific law; a principle of mechanical, electrical, or chemical engineering; a mathematical result; software; a patent; a mechanical drawing; or a blueprint – lives on after the person is gone (tłumaczenie własne). Por. P.M. Romer, *Endogenous Technological Change*, dz.cyt.

⁸ Tamże.

⁹ H. Demsetz, dz.cyt.; Y. Benkler, *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press, New Haven, CT, 2006; M. Castells, *The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 1: The Rise of the Network Society*, Emerald Group Publishing Limited, Cambridge 2000.

¹⁰ H. Demsetz, dz.cyt.

¹¹ P.M. Romer, *Endogenous Technological Change*, dz.cyt.; G. Eliasson, C. Wihlborg, *On the macroeconomic effects of establishing tradability in weak property rights*, „Journal of Evolutionary Economics” 2003, Vol. 13, No. 5, s. 607–632, <http://dx.doi.org/10.1007/s00191-003-0170-z>.

¹² G. Eliasson, C. Wihlborg, dz.cyt.

¹³ J. West, S. Gallagher, *Challenges of Open Innovation: The Paradox of Firm Investment in Open source Software*, „R&D Management” 2006, Vol. 36, No. 3, s. 319–331, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9310.2006.00436.x>.

¹⁴ S. Claessens, L. Laeven, *Financial Development, Property Rights, and Growth*, „The Journal of Finance” 2003, Vol. 58, No. 6, s. 2401–2436, <http://dx.doi.org/10.1046/j.1540-6261.2003.00610.x>.

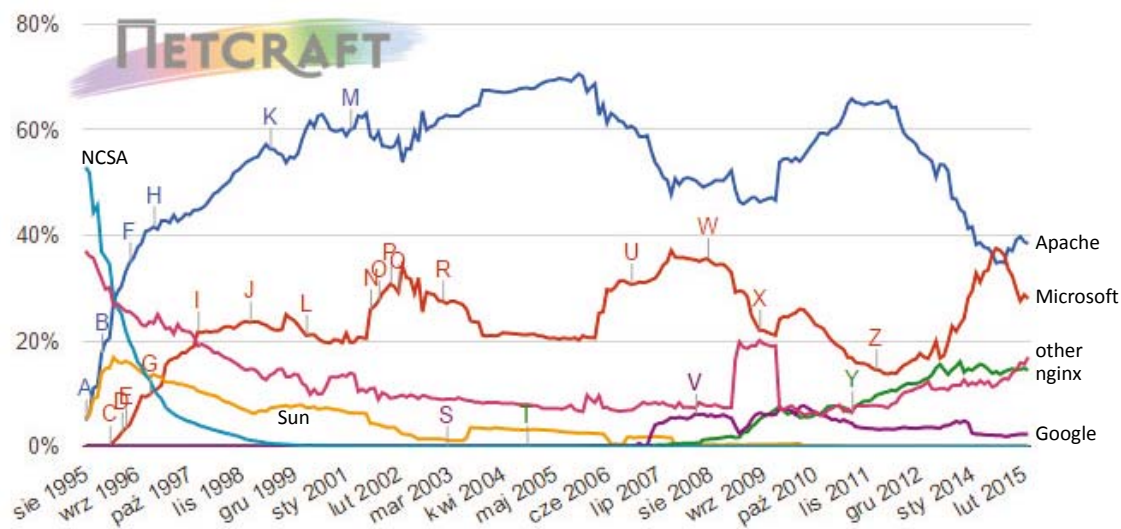
Czy wolne i otwarte oprogramowanie może przyczyniać się...

Pojawienie się internetu i nowych technik komunikacyjnych, dzięki którym ponad trzy miliardy ludzi są „na wyciągnięcie ręki”, rozpoczęło serię zmian w sferze ekonomicznej, socjalnej i kulturowej. Jednym z niespodziewanych efektów tych zmian jest powstawanie luźno związanych grup (społeczności) tworzących wspólnie dobra niemieszczące się w tradycyjnej podaży-popytowej grze rynkowej¹⁵. W przypadku rynku oprogramowania wytwory społeczności entuzjastów i specjalistów nie tylko okazały się hobbystycznymi eksperymentami, ale zaczęły zastępować produkty powstające w oparciu o pracę najemną specjalistów w największych światowych korporacjach¹⁶. Udostępniane przez społeczność wolne i otwarte oprogramowanie (OSS) dostępne jest wraz z kodem źródłowym na warunkach licencyjnych pozwalających na jego nieodpłatną dystrybucję i modyfikację. Istniejąca od lat 70. XX w. niejednorodna, rozproszona geograficznie społeczność tworząca wolne i otwarte oprogramowanie z początkowej grupy hobbystów stała się jednym z najważniejszych elementów rynku IT. Społeczność *open source* jest definiowana w literaturze jako grupa luźno powiązanych programistów, którzy używają internetu jako medium do wspólnego wytwarzania i rozprzestrzeniania oprogramowania¹⁷. Badania wskazują jednak, że programiści to nie jedyna grupa tworząca oprogramowanie – wśród osób, które aktywnie wspierają społeczność OSS, są przedstawiciele firm, jak i zwykli użytkownicy, np. wnoszący

pomysły dotyczące nowych funkcjonalności, testerzy, graficy i projektanci interfejsu użytkownika. W przypadku projektów związanych np. z grami komputerowymi są to scenarzyści, animatorzy, osoby zajmujące się promowaniem i prowadzeniem przedsięwzięcia – jednym słowem wszyscy, którzy mogą się przydać do jego realizacji. Między innymi z tego powodu niezwykle trudno jest określić, jaka jest wielkość tej społeczności. Szacunkowa liczba użytkowników zarejestrowanych w najważniejszych serwisach internetowych, takich jak GitHub, SourceForge, Assembla, Launchpad, Bitbucket, Codeplex, GNU Savannah, wynosi około 7 milionów¹⁸.

Produkty społeczności OSS służą nie tylko specjalistom IT – każdy z nas spotyka się z nimi niemal codziennie: korzystając ze smartfonów, w których najpopularniejszym systemem operacyjnym jest Android (oparty na otwartym systemie operacyjnym Linux), przeglądając strony WWW, w przypadku których większość informacji obsługiwana jest za pomocą otwartego projektu Apache HTTP Server, czy wyszukując informacje w Wikipedii¹⁹. Kwerenda prowadzona przez firmę Netcraft.com, badająca automatycznie 878 346 052 serwisów internetowych, potwierdza rynkowy sukces OSS. Badania prowadzone od 12 lat wskazują na dominującą rolę projektu Apache Web Server, stanowiącego główną technologię, w której są realizowane zapytania przeglądarki WWW i wysyłane treści oglądanych przez nas stron (zob. wykres 1).

Wykres 1. Udziały producentów serwerów HTTP w obsłudze zapytań o strony WWW



Źródło: <http://news.netcraft.com/archives/category/web-server-survey/>.

¹⁵ M. Castells, dz.cyt.

¹⁶ J. Lerner, J. Tirole, *The Economics of Technology Sharing: Open Source and Beyond*, „Journal of Economic Perspectives” 2005, Vol. 19, No. 2, s. 99–120, <http://dx.doi.org/10.1257/0895330054048678>.

¹⁷ K. Carillo, C. Okoli, *The Open Source Movement: A Revolution in Software Development*, „Journal of Computer Information Systems” 2008, Vol. 49, No. 2, s. 1–9.

¹⁸ Comparison of source code hosting facilities, http://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_open_source_software_hosting_facilities, [20.04.2015].

¹⁹ S. Weber, *The Success of Open Source*, Harvard University Press, 2004.

Wykres 2. Obsługa stron WWW o charakterze biznesowym w zależności od producenta serwera WWW

Źródło: <http://news.netcraft.com/archives/2015/03/19/march-2015-web-server-survey.html#more-18769>.

Apache Web Server jest flagowym projektem środowiska OSS, rozwijanym od niemal 20 lat, kontrolowanym przez fundację Apache i dostępnym wraz z kodem źródłowym całkowicie bezpłatnie. Jednak nie to wydaje się decydować o jego wyjątkowej popularności. Kwerenda firmy Netcraft dotycząca udziału serwerów http w obsłudze stron instytucjonalnych wykazała dominującą rolę oprogramowania otwartego (zob. wykres 2). Wyniki kwerendy w dużym zakresie potwierdzają badania mówiące o dodatniej korelacji pomiędzy wielkością firmy i częstością korzystania z projektów OSS oraz o wysokiej jakości produktów dostarczanych przez społeczność²⁰. Podsumowując: oprogramowaniem, które dostarcza strony WWW do naszych przeglądarek, jest w większości oprogramowanie otwarte.

Brak rynkowej efektywności zarządzania dobrami nierywalizującymi

Część badaczy interpretuje pojawienie się środowiska OSS jako swoistą korektę mechanizmów rynkowych – reakcję na zbyt silne prawa własności. Stosunek społeczności OSS do własności odwraca logikę wyłączenia innych z możliwości korzystania z danych dóbr i zastępuje ją „wolnościami” skoncentrowanymi na dystrybucji i transparentności. Jak definiuje to Free Software Foundation: program jest wolnym oprogramowaniem, jeśli użytkownicy programu posiadają cztery niezbędne „wolności”:

- wolność do uruchamiania programu, w dowolnym celu (wolność 0);
- wolność analizowania, jak działa program, i zmieniania go, aby robił to, co i jak potrzebujecie (wolność 1) – warunkiem koniecznym jest dostęp do kodu źródłowego;
- wolność do rozpowszechniania kopii, byście mogli pomóc innym ludziom (wolność 2);
- wolność do udoskonalania programu i publicznego rozpowszechniania własnych ulepszeń, dzięki czemu może z nich skorzystać cała społeczność (wolność 3). Warunkiem koniecznym jest tu dostęp do kodu źródłowego²¹.

OSS jest tylko jednym z wielu ruchów skierowanych na to swoiste odwracanie praw własności. Innym przykładem jest zaangażowanie osób indywidualnych oddających swoje wytwory poprzez przyłączanie się do inicjatyw takich jak *Creative Commons*, która jest powszechnie wykorzystywana np. przez Wikipedię²².

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że zastosowanie praw własności wobec dóbr nierywalizujących może prowadzić do zjawisk mogących przyczynić się do spowolnienia wzrostu. Zgodnie z szacunkami przedstawionymi przez H. Chesbrougha od 75 do 95 proc. patentów technologicznych firm pozostaje niewykorzystanych, tzn. nie uczestniczą one w transferze technologicznym (a tym samym nie przyczyniają się do opisanej przez Romera akceleracji wzrostu). Taka sytuacja to nie tylko strata

²⁰ I. Stamelos, L. Angelis, A. Oikonomou, G.L. Bleris, *Code Quality Analysis in Open Source Software Development*, „Information Systems Journal” 2002, Vol. 12, No. 1, s. 43–60, <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2575.2002.00117.x>; D. Spinellis, G. Gousios, V. Karakoidas, P. Louridas, *Evaluating the Quality of Open Source Software*, „Electronic Notes in Theoretical Computer Science” 2009, Vol. 233, s. 5–28, <http://dx.doi.org/10.1016/j.entcs.2009.02.058>.

²¹ System operacyjny GNU, <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pl.html>, [20.04.2015].

²² R.P. Merges, *A New Dynamism in the Public Domain*, „The University of Chicago Law Review” 2004, Vol. 71, No. 1, s. 183–203, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1600516>.

Czy wolne i otwarte oprogramowanie może przyczyniać się...

dla samej firmy, lecz także ważne społeczne ograniczenie rozwoju całego rynku – niewykorzystane patenty blokują pozostałych graczy rynkowych nawet w sytuacji, kiedy ich posiadacz nie zdecyduje się na wprowadzenie ich w życie. W ten sposób formuła prawna zabezpieczająca interesy twórców innowacji staje się ograniczeniem w rozwoju rynku, nie ma bowiem żadnych uregulowań zmuszających posiadaczy patentów do ich wdrożenia²³.

W rozbudowę domeny publicznej angażują się nie tylko osoby indywidualne, ale także firmy. O ile motywacje pojedynczych osób można tłumaczyć wyznawanymi wartościami i specyficznym stosunkiem do prawa własności, o tyle działania firm, które inwestują po to, aby efekty tej inwestycji udostępnić w domenie publicznej, wydają się kuriozalne. Literatura tłumaczy jednak, że wbrew prostym zasadom modelu inwestycji prywatnych takie działanie jest zgodne z interesem firmy. Na określenie inwestycji w wartości intelektualne, które następnie udostępniane są bez ograniczeń, stworzono termin *Property-Preempting Investments* – PPI²⁴. Ideą PPI jest udostępnianie domeny publicznej własności intelektualnej, co sprawia, że będzie ona na zawsze publicznie dostępna i wolna od roszczeń firm trzecich. Stanie się zatem dobrem nierywalizującym i niewyłączalnym. Bezpośrednim bodźcem do realizacji PPI jest chęć wyprzedzenia firm skoncentrowanych na rejestracji jak największej liczby patentów i ich odsprzedaży, a tym samym chęć zwiększenia lub zabezpieczenia swojej pozycji rynkowej związanej z odsprzedażą usług lub produktów pochodnych do PPI.

Dwa sztandarowe przykłady takich działań to inwestycja IBM w system operacyjny Linux i inwestycje firm biotechnologicznych w publiczne udostępnienie informacji o sekwencji ludzkiego genomu²⁵. IBM w 2000 i w 2013 roku podał informacje o zainwestowaniu łącznie 2 miliardów dolarów w system operacyjny Linux, który jest w całości dostępny jako publiczny i nieodpłatny. Te inwestycje tłumaczone są chęcią osłabienia platformy Microsoft Windows i w konsekwencji uzyskania przez IBM szansy na dodatkowe przychody w zakresie sprzedawanego oprogramowania i usług działających w oparciu o system operacyjny Linux. Z kolei w przypadku upublicznienia sekwencji ludzkiego genomu jednym z przykładów przedsięwzięcia

realizujących PPI może być firma Merc, która w 1995 roku utworzyła Merc Gene Index udostępniający informacje o ludzkim kodzie genetycznym w domenie publicznej. Była to bezpośrednia reakcja na rosnące zagrożenie ze strony firm patentujących *expressed sequence tags*, czyli fragmenty ludzkiego genomu. W tym przypadku zyskiem dużych koncernów farmaceutycznych zaangażowanych w PPI było zabezpieczenie procesów związanych z opracowywaniem nowych leków, tak aby były wolne od kosztownych i niepewnych sporów z właścicielami patentów.

Z perspektywy klasycznej teorii własności społeczność wolnego i otwartego oprogramowania, *Creative Commons* czy takie zjawiska jak PPI nie powinny istnieć, gdyż ich celem nie jest stworzenie efektu zewnętrznego polegającego na wyłączeniu wewnętrznych zysków innych²⁶. Badacze wskazują jednak, że OSS i PPI są osadzone pomiędzy modelami powstającymi w klasycznym podejściu do koncepcji własności i inwestycji prywatnych H. Demsetza²⁷ a modelem wysiłku publicznego (*collective action*)²⁸. Oznacza to łączenie inicjatywy prywatnej (firm, osób prywatnych, fundacji) z modelem wykorzystania związków społecznych do budowy i rozwoju projektów połączonych ze sobą ideą otwartości²⁹. Model *private-collective*, opracowany przez Erica Hippela i Gorga von Krogha, tłumaczy zjawisko powstawania projektów OSS kombinacją:

- charakteru wytwarzanego dobra: oprogramowanie jest dobrem, które może dowolnie kopiować i wykorzystywać w tym samym czasie dowolna liczba osób (*dobra nierywalizujące*);
- korzyści dla osób indywidualnych i firm, wynikających z przynależności do społeczności twórców: nowe kontakty, reputacja oraz wiedza zdobyta podczas tworzenia OSS przekładają się na lepszą pozycję twórców na rynku pracy oraz firm na konkurencyjnym rynku oprogramowania;
- korzyści dla instytucji, wynikających z obniżenia kosztów związanych z utrzymywaniem i rozwojem produktów (np. IBM wspiera Linuxa, ponieważ zyskuje na sprzedaży sprzętu i licencji związanych z jego funkcjonowaniem, rozwój Linuxa to przede wszystkim zasługa społeczności niekoniecznie związanej z IBM).

²³ H. Chesbrough, *Open Business Models*, Harvard Business School Press, 2006.

²⁴ R.P. Merges, dz.cyt.; Y. Benkler, *The Wealth of Networks...*, dz.cyt.; Y. Benkler, *The Penguin and the Leviathan...*, dz.cyt.; J. Lerner, J. Tirole, *The Economics of Technology Sharing...*, dz.cyt.

²⁵ IBM Commits \$1 Billion to Fuel Linux and Open Source Innovation on Power Systems, <http://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/41926.wss>, [20.04.2015].

²⁶ R.P. Merges, dz.cyt.

²⁷ H. Demsetz, dz.cyt.

²⁸ M. Gilbert, *Rationality in Collective Action*, „Philosophy of the Social Sciences” 2006, Vol. 36, No. 1, s. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1177/0048393105284167>; E. Hippel, *Democratizing Innovation: The Evolving Phenomenon of User Innovation*, „Journal für Betriebswirtschaft” 2005, Vol. 55, No. 1, s. 63–78, <http://dx.doi.org/10.1007/s11301-004-0002-8>; E. Hippel, G. von Krogh, *Open Source Software and the 'private-Collective' Innovation Model: Issues for Organization Science*, „Organization Science” 2003, Vol. 14, No. 2, s. 209–223, <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.14.2.209.14992>.

²⁹ E. Hippel, G. von Krogh, dz.cyt.

Szersza perspektywa – rola egoizmu w kształtowaniu praw własności

Przesłanki stojące za postępowaniem jednostek i ich wpływ na dobro ogółu są tematami podejmowanymi przez filozofów, etyków, teologów. Egoizm, zasadniczo potępiany przez większość systemów religijnych i etykę nowożytnego świata, stał się w XIII wieku źródłem zażartych dyskusji sprowokowanych³⁰ przez moralistę, poetę i filozofa Bernarda de Madeville'a. W swoim poemacie *From the fable of the bees: Or, private vices, public benefits* za pomocą wymaginowanej społeczności pszczół Mandeville metaforycznie przedstawił londyńskie stosunki społeczne i gospodarcze, tłumacząc, że wszelkie ludzkie wady, w szczególności egoizm, są źródłem społecznej efektywności i dobrobytu³¹.

Nieco bardziej wyważony stosunek do egoizmu reprezentuje Adam Smith, „ojciec” ekonomii klasycznej, który w swojej publikacji *Bogactwo narodów* wskazuje, że dążenie do maksymalizacji własnej użyteczności, czyli dbałość o własny interes, jest motorem napędowym gospodarki i źródłem działania „niewidzialnej ręki rynku”³². Warto dodać, że Smith, jako etyk, filozof i wybitny teoretyk moralności, wskazywał, że egoizm nie jest jedynym czynnikiem odpowiedzialnym za bogacenie się społeczeństw. W swoim mniej znanym dziele – *Teorii uczuć moralnych*³³ – pisał, że człowiek łączy w sobie zarówno cechy egoistyczne, jak i altruistyczne, podkreślając, że natura ludzka jest immamentnie zainteresowana dobrobytem innych. Zdaniem autora poczucie obowiązku, pasja czy sama radość z obdarowywania innych mogą być czynnikami inspirującymi do działania – co po części kłóci się z centralną rolą egoizmu przedstawioną w *Bogactwie narodów*. Ten problem, rozważany później w wielu pracach naukowych, znany jest przede wszystkim dzięki Joshepowi Schumpeterowi jako „problem Adama Smitha” (*das Adam Smith Problem*)³⁴.

Kluczową z punktu widzenia fenomenu OSS częścią *Teorii uczuć moralnych* jest klasyfikacja ludzkich zdolności i postaw, które są źródłem naszego działania. Wśród nich są zdolności społeczne, takie jak wzajemna współpraca czy zwyczajna życzliwość wobec drugiego człowieka, oraz postawy egoistyczne, których przejawem są czynności podejmowane dla własnej przyjemności – może być to hobby, rozwiązywanie krzyżówek czy pasjonująca praca³⁵. To właśnie prace Smitha moralisty bardziej niż Smitha ekonomisty tłumaczą współpracę programistów w tworzeniu nieodpłatnego oprogramowania³⁶. Przyczyny sklasyfikowane jako zdolności nie są oczywiście jedynymi czynnikami związanymi z tworzeniem się OSS. Obraz ten dobrze uzupełnia Eric Raymond, członek społeczności OSS i badacz tego zjawiska, który zidentyfikował trzy podstawowe motywy skłaniające programistów do włączania się w proces tworzenia wolnego oprogramowania³⁷. Po pierwsze interesują ich projekty, których sami zamierzają używać, po drugie robią to dla samej przyjemności programowania, po trzecie chcą zyskać w oczach społeczności reputację osób, które tworzą otwarte oprogramowanie dobrej jakości. Każda z przyczyn wymienionych przez Raymonda mieści się w klasyfikacji ludzkich zdolności i postaw Adama Smitha. Obserwacje Raymonda zostały w dużym stopniu potwierdzone przez badania³⁸. S. Niednera, G. Hertela i S. Hermann, które wykazały, że współtwórcy otwartych projektów za niezwykle cenną uważają możliwość uzyskania nowej wiedzy od innych programistów. Analiza struktury społeczności OSS wskazuje, że tworzenie OSS staje się pasją ludzi w okresie ich największej produktywności. W zależności od badania średni wiek osoby poświęcającej czas na rozwijanie tego typu projektów to 27³⁹ lub 30 lat⁴⁰, a odsetek studentów w społecznościach OSS wynosi 14⁴¹, 19,5⁴² lub prawie 30 procent⁴³. Uczestnicy dzielą wiele wspólnych norm, takich jak okazywanie szacunku twórcom poprzez nieusuwanie

³⁰ T. Sedlacek, *Economics of Good and Evil: The Quest for Economic Meaning from Gilgamesh to Wall Street*, Oxford University Press, 2011.

³¹ Tamże.

³² A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, MetaLibri, 2007.

³³ A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, Penguin Books, 2009.

³⁴ T. Sedlacek, dz.cyt.; L. Montes, „Das Adam Smith Problem”: *Its Origins, the Stages of the Current Debate, and One Implication for Our Understanding of Sympathy*, „Journal of the History of Economic Thought” 2003, Vol. 25, No. 1, s. 63–90, <http://dx.doi.org/10.1080/1042771032000058325> 2003; J.A. Schumpeter, *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*, Transaction Publishers, New Jersey 1983.

³⁵ A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, dz.cyt.

³⁶ T. Sedlacek, dz.cyt.

³⁷ E.S. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary (Revised Edition)*, O'Reilly Media Inc., Sebastopol, CA, 2001.

³⁸ S. Niedner, G. Hertel, S. Hermann, *Motivation in open source projects: An empirical study among Linux developers*, 2000, http://www.i2.psychologie.uni-wuerzburg.de/ao/research/linux_study.php.

³⁹ K. Lakhani, R. Wolf, *Why Hackers Do What They Do: Understanding Motivation and Effort in Free/open Source Software Projects*, MIT Sloan Working Paper No. 4425-03, 2003, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.443040>.

⁴⁰ A. Hars, S. Ou, *Working for Free? Motivations for Participating in Open-Source Projects*, „International Journal of Electronic Commerce” 2002, Vol. 6, No. 3, s. 25–39, <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1286960.1286963>.

⁴¹ Tamże.

⁴² K.R. Lakhani, R. Wolf, *Does Free Software Mean Free Labor? Characteristics of Participants in Free and Open Source Communities*, BCG Survey Report, 2001.

⁴³ A. Hars, S. Ou, dz.cyt.

w modyfikowanym przez siebie kawałku kodu informacji o poprzednim autorze, respektowanie reguł pracy nad kodem nakładanych przez moderatorów i organizatorów czy niechęć do dzielenia projektu (*forking*)⁴⁴. Wyznają także wspólne wartości, takie jak poszanowanie wolności zdobywania i dystrybucji informacji, merytokracja czy poszanowanie decyzji społecznej w procesie nadawania uczestnikom projektów ich ról. Twórcy projektów OSS wierzą w zasadę otwartości jako czynnika wykrywania i eliminacji błędów, dzieląc ze sobą przekonanie, że podstawą bezpieczeństwa tworzonego oprogramowania jest dobry algorytm, a nie tajemnica, która daje poczucie fałszywego bezpieczeństwa.

Badacze zajmujący się motywacją środowiska OSS wiążą powstawanie projektów z ekonomiką pracy, wskazując na potencjalne korzyści dla twórców wynikające z dostępu do nowych rynków pracy czy poprawy jakości własnych projektów. Przegląd literatury wskazuje także na zbieżność motywacji w naukowych projektach badawczych i projektach OSS⁴⁵. Głębsze badania nad korzyściami wynikającymi z pracy nad projektami OSS wskazują, że motywację twórców projektów OSS należy rozpatrywać w kategorii zysków bezpośrednich i odroczonech. Do bezpośrednich należy zaliczyć usprawnienie programu, z którego się korzysta, a do zysków odroczonech możliwość uzyskania lepszej pozycji na rynku pracy dzięki zdobytej wiedzy i reputacji w środowisku, które składa się w dużym stopniu z ludzi pracujących u potencjalnych pracodawców członków społeczności OSS⁴⁶. Motywację twórców otwartego oprogramowania można także postrzegać z punktu widzenia socjologicznego nacisku grupy skoncentrowanej na kontrkulturze własności i prymacie obdarowywania grupy swoimi talentami⁴⁷.

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie jest jedynie przyczynkiem do szerszej dyskusji, jednak wynika z niego, że teoria praw własności Demsetza, ukazująca rynkowe zalety tworzenia silnych ram własnościowych, w sposób ograniczony odnosi się do dóbr o charakterze nierywalizującym. Dowodem na to jest reakcja rynkowo-społeczna skutkująca powstaniem wolnego i otwartego oprogramowania oraz modeli biznesowych, które sprawiają, że firmy włączające się w powiększanie domeny publicznej zyskują m.in. na produktach zależnych sprzedawanych komercyjnie. Jednocześnie obserwowane zjawiska zachodzące na rynku oprogramowania nie pozostają bez wpływu na wzrost gospodarczy, a endogeniczny model wzrostu P. Romera wydaje się odpowiednią teorią tłumaczącą

mechanizm oddziaływania takich zjawisk jak OSS na wzrost gospodarczy. Warto jednocześnie zaznaczyć, że część zjawisk ekonomicznych związanych ze społeczną produkcją oprogramowania ma głębsze korzenie, sięgające filozoficzno-etycznych przyczyn ekonomicznej działalności człowieka i może skłaniać do rewizji roli egoizmu jako czynnika motywacji.

Bibliografia

Benkler Y., *The Penguin and the Leviathan: The Triumph of Cooperation over Self-Interest*, Crown Business, New York 2011.

Benkler Y., *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press, New Haven, CT, 2006.

Carillo K., Okoli C., *The Open Source Movement: A Revolution in Software Development*, „Journal of Computer Information Systems” 2008, Vol. 49, No. 2, s. 1–9.

Castells M., *The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 1: The Rise of the Network Society*, Emerald Group Publishing Limited, Cambridge 2000.

Chesbrough H., *Open Business Models*, Harvard Business School Press, 2006.

Claessens S., Laeven L., *Financial Development, Property Rights, and Growth*, „The Journal of Finance” 2003, Vol. 58, No. 6, s. 2401–2436, <http://dx.doi.org/10.1046/j.1540-6261.2003.00610.x>.

Demsetz H., *Toward a Theory of Property Rights*, „The American Economic Review” 1967, Vol. 57, No. 2, 347–359, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1821637>.

Eliasson G., Wihlborg C., *On the macroeconomic effects of establishing tradability in weak property rights*, „Journal of Evolutionary Economics” 2003, Vol. 13, No. 5, s. 607–632, <http://dx.doi.org/10.1007/s00191-003-0170-z>.

Gilbert M., *Rationality in Collective Action*, „Philosophy of the Social Sciences” 2006, Vol. 36, No. 1, s. 3–17, <http://dx.doi.org/10.1177/0048393105284167>.

Hars A., Ou S., *Working for Free? Motivations for Participating in Open-Source Projects*, „International Journal of Electronic Commerce” 2002, Vol. 6, No. 3, s. 25–39, <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1286960.1286963>.

Hippel E. von, *Democratizing Innovation: The Evolving Phenomenon of User Innovation*, „Journal Für Betriebswirtschaft” 2005, Vol. 55, No. 1, s. 63–78, <http://dx.doi.org/10.1007/s11301-004-0002-8>.

Hippel E. von, Krogh G. von, *Open Source Software and the 'private-Collective' Innovation Model: Issues for Organization Science*, „Organization Science” 2003, Vol. 14, No. 2, s. 209–223, <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.14.2.209.14992>.

Jones C.I., Romer P.M., *The New Kaldor Facts: Ideas, Institutions, Population, and Human Capital*, NBER Working Paper No. 15094, 2009, <http://dx.doi.org/10.3386/w15094>.

Lakhani K., Wolf R., *Why Hackers Do What They Do: Understanding Motivation and Effort in Free/open Source Software Projects*, MIT Sloan Working Paper No. 4425-03, 2003, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.443040>.

⁴⁴ K. Carillo, C. Okoli, *The Open Source Movement: A Revolution in Software Development*, „Journal of Computer Information Systems” 2008, Vol. 49, No. 2, s. 1–9.

⁴⁵ J. Lerner, J. Tirole, *Some Simple Economics of Open Source*, „Journal of Industrial Economics” 2002, Vol. 50, No. 2, s. 197–234, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6451.00174>.

⁴⁶ J. Lerner i J. Tirole przytaczają także przykład zysku niespodziewanego, tj. obdarowania Linusa Trowaldsa akcjami firm prowadzących działalność komercyjną związana z Linuxem. Por. tamże.

⁴⁷ K. Carillo, C. Okoli, dz.cyt.

Lakhani K.R., Wolf R., *Does Free Software Mean Free Labor? Characteristics of Participants in Free and Open Source Communities*, BCG Survey Report, 2001.

Lerner J., Tirole J., *Some Simple Economics of Open Source*, „Journal of Industrial Economics” 2002, Vol. 50, No. 2, s. 197–234, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6451.00174>.

Lerner J., Tirole J., *The Economics of Technology Sharing: Open Source and Beyond*, „Journal of Economic Perspectives” 2005, Vol. 19, No. 2, s. 99–120, <http://dx.doi.org/10.1257/0895330054048678>.

Merges R.P., *A New Dynamism in the Public Domain*, „The University of Chicago Law Review” 2004, Vol. 71, No. 1, s. 183–203, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1600516>.

Montes L., „Das Adam Smith Problem”: Its Origins, the Stages of the Current Debate, and One Implication for Our Understanding of Sympathy, „Journal of the History of Economic Thought” 2003, Vol. 25, No. 1, s. 63–90, <http://dx.doi.org/10.1080/1042771032000058325> 2003.

Niedner S., Hertel G., Hermann S., *Motivation in open source projects: An empirical study among Linux developers*, 2000, http://www.i2.psychologie.uni-wuerzburg.de/ao/research/linux_study.php.

Raymond E.S., *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary* (Revised Edition), O'Reilly Media Inc., Sebastopol, CA, 2001.

Romer P.M., *Endogenous Technological Change*, „Journal of Political Economy” 1990, Vol. 98, No. 5, s. 71–102, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2937632>.

Romer P.M., *The Origins of Endogenous Growth*, „The Journal of Economic Perspectives” 1994, Vol. 8, No. 1, s. 3–22 <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2138148>.

Schumpeter J.A., *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*, Transaction Publishers, New Jersey 1983.

Sedlacek T., *Economics of Good and Evil: The Quest for Economic Meaning from Gilgamesh to Wall Street*, Oxford University Press, 2011.

Smith A., *The Theory of Moral Sentiments*, Penguin Books, 2009.

Smith A., *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, MetaLibri, 2007.

Spinellis D., Gousios G., Karakoidas V., Louridas P., *Evaluating the Quality of Open Source Software*, „Electronic Notes in Theoretical Computer Science” 2009, Vol. 233, s. 5–28, <http://dx.doi.org/10.1016/j.entcs.2009.02.058>.

Stamelos I., Angelis L., Oikonomou A., Bleris G.L., *Code Quality Analysis in Open Source Software Development*, „Information Systems Journal” 2002, Vol. 12, No. 1, s. 43–60, <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2575.2002.00117.x>.

Weber S., *The Success of Open Source*, Harvard University Press, 2004.

West J., Gallagher S., *Challenges of Open Innovation: The Paradox of Firm Investment in Open source Software*, „R&D Management” 2006, Vol. 36, No. 3, s. 319–331, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9310.2006.00436.x>.

Does Open Source Software influence economic growth?

Open Source Software (OSS) community is challenging the traditional meaning of property rights. The way the OSS products are developed and distributed is questioning the right to exclude others from using the goods and introduces the right to distribute and modify software for free. The economic impact of the Open Source Software contribution is significant, it has been estimated that it represents c.a. 30% of the software market. There is an increasing interest in studying OSS communities, however there have been a small number of studies investigating the general role of the OSS in the economic growth. Therefore the lack of theory linking the economic growth and OSS contribution represents the main theoretical problem of this paper. The goal of this article is to prove that the existence of OSS communities increases the quantity of non-rival and non-excludable goods, which – according to endogenous model of growth – leads to economic growth. Additionally the study findings undermine the neoclassical theory of property rights in terms of non-rival and non-excludable goods. The structure of the paper is organized as follows. In section 1 the article focuses on the literature addressing the role of the non-rival and non-excludable goods in the theory of growth and theory of property rights. Section 2, contains the literature review of the OSS socio-economic phenomena and argues that the neoclassical theory of rights is inadequate to explain OSS market existence. Section 3 of the paper summarizes the main conclusions and discusses the general motivation behind the creation of the non-excludable and non-rival goods as well as the diminishing role of the egoism as the origin of the economic growth. From the methodological point of view the paper represents a literature review and a critical analysis of the endogenous growth theory and the theory of property rights.



POLECAMY

Jacek Otto, Łukasz Sułkowski
Metody zarządzania marketingowego
Difin, Warszawa 2014

Publikacja ta porusza problematykę metod marketingowych w zarządzaniu organizacjami, takich jak: zarządzanie marką, marketing społeczny, marketing medialny czy współtworzenie wartości z klientem. Porusza również zagadnienia związane z e-commerce. Jako drugi tom serii *Metody i techniki zarządzania* stanowi doskonałe źródło informacji zarówno dla naukowców, jak i praktyków zajmujących się zarządzaniem marketingowym.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa:
<http://www.ksiegarnia.difin.pl>.

Badanie aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek



Bruno
Schivinski



Magdalena
Brzozowska-Woś

Rozwój nowych trendów w internecie, w szczególności web 2.0, spowodował wzrost społecznego zaangażowania internautów oraz rozwój kanałów społecznościowych, a tym samym różnego typu platform interaktywnych. Między innymi dzięki temu internet wciąż jest atrakcyjny dla organizacji i zachęca internautów do interakcji z witrynami, a za ich pośrednictwem z innymi użytkownikami sieci. Umożliwia im tworzenie treści o różnej tematyce, na przykład związanej z markami produktów. Zrealizowane badanie ma na celu poznanie aktywności online konsumentów dotyczącej marek w Polsce (COBRA – consumer's online brand-related activities). W badaniu eksploracyjnym wzięło udział 2253 internautów. Posłużono się instrumentem badawczym złożonym z 31 przykładów aktywności konsumentów, które mają miejsce w internecie¹. Artykuł otwiera przegląd literatury na temat COBRA, następnie zaprezentowano przyjętą w badaniu metodę oraz dokonano analizy uzyskanych wyników. Opracowanie kończą wnioski wynikające z badania oraz implikacje dla pracy menedżerów marek. W artykule zawarto także sugestie odnoszące się do dalszych badań nad sieciową aktywnością konsumentów dotyczącą marek.

Platformy społecznościowe rozszerzyły możliwości komunikacji międzyludzkiej, w tym komunikacji

marketingowej, przyczyniając się do dalszego dynamicznego rozwoju działań promocyjnych dotyczących marek². Konsumenty korzystają z serwisów społecznościowych nie tylko po to, by kontaktować się z rodziną i znajomymi, lecz coraz częściej także, by wyrażać swoje preferencje w zakresie produktów, angażując się w szereg działań związanych z markami³. Witryny tego typu dają wręcz nieograniczone możliwości współpracy, wyrażania opinii, wypowiadania się, udziału w tworzeniu treści dotyczących marek i produktów, z którymi mogą identyfikować się inni internauci. Zamiast biernie odbierać treści tworzone przez marketerów, konsumenci angażują się w działania związane z kreowaniem marek.

W ciągu ostatnich kilku lat naukowcy w różnych krajach analizowali zależności pomiędzy markami i komunikacją w mediach społecznościowych. Badano między innymi konotacje między markami a pozytywnym i negatywnym marketingiem szeptanym (word-of-mouth communication)⁴, reklamą w mediach społecznościowych⁵, recenzjami i komentarzami online⁶, społecznościami tworzącymi się wokół marek oraz ich fanpage'ów⁷ i treściami generowanymi przez konsumentów⁸. W Polsce również były prowadzone badania mające na celu rozpoznanie wybranych

¹ Badanie sfinansowano ze środków Narodowego Centrum Nauki w ramach realizacji projektu badawczego nr UMO-2012/07/N/HS4/02790 (PRELUDIUM).

² B. Schivinski, D. Dąbrowski, *The effect of social media communication on consumer perceptions of brands*, „Journal of Marketing Communications” 2014, s. 3–4, <http://dx.doi.org/10.1080/13527266.2013.871323>.

³ C. Burmann, *A call for: User-generated branding*, „Journal of Brand Management” 2010, Vol. 18, s. 1, <http://dx.doi.org/10.1057/bm.2010.30>.

⁴ S. Bambauer-Sachse, S. Mangold, *Brand equity dilution through negative online word-of-mouth communication*, „Journal of Retailing and Consumer Services” 2011, Vol. 18, No. 1, s. 38–45, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jretconser.2010.09.003>.

⁵ M. Bruhn, V. Schoenmueller, D.B. Schäfer, *Are social media replacing traditional media in terms of brand equity creation?* „Management Research Review” 2012, Vol. 35, No. 9, s. 770–790, <http://dx.doi.org/10.1108/01409171211255948>.

⁶ F. Karakaya, N.G. Barnes, *Impact of online reviews of customer care experience on brand or company selection*, „Journal of Consumer Marketing” 2010, Vol. 27, No. 5, s. 447–457, <http://dx.doi.org/10.1108/07363761011063349>.

⁷ R. Algesheimer, U.M. Dholakia, A. Herrmann, *The social influence of brand community: Evidence from European car clubs*, „Journal of Marketing” 2005, Vol. 69, No. 3, s. 19–34, <http://dx.doi.org/10.1509/jmkg.69.3.19.66363>.

⁸ G. Christodoulides, C. Jevons, J. Bonhomme, *Memo to marketers: Quantitative evidence for change. How user-generated content really affects brands*, „Journal of Advertising Research” 2012, Vol. 52, No. 1, s. 53–64, <http://dx.doi.org/10.2501/JAR-52-1-053-064>.

aspektów aktywności konsumentów dotyczącej marek w mediach społecznościowych⁹. Bez względu na coraz większą liczbę badań empirycznych na temat działań związanych z komunikacją marki w internecie, nadal zostało wiele do odkrycia. Według wiedzy autorów do tej pory nie podjęto próby systematycznego zbadania poziomu aktywności dotyczącej marek wśród konsumentów. Artykuł stanowi próbę wypełnienia tej luki. Autorzy skoncentrowali się na zbadaniu różnic ze względu na płeć w zaangażowaniu online polskich konsumentów w konsumpcję, kontrybucję oraz kreację treści związanych z markami. W dobie rozwoju interaktywnej komunikacji marketingowej jest to temat ważny nie tylko dla badaczy, ale również dla rozwoju marek oraz zarządzania komunikacją marketingową w ogóle.

Aktywność online konsumentów dotycząca marek

Sieciowa aktywność konsumentów dotycząca marek rozpoczęła się w latach 90. XX wieku. Już wtedy internauci korzystali z forów internetowych na takich portalach jak Yahoo czy AOL, aby wymieniać uwagi na temat preferencji w zakresie wyrobów i usług¹⁰. Z biegiem czasu tego typu zaangażowanie konsumentów zmieniło się. Obecnie jest ono widoczne w różnych mediach społecznościowych, m.in. blogach, fotoblogach, wideoblogach, mikroblogach, na stronach typu wiki, forach internetowych, na listach dyskusyjnych i w serwisach społecznościowych¹¹. Wraz z rozwojem narzędzi web 2.0 rodzaje interakcji konsumentów z markami ewoluowały od biernej konsumpcji do konsumpcji i tworzenia treści¹².

Popularyzacja mediów społecznościowych nie umknęła uwadze marketerów, którzy starają się wykorzystywać tworzone przez nie możliwości¹³. Choć nie wyjaśniono jeszcze całkowicie roli mediów społecznościowych w komunikacji marketingowej¹⁴, organizacje wspierają aktywność online konsumentów dotyczącą marek (COBRA)¹⁵. Przykłady to choćby działania Coca-Coli czy Starbucks'a polegające na publikowaniu zdjęć, filmów i postów kierowanych do setek tysięcy użytkowników z prośbą o ich „polubienie” na Facebooku, skomentowanie lub podzielenie

się treścią z innymi osobami, które mogą być nią zainteresowane.

Pod pojęciem COBRA kryje się behawioralna koncepcja, umożliwiająca zróżnicowanie i sklasyfikowanie zachowań konsumentów w internecie w odniesieniu do marek¹⁶. Obejmuje ona następujące interakcje: użytkownik–użytkownik, użytkownik–treść oraz użytkownik–marka. W koncepcji COBRA mieści się szeroki zakres aktywności konsumenckich dotyczących marek, sklasyfikowanych według trzech typów: konsumpcji, kontrybucji oraz kreacji treści¹⁷.

Konsumpcyjny typ COBRA oznacza minimalny poziom aktywności online dotyczącej marki. Charakteryzuje się biernym uczestnictwem internautów w konsumpcji mediów. Ten typ COBRA obejmuje konsumpcję treści tworzonych zarówno przez właścicieli marek, jak i przez innych internautów. Większość tego typu treści jest dostępna w różnego rodzaju mediach społecznościowych oferujących narzędzia, które umożliwiają interakcję. Można na przykład przeczytać post marki w serwisie Twitter, który zachęca do przejścia do YouTube lub do przeczytania szerszego opisu na blogu bądź na stronie witryny internetowej.

Kontrybucyjny typ COBRA charakteryzuje się przeciętnym poziomem aktywności online konsumenta dotyczącej marki. Obejmuje on zarówno relacje użytkownik–treść, jak i użytkownik–użytkownik. Kontrybucyjny typ COBRA bazuje na mediach społecznościowych oferujących powszechnie dostępne narzędzia umożliwiające interakcję zarówno z innymi internautami, jak i z samą treścią. W przypadku tego typu COBRA internauci nie tworzą jeszcze własnych, oryginalnych treści odnoszących się do marek, ograniczają się jedynie do dodawania własnych komentarzy oraz udostępniania treści stworzonych przez innych (m.in. internautów czy właścicieli marek).

Ostatni – kreacyjny typ COBRA charakteryzuje się najwyższym poziomem zaangażowania konsumentów w tworzenie treści odnoszących się do marek. Internauci reprezentujący ten typ COBRA tworzą i udostępniają w internecie treści, które są konsumowane i rozpowszechniane przez innych użytkowników.

⁹ B. Schivinski, P. Łukasik, *Typologia aktywności online konsumenta w zakresie marki*, „Marketing i Rynek” 2015, nr 3, s. 20–27; M. Brzozowska-Woś, *Media społecznościowe a wizerunek marki*, „Journal of Management and Finance” 2013, Vol. 11, No. 1/1, s. 53–64.

¹⁰ R.V. Kozinets, *Utopian enterprise: Articulating the meanings of Star Trek's culture of consumption*, „Journal of Consumer Research” 2001, Vol. 28, No. 1, s. 73, <http://dx.doi.org/10.1086/321948>.

¹¹ M. Brzozowska-Woś, *Inbound marketing a skuteczna komunikacja marketingowa*, „Marketing i Rynek” 2014, Vol. 8, s. 43.

¹² B. Schivinski, D. Dąbrowski, dz.cyt., s. 4.

¹³ A.M. Kaplan, H. Haenlein, *Users of the World Unite! The Challenges and opportunities of Social Media*, „Business Horizons” 2010, Vol. 53, No. 1, s. 59, <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>.

¹⁴ B. Schivinski, D. Dąbrowski, dz.cyt., s. 14.

¹⁵ D.G. Muntinga, M. Moorman, E.G. Smit, *Introducing COBRAs: Exploring motivations for brand-related social media use*, „International Journal of Advertising” 2011, Vol. 30, No. 1, s. 13, <http://dx.doi.org/10.2501/IJA-30-1-013-046>.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

Teoretycznie można przyjąć, że w przypadku działań zakwalifikowanych do konsumpcyjnego typu COBRA zaangażowanie konsumentów będzie wyższe niż w przypadku działań związanych z pozostałymi dwoma poziomami. Jednak niewiele dowodów empirycznych przemawia za tym założeniem. Dlatego w celach poznawczych sformułowano następujące pytanie badawcze:

RQ1: Jaki jest udział zaangażowania polskich konsumentów w realizację działań online związanych z konsumpcją, kontrybucją i kreacją treści odnoszących się do marek?

Istotne implikacje dla praktyki, związane z zachowaniami online konsumentów dotyczącymi marek, może wnieść rozpatrzenie zaangażowania konsumentów w działania przypisane do konsumpcji, kontrybucji oraz kreacji z uwzględnieniem płci. Na tej podstawie sformułowano drugie pytanie badawcze:

RQ2: Czy udział zaangażowania w działania związane z konsumpcją, kontrybucją oraz kreacją treści odnoszących się do marek jest inny w zależności od płci konsumenta?

Aby znaleźć odpowiedzi na postawione pytania, autorzy przeprowadzili badania eksploracyjne wśród polskich internautów. Ich metodykę oraz uzyskane wyniki przedstawiono w dalszej części artykułu.

Metodyka badania

W celu poznania aktywności online polskich konsumentów dotyczącej marek, opracowano kwestionariusz uwzględniający trzy typy COBRA (konsumpcję, kontrybucję oraz kreację). Przeprowadzono ankietę internetową, w której wzięło udział 2678 respondentów¹⁸. List przewodni zapraszający do wzięcia udziału w badaniu oraz link do kwestionariusza opublikowano w kilku serwisach internetowych oraz na profilach w witrynach społecznościowych. Autorzy badania aktualizowali informację w serwisach internetowych oraz na profilach średnio co pięć dni – aby była ciągle widoczna dla internautów. Po kliknięciu w link respondenci byli przekierowywani do strony z kwestionariuszem. Ankieta rozpoczynała się wstępem przedstawiającym ogólne cele badania oraz różnice pomiędzy trzema typami COBRA. Następnie zamieszczono dwa pytania kwalifikujące:

- *Czy masz kontakt z produktami/markami w internecie?*
- *Jak często masz styczność z treściami powiązanymi z produktami/markami w internecie?*

Respondentów, którzy odpowiedzieli negatywnie na pytania kwalifikujące, eliminowano z udziału w badaniu. Pozostali zostali poproszeni o określenie płci, wieku, poziomu wykształcenia i czasu spędzanego w internecie w ciągu doby oraz o wpisanie nazwy

marki, względem której są aktywni w internecie, i określenie, z jaką kategorią produktów związana jest marka. Odpowiedzi na dalsze pytania w części merytorycznej (dotyczące 31 aktywności) wyskalowano według siedmiopunktowej skali Likerta, w której 1 oznaczało „nigdy”, a 7 – „bardzo często”. W odniesieniu do konsumpcyjnego typu COBRA pytano o zestaw 12 aktywności wskazujących na angażowanie się online konsumentów wobec marek, typu kontrybucyjnego – 11, natomiast kreacyjnego – 8 aktywności.

Respondenci wymienili łącznie 311 marek związanych z różnymi kategoriami produktów. Tak duża liczba pozwoliła na uogólnienie uzyskanych wyników badań. Po dokonaniu kontroli pomiaru i odrzuceniu kwestionariuszy nieprawidłowo wypełnionych lub niedokończonych dalszym etapom redukcji i analizy danych poddano 2253 kwestionariusze (84,12 procent).

Wyniki badania

Struktura zbadanej próby w dużym stopniu przypomina profil grupy polskich internautów korzystających z mediów społecznościowych w styczniu 2013 r. (według badania Gemius)¹⁹. W ankietowanej grupie kobiety stanowiły 55,7 proc. badanych, a największą grupę respondentów tworzyły osoby w wieku 22–29 lat (61,1 procent). Na kolejnym miejscu znaleźli się badani w wieku 17–21 lat (28 procent). Osób pomiędzy 30 a 45 rokiem życia było 5,4 proc., a w wieku powyżej 45 lat – 1,6 procent. 31,6 procent respondentów posiadało wykształcenie wyższe, 24,6 proc. niepełne wyższe, 26,3 proc. średnie, 11 proc. średnie policealne, 4,7 proc. podstawowe, a 1,2 proc. zawodowe.

Największa grupa badanych spędzała online w ciągu doby od 2 do 4 godzin (50,5 procent). Osoby deklarujące spędzanie w sieci 5 i więcej godzin stanowiły łącznie 36,4 proc. respondentów. Pozostali spędzali w internecie do 2 godzin dziennie.

Konsumpcyjny typ COBRA

Wyniki badań w zakresie konsumpcyjnego typu COBRA dowiodły, że w przypadku oglądania zdjęć oraz innego rodzaju przekazów graficznych, czytania recenzji produktów wybranej marki oraz komentarzy innych osób na temat tej marki na portalach społecznościowych udział deklaracji o 5. poziomie zaangażowania był wyższy niż udziały innych deklaracji (w skali 1–7). Spośród innych aktywności jedynie w przypadku oglądania reklam związanych z deklarowaną w badaniu marką przeważał udział deklaracji o 4. poziomie zaangażowania. Pozostałe aktywności uzyskały największy udział deklaracji „nigdy” (1. poziom zaangażowania, tabela 1).

¹⁸ Badanie przeprowadzono w dniach 5 marca – 4 czerwca 2014 roku.

¹⁹ 90 proc. internautów korzysta z serwisów społecznościowych, www.rp.pl/artykul/996789.html, [13.08.2013].

Tabela 1. Stopień aktywności konsumentów dotyczącej marek – konsumpcyjny typ COBRA

Przykłady aktywności	Wartości w procentach							Średnia*	Odchylenie standardowe*
	1 (nigdy)	2	3	4	5	6	7 (bardzo często)		
Czytam recenzje produktów wybranej marki.	14,7	10,6	12,7	15,5	18,3	16,3	11,9	4,1	1,9
Czytam e-maile reklamowe związane z tą marką.	35,5	17,4	12,6	12,3	9,7	7,4	5,1	2,9	1,8
Czytam komentarze innych osób na temat tej marki na portalach społecznościowych.	15,7	12,3	15,2	15,9	17,3	12,9	10,7	3,9	1,9
Czytam posty opublikowane przez tę markę w serwisach społecznościowych.	17,6	12,9	13,5	15,4	16,6	12,8	11,2	3,9	1,9
Oglądam filmy wideo związane z wybraną marką.	20,4	15,7	13,3	15,4	14,2	12,1	8,9	3,6	1,9
Oglądam fanpage tej marki (np. na Facebooku).	19,3	13,5	13,2	11,9	15,2	13,8	13,1	3,9	2,0
Oglądam reklamy tej marki (np. banery).	9,6	10,0	14,0	19,7	18,6	15,8	12,3	4,2	1,8
Oglądam stronę internetową tej marki, aby śledzić nowości.	17,7	13,9	11,9	14,6	14,8	13,4	13,7	3,9	2,0
Oglądam zdjęcia oraz inne grafiki związane z wybraną marką.	11,0	10,9	12,0	16,7	18,7	15,6	15,1	4,3	1,9
Pobieram aplikacje (np. widżety) związane z tą marką.	36,2	14,6	10,3	12,5	10,4	8,1	7,9	3,0	2,0
Śledzę blogi związane z wybraną marką.	38,4	18,4	10,8	11,1	9,3	6,5	5,5	2,8	1,9
Śledzę tę markę w serwisach społecznościowych.	20,0	14,3	13,3	14,6	14,5	12,0	11,3	3,7	2,0

Źródło: opracowanie własne; n = 2253. Uwaga: * denotuje wartości obliczone ze skali od 1 do 7.

Tabela 2. Przeciętny poziom aktywności online konsumentów wobec marek według płci – konsumpcyjny typ COBRA

Statystyki dla grup					
Przykłady aktywności	Płeć	Średnia	Odch. stand.	z	p
Czytam recenzje produktów wybranej marki.	M	4,24	1,90	-3,02	***
	K	3,98	1,95		
Czytam e-maile reklamowe związane z tą marką.	M	2,73	1,83	-2,50	**
	K	2,94	1,92		
Czytam komentarze innych osób na temat tej marki na portalach społecznościowych.	M	3,94	1,90	-1,20	0,23
	K	3,84	1,93		
Czytam posty opublikowane przez tę markę w serwisach społecznościowych.	M	3,87	1,95	-0,58	0,56
	K	3,82	1,98		
Oglądam filmy wideo związane z wybraną marką.	M	4,07	1,95	-9,51	***
	K	3,26	1,90		
Oglądam fanpage tej marki (np. na Facebooku).	M	3,77	2,05	-1,22	0,22
	K	3,88	2,07		
Oglądam reklamy tej marki (np. banery).	M	4,04	1,77	-4,36	***
	K	4,37	1,82		
Oglądam stronę internetową tej marki, aby śledzić nowości.	M	3,88	1,96	-0,36	0,71
	K	3,91	2,09		
Oglądam zdjęcia oraz inne grafiki związane z wybraną marką.	M	4,36	1,91	-1,50	0,13
	K	4,24	1,90		
Pobieram aplikacje (np. widżety) związane z tą marką.	M	3,03	2,02	-0,16	0,86
	K	3,02	2,04		
Śledzę blogi związane z wybraną marką.	M	2,98	1,96	-4,49	***
	K	2,61	1,84		
Śledzę tę markę w serwisach społecznościowych.	M	3,76	2,02	-1,04	0,30
	K	3,67	2,00		

Źródło: opracowanie własne; n = 2253 (K = 1343, M = 909). Uwaga: ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Badanie aktywności online polskich konsumentów...

Kolejnym krokiem analizy było sprawdzenie, czy występują różnice w zakresie natężenia zaangażowania polskiego konsumenta w bierne konsumowanie mediów (konsumpcyjny typ COBRA) w zależności od płci. W tym celu wykorzystano test nieparametryczny dla dwóch niezależnych grup – test U Manna-Whitneya. Wyniki zestawiono w tabeli 2.

Analizując przeciętne zaangażowanie kobiet dotyczące marek, można stwierdzić, że w badanej grupie było ono wyższe od zaangażowania mężczyzn w przypadku czytania e-maili reklamowych związanych z marką oraz oglądania reklam deklarowanej marki. Z kolei przeciętny poziom zaangażowania mężczyzn był najwyższy w odniesieniu do czytania recenzji produktów danej marki, oglądania filmów wideo związanych z wybraną marką oraz śledzenia związanych z nią informacji na blogach.

Z analizy wyników testu U Manna-Whitneya wynika, że między kobietami i mężczyznami różnica jest statystycznie nieistotna w odniesieniu do następujących aktywności: czytania komentarzy i postów danej marki na portalach społecznościowych, oglądania fanpage'a, strony internetowej oraz zdjęć/grafiki związanych z deklarowaną marką, pobierania aplikacji oraz śledzenia wybranej marki w serwisach społecznościowych.

Kontrybucyjny typ COBRA

Kolejnym etapem było zbadanie natężenia zaangażowania polskich konsumentów w działania zakwalifikowane do kontrybucyjnego typu COBRA. W tym przypadku przeważały deklaracje o braku zaangażowania (1. poziom) w odniesieniu do wszyst-

kich rodzajów aktywności. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Następnie sprawdzono za pomocą testu U Manna-Whitneya, czy występują różnice w zakresie poziomu zaangażowania polskiego konsumenta w aktywności zakwalifikowane do kontrybucyjnego typu COBRA w zależności od płci. Wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Analiza średniej dotyczącej internetowego zaangażowania mężczyzn względem marek pozwala stwierdzić, że było ono wyższe niż zaangażowanie kobiet w odniesieniu do niemal wszystkich aktywności. Było to szczególnie widoczne w komentowaniu filmów wideo związanych z deklarowaną marką, zamieszczaniu komentarzy na fanpage'u marki oraz dodawaniu filmików związanych z tą marką do „ulubionych”. Mężczyźni byli również przeciętnie aktywniejsi od kobiet w przypadku komentowania zdjęć i innych przekazów graficznych oraz postów związanych z marką. Kobiety były średnio bardziej aktywne w przypadku „polubień” fanpage'a deklarowanej w badaniu marki.

Z analizy wyników testu U Manna-Whitneya wynika, że między kobietami i mężczyznami różnica jest istotna w odniesieniu do siedmiu aktywności – komentowania filmów wideo, postów, zdjęć i innej grafiki, zamieszczania komentarzy na fanpage'u, oceniania produktów, „polubień” filmików oraz dodawania filmików związanych z marką do „ulubionych”. Natomiast nie odkryto różnic między mężczyznami a kobietami w przypadku „polubień” zdjęć, fanpage'a i postów wybranej marki oraz klikania w reklamy marki.

Tabela 3. Stopień aktywności konsumentów dotyczącej marek – kontrybucyjny typ COBRA

Przykłady aktywności	Wartości w procentach							Średnia*	Odchylenie standardowe*
	1 (nigdy)	2	3	4	5	6	7 (bardzo często)		
Komentuję filmy wideo związane tą marką.	51,6	15,4	10,6	9,2	6,5	3,4	3,3	2,3	1,7
Komentuję posty związane z tą marką.	48,2	15,4	11,1	10,5	6,8	4,1	3,9	2,4	1,8
Zamieszczam komentarze na stronie fanpage tej marki.	52,2	15,6	9,1	9,6	6,6	3,3	3,6	2,3	1,7
Komentuję zdjęcia oraz inne grafiki związane tą marką.	45,7	16,5	11,4	9,9	7,1	4,7	4,7	2,5	1,8
Oceniam produkty wybranej marki (np. przyznając gwiazdki, punkty, zostawiając opinie).	34,3	15	12,8	12,7	10,5	8,3	6,4	3,0	1,9
„Lubię” zdjęcia wybranej marki.	27,6	14,5	11,8	13,4	13,0	9,6	10,1	3,0	1,9
„Lubię” strony fanpage związane z tą marką.	25,6	11,3	13,3	12,6	12,2	11,2	13,8	3,6	2,1
„Lubię” filmiki wybranej marki.	31,5	13,9	13,8	13,2	11,5	8,2	7,9	3,2	2,0
„Lubię” posty wybranej marki.	29,7	14,4	13,9	12,5	11,5	9,2	8,8	3,2	2,0
Klikam w reklamy tej marki.	30,5	17,2	13,8	13,8	12,3	7,0	5,4	3,0	1,9
Dodaję filmiki związane z tą marką do „ulubionych”.	54,9	17,1	8,5	7,7	4,9	3,6	3,3	2,1	1,7

Źródło: opracowanie własne; n = 2253. Uwaga: * denotuje wartości obliczone ze skali od 1 do 7.

Tabela 4. Przeciętny poziom aktywności online konsumentów wobec marek według płci – kontrybucyjny typ COBRA

Statystyki dla grup					
Przykłady aktywności	Płeć	Średnia	Odch. stand.	z	p
Komentuję filmy wideo związane tą marką.	M	2,57	1,79	-7,20	***
	K	2,07	1,58		
Komentuję posty związane z tą marką.	M	2,62	1,82	-4,94	***
	K	2,26	1,70		
Zamieszczam komentarze na fanpage'u tej marki.	M	2,53	1,79	-6,57	***
	K	2,09	1,63		
Komentuję zdjęcia oraz inne grafiki związane tą marką.	M	2,72	1,86	-5,32	***
	K	2,34	1,76		
Oceniam produkty wybranej marki (np. przyznając gwiazdki, punkty, zostawiając opinie).	M	3,14	1,94	-2,73	**
	K	2,92	1,96		
„Lubię” zdjęcia wybranej marki.	M	3,44	2,02	-1,03	0,30
	K	3,36	2,08		
„Lubię” strony fanpage związane z tą marką.	M	3,56	2,07	-1,15	0,25
	K	3,68	2,18		
„Lubię” filmiki wybranej marki.	M	3,37	2,00	-4,26	***
	K	3,01	1,97		
„Lubię” posty wybranej marki.	M	3,26	1,98	-0,42	0,67
	K	3,24	2,04		
Klikam w reklamy tej marki.	M	2,94	1,84	-1,82	0,06
	K	3,09	1,89		
Dodaję filmiki związane z tą marką do „ulubionych”.	M	2,39	1,76	-6,22	***
	K	1,98	1,56		

Źródło: opracowanie własne; n = 2253 (K = 1343, M = 909). Uwaga: ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Kreacyjny typ COBRA

Na koniec autorzy przeanalizowali poziom zaangażowania polskich konsumentów w tworzenie treści odnoszących się do marek. Wyniki badań w zakresie

kreacyjnego typu COBRA dowiodły, iż w przypadku wszystkich aktywności przeważały deklaracje o braku zaangażowania (1. poziom w skali 1–7). Wyniki przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Stopień aktywności konsumentów dotyczącej marek – kreacyjny typ COBRA

Przykłady aktywności	Wartości w procentach							Średnia*	Odchylenie standardowe*
	1 (nigdy)	2	3	4	5	6	7 (bardzo często)		
Piszę recenzje produktów tej marki.	60,9	13,8	8,0	7,5	4,7	2,9	2,2	2,0	1,6
Publikuję zdjęcia siebie z produktem wybranej marki.	55,3	12,6	10,2	8,8	5,9	4,2	3,0	2,2	1,7
Publikuję zdjęcia produktów wybranej marki.	56,3	14,6	9,5	7,0	5,9	3,9	2,8	2,1	1,7
Udostępniam posty dotyczące tej marki.	55,3	16	9,1	7,3	6,2	3,9	2,2	2,1	1,6
Udostępniam filmiki, które pokazują tę markę.	57,4	13,7	10,1	8,4	5,0	3,2	2,2	2,1	1,6
Udostępniam wpisy dotyczące tej marki.	56,3	15,9	9,0	7,8	5,4	3,4	2,2	2,1	1,6
Udostępniam zdjęcia lub grafikę, które pokazują produkty wybranej marki.	53,0	14,8	10,5	7,6	7,0	4,0	3,1	2,2	1,7
Zamieszczam wpisy o tej marce na blogach lub/oraz na forach dyskusyjnych.	60,3	13,4	8,3	7,4	5,1	3,2	2,3	2,0	1,6

Źródło: opracowanie własne; n = 2253. Uwaga: * denotuje wartości obliczone ze skali od 1 do 7.

Badanie aktywności online polskich konsumentów...

Następnie sprawdzono, czy występują różnice w zakresie poziomu zaangażowania polskiego konsumenta w aktywności zakwalifikowane do kreatywnego typu COBRA w zależności od płci.

Podobnie jak w przypadku poprzednich typów COBRA, wykorzystano test nieparametryczny dla dwóch niezależnych grup – test U Manna-Whitneya. Analizując zaangażowanie konsumentów w działania związane z kreatywnym typem COBRA, można dostrzec dominację średniej aktywności mężczyzn we wszystkich przypadkach. Różnica okazała się statystycznie istotna w odniesieniu do wszystkich ośmiu aktywności. Wyniki przedstawiono w tabeli 6.

W odniesieniu do RQ1, porównując stopień zaangażowania się polskich konsumentów we wszystkich trzech typach COBRA, można zauważyć, że najczęściej przejawiają oni aktywności zaliczane do typu konsumpcyjnego, a następnie kontrybucyjnego i kreatywnego. Wyniki analiz ukazały również różnice w zaangażowaniu polskich konsumentów w COBRA ze względu na płeć. Stąd RQ2 wnosi cenne informacje zarówno dla badaczy, jak i menedżerów. Szczegółowe odpowiedzi na pytania badawcze przedstawiono poniżej.

Na poziomie konsumpcyjnym COBRA najpopularniejsze wśród polskich konsumentów okazało się oglą-

Tabela 6. Przeciętny poziom aktywności online konsumentów dotyczącej marek według płci – kreatywny typ COBRA

Statystyki dla grup					
Przykłady aktywności	Płeć	Średnia	Odch. stand.	z	p
Piszę recenzje produktów tej marki.	M	2,13	1,64	-3,41	***
	K	1,90	1,50		
Publikuję zdjęcia siebie z produktem wybranej marki.	M	2,39	1,78	-4,04	***
	K	2,11	1,65		
Publikuję zdjęcia produktów wybranej marki.	M	2,40	1,75	-6,39	***
	K	1,97	1,58		
Udostępniam posty dotyczące tej marki.	M	2,40	1,78	-5,84	***
	K	1,96	1,50		
Udostępniam filmiki, które pokazują tę markę.	M	2,34	1,71	-6,24	***
	K	1,91	1,48		
Udostępniam wpisy dotyczące tej marki.	M	2,32	1,70	-5,90	***
	K	1,93	1,49		
Udostępniam zdjęcia lub grafikę, które pokazują produkty wybranej marki.	M	2,45	1,80	-4,28	***
	K	2,11	1,62		
Zamieszczam wpisy o tej marce na blogach lub/oraz na forach dyskusyjnych.	M	2,30	1,76	-6,40	***
	K	1,83	1,44		

Źródło: opracowanie własne; n = 2253 (K = 1343, M = 909). Uwaga: *** = $p < 0,001$.

Podsumowanie

Przedstawione badanie było pionierską analizą w zakresie empirycznego weryfikowania poziomu internetowej aktywności polskich konsumentów dotyczącej marek. Uzyskane wyniki potwierdzają założenia D.G. Muntingi, M. Moorman i E.G. Smit dotyczące najwyższego stopnia zaangażowania w COBRA²⁰. Wymienieni badacze sugerowali, że konsumenci, aby wykazywać aktywności zaliczane do kreatywnego typu COBRA, muszą najpierw „przejsć” przez niższe poziomy zaangażowania. Jednakże zaangażowanie się w działania związane z najwyższym poziomem COBRA nie oznacza zaprzestania działań zakwalifikowanych do typu konsumpcyjnego oraz kontrybucyjnego.

danie zdjęć oraz innego rodzaju przekazów graficznych prezentujących markę, oglądanie reklam oraz czytanie recenzji marek. W praktyce oznacza to, że głównym zadaniem osób odpowiedzialnych za zarządzanie markami powinno być publikowanie atrakcyjnych treści graficznych związanych z markami – nie tylko na stronach własnych witryn, ale też w różnych mediach społecznościowych. Uzyskane wyniki wskazują, że polscy konsumenci nadal zwracają uwagę na reklamę graficzną (m.in. banery), dlatego organizacje nie powinny zaprzestawać stosowania tej formy promowania marki. Autorzy różnych opracowań podkreślają, że aby uzyskać najlepsze rezultaty w docieraniu do szerokiego audytorium docelowego, osoby odpowiedzialne za kreowanie wizerunku marki powinny stosować kombinację działań online i off-line²¹.

²⁰ D.G. Muntinga, M. Moorman, E.G. Smit, dz.cyt.

²¹ B. Schivinski, D. Dąbrowski, *The impact of brand communication on brand equity though Facebook*, „Journal of Research in Interactive Marketing” 2015, Vol. 9, No. 1, s. 31–53; M. Bruhn, V. Schoenmueller, D.B. Schäfer, dz.cyt.

Wyniki analizy działań zakwalifikowanych do konsumpcyjnego typu COBRA z uwzględnieniem płci wykazały występowanie różnic między kobietami i mężczyznami. Dlatego praktycy, chcąc tworzyć treści wzmacniające lub kreujące wizerunek marki, powinni rozważyć targetowanie ich według płci. Do takich działań można zaliczyć np. wykorzystanie reklamy graficznej (m.in. banery i brandmark) i tekstowej (e-mailingu) w kampaniach kierowanych do kobiet. Z kolei działania kierowane do mężczyzn powinny opierać się głównie na wykorzystaniu filmów i blogów.

Konsumenci przejawiający aktywność względem marek na kontrybucyjnym poziomie COBRA najchętniej klikali przycisk „lubię to” na fanpage’u związanym z deklarowaną marką, a także w odniesieniu do filmików, postów oraz zdjęć związanych z marką. Oceniali również produkty danych marek oraz klikali w różne formy reklam. Menedżerowie chcący wykorzystać ten typ zaangażowania konsumentów powinni wziąć pod uwagę różnorodne media społecznościowe i starać się zachęcać konsumentów do dzielenia się treściami powiązanymi z markami. Na stronach swoich witryn powinni także umieszczać mechanizmy umożliwiające „polubienie” zamieszczanych tam treści bądź dzielenie się nimi w ramach różnych platform społecznościowych.

Analiza zaangażowania konsumentów uwzględniająca płeć badanych wykazała we wszystkich działaniach związanych z kontrybucyjnym typem COBRA wyraźną dominację aktywności mężczyzn. Dla praktyków oznacza to konieczność dywersyfikowania tworzonych treści po kącie płci i zamieszczania ich w miejscach preferowanych przez każdą z grup. W tym celu można skorzystać z informacji, którymi dysponują właściciele witryn internetowych, lub też przeprowadzić badania na temat preferencji obu płci w zakresie witryn (w tym mediów społecznościowych). Szczególnie w przypadku mężczyzn praktycy powinni wykorzystać ich większe zaangażowanie w dzielenie się treściami związanymi z marką z gronem znajomych w mediach społecznościowych. Kobiety mniej angażowały się w tego typu aktywności, zatem w skierowanych do nich kampaniach osoby odpowiedzialne za kreowanie marki powinny dołożyć wszelkich starań, by zachęcić je do dzielenia się treściami.

W przypadku kreatywnego poziomu COBRA największy odsetek badanych zadeklarował publikowanie zdjęć przedstawiających internautów z produktami określonych marek oraz udostępnianie zdjęć lub grafik prezentujących produkty danej marki. Respondenci deklarowali ponadto publikowanie zdjęć produktów wybranych marek, a także udostępnianie postów i filmików ukazujących markę oraz wpisów związanych z markami. Organizacje powinny wyko-

rzystać gotowość do tego typu działań, zachęcając konsumentów do aktywności w serwisach społecznościowych. Można to osiągnąć poprzez częste organizowanie różnego typu akcji crowdsourcingowych²², nawiązywanie kontaktu z najbardziej aktywnymi konsumentami i zapraszanie ich do współpracy – dzięki partnerskiemu podejściu mogą stać się oni najlepszymi ambasadorami marki. Konsumentom mogą zgłaszać oryginalne pomysły, które wpłyną na wzrost popularności marki lub – wypowiadając się w różnych miejscach w internecie – tworzyć wartościowe ogniwo w łańcuchu marketingu szeptanego.

Analiza działań zakwalifikowanych do kreatywnego typu COBRA z uwzględnieniem płci wykazała, podobnie jak w przypadku kontrybucyjnego typu COBRA, dominujące zaangażowanie mężczyzn. Bazując na uzyskanych rezultatach badań, praktycy powinni podejmować działania zachęcające mężczyzn do tworzenia atrakcyjnych treści związanych z marką. Tego typu treści stanowią bardzo często impuls do podejmowania przez kolejnych internautów działań powiązanych z konsumpcyjnym i kontrybucyjnym typem COBRA. Jeśli mają pochlebny wydźwięk, wpływają też na pozytywne postrzeganie marki przez konsumentów²³.

Przedstawione w artykule wyniki badań oraz analizy pozwalają – pod innym kątem niż miało to miejsce w przypadku dotychczas prezentowanych na polskim rynku opracowań – spojrzeć na aktywność internautów względem marek w sieci. Jednak nie są one pozbawione pewnych ograniczeń, które jednocześnie dostarczają wskazówek do przyszłych prac badawczych. W szczególności nie rozróżniono w badaniu poszczególnych kanałów społecznościowych, takich jak m.in. platformy społecznościowe, mikrobлоги, blogi, fora. A.N. Smith, E. Fischer i C. Yongjian stwierdzili, że komunikacja w obrębie mediów społecznościowych różni się w zależności od wykorzystywanych kanałów²⁴. Wspomniani autorzy sugerują, że wszystkie wiodące media społecznościowe powinny być odrębnie analizowane, aby uzyskać szerszą wiedzę na temat występujących między nimi różnic.

Ponieważ w omawianym badaniu wykorzystano próbę składającą się wyłącznie z polskich konsumentów, nie można uzyskanych wyników uogólnić, choćby ze względu na różnice kulturowe występujące pomiędzy różnymi państwami oraz funkcjonowanie niektórych marek jedynie na rynku lokalnym. Zaleca się tym samym, aby rozszerzając badania w aspekcie geograficznym, badacze uwzględnili różnice społeczne, gospodarcze i kulturowe występujące w poszczególnych krajach. Takie podejście umożliwi uogólnienie i odniesienie uzyskanych wyników do całej populacji konsumentów zaangażowanych względem marek w internecie.

²² M. Brzozowska-Woś, *Crowdsourcing a komunikacja z konsumentami*, [w:] L. Kiełtyka (red.), *Technologie informacyjne w funkcjonowaniu organizacji*, TNOiK Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2013, s. 47–49.

²³ B. Schivinski, D. Dąbrowski, *The effect of social media communication...*, dz.cyt., s. 1–26.

²⁴ A.N. Smith, E. Fischer, C. Yongjian, *How does brand-related user-generated content differ across YouTube, Facebook, and Twitter?*, „Journal of Interactive Marketing” 2012, Vol. 26, No. 2, s. 103, <http://dx.doi.org/10.1016/j.intmar.2012.01.002>.

Reasumując, w artykule przedstawiono istotne implikacje dla praktyki oraz dalszych analiz. Zaprezentowane badanie należy traktować jako wstępne rozpoznanie przedstawionego zjawiska. Uzyskane wyniki będą stanowiły podstawę do przeprowadzenia rozszerzonych badań. Kolejne etapy będą obejmowały rozwój instrumentu pomiarowego do COBRA oraz analizę wpływu COBRA na postrzeganie przez konsumentów wartości marki.

Bibliografia

90 proc. internautów korzysta z serwisów społecznościowych, www.rp.pl/artykul/996789.html.

Algesheimer R., Dholakia U.M., Herrmann A., *The social influence of brand community: Evidence from European car clubs*, „Journal of Marketing” 2005, Vol. 69, No. 3, s. 19–34, <http://dx.doi.org/10.1509/jmkg.69.3.19.66363>.

Bambauer-Sachse S., Mangold S., *Brand equity dilution through negative online word-of-mouth communication*, „Journal of Retailing and Consumer Services” 2011, Vol. 18, No. 1, s. 38–45, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jretconser.2010.09.003>.

Bruhn M., Schoenmueller V., Schäfer D.B., *Are social media replacing traditional media in terms of brand equity creation?* „Management Research Review” 2012, Vol. 35, No. 9, s. 770–790, <http://dx.doi.org/10.1108/01409171211255948>.

Brzozowska-Woś M., *Crowdsourcing a komunikacja z konsumentami*, [w:] Kiełtyka L. (red.), *Technologie informacyjne w funkcjonowaniu organizacji*, TNOiK Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2013, s. 47–49.

Brzozowska-Woś M., *Inbound marketing a skuteczna komunikacja marketingowa*, „Marketing i Rynek” 2014, Vol. 8, s. 39–45.

Brzozowska-Woś M., *Media społecznościowe a wizerunek marki*, „Journal of Management and Finance” 2013, Vol. 11, No. 1/1, s. 53–64.

Burmam C., *A call for: User-generated branding*, „Journal of Brand Management” 2010, Vol. 18, s. 1–4, <http://dx.doi.org/10.1057/bm.2010.30>.

Christodoulides G., Jevons C., Bonhomme J., *Memo to marketers: Quantitative evidence for change. How user-generated content really affects brands*, „Journal of Advertising Research” 2012, Vol. 52, No. 1, s. 53–64, <http://dx.doi.org/10.2501/JAR-52-1-053-064>.

Kaplan A.M., Haenlein H., *Users of the World Unite! The Challenges and opportunities of Social Media*, „Business Horizons” 2010, Vol. 53, No. 1, s. 59–68, <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>.

Karakaya F., Barnes N.G., *Impact of online reviews of customer care experience on brand or company selection*, „Journal of Consumer Marketing” 2010, Vol. 27, No. 5, s. 447–457, <http://dx.doi.org/10.1108/07363761011063349>.

Kozinets R.V., *Utopian enterprise: Articulating the meanings of Star Trek's culture of consumption*, „Journal of Consumer Research” 2001, Vol. 28, No. 1, s. 67–88, <http://dx.doi.org/10.1086/321948>.

Muntinga D.G., Moorman M., Smit E.G., *Introducing COBRAs: Exploring motivations for brand-related social media use*, „International Journal of Advertising” 2011, Vol. 30, No. 1, s. 13–46, <http://dx.doi.org/10.2501/IJA-30-1-013-046>.

Schivinski B., Dąbrowski D., *The effect of social media communication on consumer perceptions of brands*, „Journal of Marketing Communications” 2014, s. 1–26, <http://dx.doi.org/10.1080/13527266.2013.871323>.

Schivinski B., Dąbrowski D., *The impact of brand communication on brand equity through Facebook*, „Journal of Research in Interactive Marketing” 2015, Vol. 9, No. 1, s. 31–53, <http://dx.doi.org/10.1108/JRIM-02-2014-0007>.

Schivinski B., Łukasik P., *Typologia aktywności online konsumenta w zakresie marki*, „Marketing i Rynek” 2015, nr 3, s. 20–27.

The study of polish consumer's online brand-related activities

The development of new online trends, particularly the Web 2.0, has caused a social engagement growth of internet users and, as a result, further development of social networking channels and other different types of interactive platforms. The internet encourages consumers to interact with web sites, and through them with other users. It also enables them to create content on any subject, as for instance, associated with brands and products. consequently, generating a valuable source of information and research area for organizations.

This study aims to identify the involvement of Polish Internet users with consumer's online brand related activities (COBRA). Concerning this issue, the authors investigated a total of 2253 Internet users in an exploratory study revealing the intensity of their participation in 31 activities ranging from low to high engagement. It turned out that polish consumers are more willing to engage into activities belonging to the consuming COBRA type, rather than to the ones pertinent to the creating COBRA type.

Bruno Schivinski jest asystentem w Katedrze Marketingu na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Specjalizuje się w problematyce badań marketingowych. Ukończył kierunek zarządzanie i marketing na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, jest także magistrem socjologii tego samego uniwersytetu. Uzyskał granty z prestiżowych instytucji, takich jak Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) oraz Narodowe Centrum Nauki (NCN). Jest członkiem Amerykańskiego Stowarzyszenia Marketingu (AMA), a wyniki jego badań są publikowane w dostępnych online recenzowanych czasopismach marketingowych w Polsce oraz za granicą.

Magdalena Brzozowska-Woś jest adiunktem w Katedrze Marketingu Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. W swojej pracy i realizowanych badaniach naukowych zajmuje się głównie wykorzystaniem internetu oraz technologii mobilnych w komunikacji marketingowej. Z branżą IT jest związana od 2000 roku. Pełniła obowiązki redaktora bloku serwisów internetowych o charakterze biznesowym. Jest członkiem Polskiego Naukowego Towarzystwa Marketingu oraz Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej.

A better Completion Agenda: expanding the range of acceptable outcomes in higher education

John Sener

The Completion Agenda is part of a larger transformative shift in education, which is moving from a focus on providing instruction to a focus on producing results. This gradual but profound paradigm shift has been underway for multiple decades, and its impact on higher education cannot be understated; as one well-known description of this phenomenon noted, shifting the focus from teaching to learning „changes everything” about how higher education is conducted¹. Grounded in the increasingly close relationship between educational attainment and economic success², this results-oriented approach is driving many of the major efforts for change in U.S. higher education, including the Completion Agenda, performance-based funding, the revived interest in competency-based education, and standardized assessments such as the Collegiate Learning Assessment.

The Completion Agenda takes several forms. In its most basic form, the Completion Agenda refers to efforts to increase the numbers of college graduates³. In its more extreme form, the Completion Agenda in U.S. education also includes two additional components: 1) efforts to regain the status as the country with the highest proportion of college graduates and 2) the notion that every American needs to have more than a high school diploma to have any chance

at economic opportunity⁴. The assumption behind the first component is that economic competitiveness is tied to college completion, so retaining the position as the top economic nation is dependent on regaining the top spot in the world college completion rankings. The notion that everyone should go to college to earn a postsecondary credential has been so deeply embedded in American society for so long that its precise genesis is now difficult to discover. However, several contributing factors are easy to identify, including the post-World War II GI Bill; the 1947 Report of the President's Commission on Higher Education (more commonly known as the Truman Commission Report) which stated that „free and universal access to education, in terms of the interest, ability, and need of the student, must be a major goal in American education”⁵; and the rise of two-year community colleges starting in the 1960s. The notion that everyone should go to college is now a subject of vigorous debate in the U.S.⁶, and the notion that there should be fewer college students rather than more is also under discussion⁷. Nonetheless, the predominant view at present is that the U.S. needs to produce more college graduates, and the Completion Agenda is the most operative manifestation of this belief.

¹ R.B. Barr, J. Tagg, *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change” 1995, Vol. 27, No. 6, <http://www.maine.edu/pdf/BarrandTagg.pdf>.

² D. Humphreys, *What's Wrong with the Completion Agenda – And What We Can Do About It*, „Liberal Education” 2012, Vol. 98, No. 1, <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/whats-wrong-completion-agenda%E2%80%94and-what-we-can-do-about-it>.

³ *Ibidem*.

⁴ B. Obama, *Remarks of President Barack Obama – As Prepared for Delivery*, Address to Joint Session of Congress, 2009, http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-of-President-Barack-Obama-Address-to-Joint-Session-of-Congress/.

⁵ *Higher Education for Democracy: A Report of the President's Commission on Higher Education*, Vol. 1, *Establishing the Goals*, President's Commission on Higher Education, New York 1947, pp. 1–3, 5–8, 25–29, 32–39, 47–49. <http://courses.education.illinois.edu/eol474/sp98/truman.html>.

⁶ E.g., *Should College Be for Everyone? Room for Debate*, „New York Times” 2012, March 1, <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/03/01/should-college-be-for-everyone/>; S. Owen, I.V. Sawhill, *Should Everyone Go To College?*, CCF Briefs, Brookings Institution, 2013, <http://www.brookings.edu/research/papers/2013/05/08-should-everyone-go-to-college-owen-sawhill/>; M.J. Petrilli, *Kid, I'm Sorry, but You're Just Not College Material*, 2014, http://www.slate.com/articles/life/education/2014/03/college_isn_t_for_everyone_let_s_stop_pretending_it_is.single.html.

⁷ E.g., *Are Too Many Students Going to College?*, „The Chronicle of Higher Education” 2009, November 8, <http://chronicle.com/article/Are-Too-Many-Students-Going-to/49039>.

In practice, this more extreme formulation of the Completion Agenda overstates the case. A recent study from Georgetown University's Center for Education and the Workforce calculated that almost two-thirds (65 percent) of all jobs in the U.S. will require postsecondary education and training by 2020⁸. While this proportion has more than doubled in the past several decades (up from 28 percent in 1973 according to the Georgetown study), that still leaves 35 percent of jobs for which postsecondary education will not be required. Likewise, the assumption that the top ranking in college completion rates correlates with world leadership on the economic front is widely accepted without question, even though there is a dearth of actual evidence to support this direct connection⁹. Nevertheless, this growing tendency to view higher education in ever more strictly economic terms has driven the advancement of the Completion Agenda in its various forms to the forefront of U.S. higher education policy and, increasingly, practice as well.

As evidenced by the Completion Agenda, the U.S. appears to place an especially strong emphasis on college completion as the path to economic success. In particular, the need to be #1 among world countries in college completion rates and the notion that everyone needs to go to college seem to be uniquely American afflictions. This approach can be contrasted, for instance, with Europe's „Youth Guarantee Program”, an initiative which appears to attack the employment issue outside of the frame of formal education through training and apprenticeships, although the actual execution of this program to date has been underwhelming¹⁰.

The U.S. Completion Agenda may frame the issue in a unique or even peculiar manner, but the larger issues behind it, especially the resulting efforts to make higher education more effective, arguably apply to all countries. Consequently, readers in other countries may be able to extract useful lessons and principles from the U.S.'s experience with attempting to put its Completion Agenda into action.

Evolution and role of the Completion Agenda in US higher education

Since its inception, the Completion Agenda has been embraced by a wide variety of higher education stakeholders, criticized by others, but ignored by few, at least at the macro or organizational level. Even before President Obama's February 2009 State of the Union address, the push for a national completion agenda was underway, driven to a large extent by major foundations who provided „both the voice and the funding” for the agenda¹¹. In late 2008, the Bill & Melinda Gates Foundation announced a goal for the year 2025: doubling the number of low-income students who earn postsecondary credentials by the age of 26¹². The Lumina Foundation undertook a similarly ambitious agenda with its Goal 2025 campaign, whose stated goal is to increase the percentage of Americans who hold „high-quality degrees, certificates and other credentials to 60 percent” by the year 2025. Lumina's campaign also aims to foster „a national sense of urgency for action” to achieve its target goal, as detailed in its most recent strategic plan¹³.

At the two-year level, the American Association of Community Colleges issued a „Call to Action” report which offered numerous suggestions for advancing the completion agenda through strategic changes in institutional policies and practices which would likely „require some colleges to focus on empowering faculty, staff, and students to work together in new and productive ways”¹⁴. A wide variety of other organizations with interests in education also jumped on the bandwagon with reports, initiatives, and other activities related to the completion agenda, including the College Board, Complete College America, National Conference on State Legislatures, ACE Commission on Education Attainment, and many others, most of which were funded by the Lumina or Gates Foundation or both¹⁵.

⁸ A.P. Carnevale, N. Smith, J. Strohl, *Recovery: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2020*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, 2013, https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/Recovery2020.FR_Web_.pdf

⁹ According to the most recent OECD report (*Education at a Glance 2014 OECD Indicators*, Centre for Educational Research and Innovation, 2014, http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en), for instance, the four countries which are outpacing the U.S. in the percentage of tertiary-educated adults aged 25–64 include the country whose recent economic performance spawned the term „lost decades” (Japan), two countries whose combined GDP is only about one-eighth that of the U.S. (Israel, Canada; World Development Indicators Database, World Bank, 2014, <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>), and a country whose economy is currently in crisis due to the recent collapse in world oil prices (Russian Federation).

¹⁰ *Youth unemployment in Europe: Guaranteed to fail*, „The Economist” 2013, July 20, <http://www.economist.com/news/leaders/21582006-german-led-plans-tackling-youth-unemployment-europe-are-far-too-timid-guaranteed-fail>.

¹¹ A. Russell, *A Guide to Major U.S. College Completion Initiatives*, American Association of Colleges and Universities, 2011, <http://www.aascu.org/policy/publications/policymatters/2011/collegecompletion.pdf>.

¹² *Postsecondary Success*, Bill & Melinda Gates Foundation, 2009, <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/postsecondary-education-success-plan-brochure.pdf>.

¹³ *Lumina Foundation Strategic Plan, 2013 to 2016*, Lumina Foundation, 2013, <http://www.luminafoundation.org/files/file/2013-lumina-strategic-plan.pdf>.

¹⁴ C.J. McPhail, *The Completion Agenda: A Call to Action*, American Association of Community Colleges, 2011, http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda_report.pdf.

¹⁵ *The College Completion Agenda State Policy Guide*, College Board, 2010, http://www.ncsl.org/documents/educ/policy-guide_062810sm.pdf; A. Russell, *op.cit.*

Pluses and minuses of the Completion Agenda

Pluses

The Completion Agenda has helped support renewed interest in several related educational initiatives by providing a context for enabling these initiatives to make progress, most notably the following:

Performance-based funding: For many decades, higher education funding in the U.S. was focused on *input elements* as determined by either a negotiations-based approach (e.g., an institutional budget request determined through negotiations between the institution and its funding agencies), a formula-based approach (e.g., many U.S. higher education institutions receive state funding based on student enrollments), or a combination of the two¹⁶. By contrast, performance-based funding (PBF) shifts the focus from inputs to *output or outcome elements* and from institutional needs to governmental priorities¹⁷, which in the U.S. is at the state level for the most part¹⁸. U.S. higher education experienced an initial wave of interest in PBF from the late 1970s to early 2000s; during this era, PBF funding systems focused on allocating „bonus” funding based on typical indicators such as graduation, job placement, retention, or transfer. The current, second wave of PBF which started in 2007 places more emphasis on intermediate achievement indicators such as course completion, developmental education completion, program completion, and attainment of credit thresholds¹⁹. This renewed interest in PBF has been driven largely by the aim to produce

more credentials, which is the essence of the Completion Agenda²⁰. Not surprisingly, many of the related initiatives have also been supported by the Lumina and Gates Foundations²¹.

Competency-based education is based on the premise of measuring learning rather than time. Also called competency-based learning or competency-based instruction, competency-based education (CBE) allows students to learn at their own pace and progress based on their ability to demonstrate mastery of a competency or skill, that is, show what they know or can do. CBE has been around for many decades and, like PBF, is also enjoying a resurgence thanks to the Completion Agenda²². Its advocates believe that effectively implemented CBE can improve quality, provide greater consistency, reduce costs, and shorten the time to obtain a degree, while offering more accurate measures of student learning²³.

The shift in focus from providing instruction to producing results is perhaps most evident in the proliferation of *student success initiatives* in American higher education institutions (a recent Google web search of the terms „student success” + „programs” by the author yielded about 6.7 million results). Student success programs are sometimes explicitly linked to the Completion Agenda²⁴, but more commonly are indirectly linked through an emphasis on student retention²⁵ or graduation.

In its less extreme form, the Completion Agenda has several other positive attributes. *Reaching the next 20+ percent: a tangible, aspirational goal*. „College for everyone” may be effective as rhetoric, but attaining this goal is simply not possible under current condi-

¹⁶ B. Jongbloed, *Performance-based Funding in Higher Education: an international survey*, Center for the Economics of Education and Training, Monash University, Working Paper No. 35, 2001, <http://arrow.monash.edu.au/vital/access/manager/Repository/monash:130977>.

¹⁷ T. Harnisch, *Performance-based funding: A re-emerging strategy in public higher education financing (Higher Education Policy Brief)*, American Association of State Colleges and Universities, Washington, DC, 2011, http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/PolicyAndAdvocacy/PolicyPublications/Performance_Funding_AASCU_June2011.pdf.

¹⁸ *Performance-Based Funding for Higher Education*, National Conference for State Legislators, 2015, <http://www.ncsl.org/research/education/performance-funding.aspx>.

¹⁹ K.J. Dougherty, V. Reddy, *The Impacts of State Performance Funding Systems on Higher Education Institutions: Research Literature Review and Policy Recommendations*, CCRC Working Paper No. 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 2011, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/impacts-state-funding-higher-education.pdf>.

²⁰ C. Ruud, *Performance-Based Funding in Higher Education: An Emerging State-Based Approach*, Office of Community College Research and Leadership, College of Education at the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2013, <http://ocrl.illinois.edu/performance-based-funding-in-higher-education-an-emerging-state-based-approach/>.

²¹ E.g., D. Lederman, *Performance Funding 2.0*, Inside Higher Ed, 2008, <https://www.insidehighered.com/news/2008/12/17/perform>; M. Will, *Who's Tying Money to College Performance, and How? A Report Breaks It Down*, „Chronicle of Higher Education” 2015, February 12, <http://chronicle.com/article/Whos-Tying-Money-to-College/189975?cid=megamenu>.

²² M. Grush, *What Can Competency-Based Assessment and Degree Qualification Mean for the National Degree Completion Agenda? A Q&A with Gary Brown*, „Campus Technology” 2012, July 8, <http://campustechnology.com/Articles/2012/07/18/Competency-Based-Assessment-and-Degree-Qualification.aspx>; *The Case for Competency-Based Education: A New Age of Teaching and Learning?*, New England Board of Higher Education, 2014, <http://www.nebhe.org/events/cbe/>.

²³ R. Mendenhall, *What Is Competency-Based Education?*, „Huffington Post” 2012, September 5, http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html.

²⁴ E.g., *Student Success and Completion Agenda, 2012–2016*, Muskegon Community College, 2013, http://www.muskegoncc.edu/PDFFiles/Student%20Services/Student%20Success%20and%20Completion%20Agenda%20Plan%2010_Jan_2013.pdf.

²⁵ M. Dennis, *Developing a Sustainable Student Retention and Success Program*, 2012, <http://www4.aacrao.org/semsource/sem/indexb965.html?fa=view&id=5428>.

A better Completion Agenda: expanding the range of...

tions. By contrast, the less extreme form of the Completion Agenda represents a tangible, if aspirational, set of targets for U.S. education to attain. The Lumina Goal 2025 initiative aims to raise the proportion of adult Americans holding college credentials from its current level (38.6 percent according to recent figures)²⁶; to 60 percent by 2025. This goal at least bounds the problem: reaching the next 20+ percent of Americans who currently lack a college degree. This 60 percent target is also somewhat comparable to the Georgetown projections regarding the need for jobs requiring postsecondary education credentials (47 percent by 2020).

Helping higher education focus more closely on a specific target population: There is some evidence that the Completion Agenda is providing a framework for enabling higher education to identify target populations that are „lower hanging fruit”, for instance people who are closer to degree attainment than they realize, or ones who earned enough credits for an associate degree but never realized it²⁷. This may be particularly important, given that one of the unacknowledged realities about U.S. higher education is that many members of the „next 20 percent” target population are not as well prepared for college. They are more likely to be non-traditional students, first generation college students and thus more likely to have less social capital²⁸. There is evidence that the Completion Agenda is providing a justification for efforts to ameliorate this situation, for instance by creating social capital within the college experience through student support services²⁹.

Minuses

Despite its apparent momentum and seemingly substantial array of benefits, the Completion Agenda, even in its less extreme form, is a seriously flawed framework for addressing the real issues which tertiary education faces in the U.S. and elsewhere.

The emptiness of being #1. Consider the questionable assumptions embedded in this fairly typical description of the “problem”³⁰:

„The United States, long considered to have the best higher education in the world, now ranks eleventh in the proportion of 25- to-34-year-olds with a college degree. As other countries have made

dramatic gains in degree attainment, the U.S. has improved more slowly. In response, President Obama recently laid out a national „completion agenda” with the goal of making the U.S. the best-educated nation in the world by the year 2020”.

The empirical evidence for each of these assumptions is lacking:

- *The country with the „best higher education” is the one with the highest proportion of citizens with a college degree.* As noted previously, there is no correlation between a country’s world ranking and economic success or other measures of well-being.
- *Countries can be ranked by the proportion of its young people with a college degree.* This ignores several important questions, for instance whether all these additional graduates are actually needed in the workforce or whether workforce needs are already being met by older workers, or for that matter whether the simple increase in production of college graduates will match well with the actual needs of the workforce.
- *A college degree automatically equates with learning.* In fact, there is more evidence that relying on such narrow measures of attainment will reduce learning rather than indicate increased learning³¹.

As a result, the target of regaining world leadership status in degree completion rates would seem to be an empty goal by itself – except that it is so widely accepted by stakeholders as an essential and „laudable”³² goal.

The less extreme form of the Completion Agenda also suffers from several severe deficiencies: *An aspirational but unattainable goal.* Even in its less extreme form, the stated goals of the Completion Agenda are audacious and almost surely unattainable targets. Considering current attainment rates and levels, to reach a 60 percent credentials attainment rate would require a historically unprecedented increase in the rate and volume of credentials produced. By some estimates, for instance, reaching this rate by 2020 would require a quadrupling of the yearly growth rate in attainment and a 33 percent increase in the volume of degrees produced at the community college level³³.

²⁶ *Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement*, United States Census Bureau, 2014, <http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2014/tables.html>.

²⁷ *The Completion Agenda – Webinar*, Inside Higher Education, 2014, <https://www.insidehighered.com/audio/2014/04/09/completion-agenda>.

²⁸ J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, Vol. 94 (supplement), p. 95–120, <http://dx.doi.org/10.1086/228943>.

²⁹ E.g., D.C. Pearl, *Mentoring Social Capital between First-Generation College Students and Student Affairs Practitioners*, 2013, http://www.academia.edu/3630753/Mentoring_Social_Capital_between_First-Generation_College_Students_and_Student_Affairs_Practitioners.

³⁰ A.P. Kelly, M. Schneider (eds.), *Getting to Graduation: The Completion Agenda in Higher Education*, 2012, <http://www.amazon.com/Getting-Graduation-Completion-Agenda-Education/dp/1421406225>.

³¹ D. Humphreys, *op.cit.*

³² S. Evenbeck, K.E. Johnson, *Students Must Not Become Victims of the Completion Agenda*, „Liberal Education” 2012, Vol. 98, No. 1, <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/students-must-not-become-victims-completion-agenda>.

³³ A.P. Kelly, M. Schneider, *op.cit.*

This massive increase is expected to happen without a proportionate increase in resources, despite some new proposals such as President Obama's recent call for free community college tuition for qualified students³⁴.

Targeting or triage? The other 40 percent. It's not surprising that the Lumina target goals, while operative within the policy space, are still relatively visible to the larger public. While the notion of college for everyone may lend itself well to rhetorical excess and lofty ideals of equity, the actual policy goals are something quite different. This may be because of a larger, more unpleasant truth: the goal of 60 percent attainment is arguably a form of triage, since the Completion Agenda does not address the question of what happens to the remaining 40 percent. Although there has been increased interest in the U.S. in reviving non-college paths to employment, as evidenced for instance by Harvard University's Pathways to Prosperity project³⁵, the Completion Agenda encourages attention to college-based paths to employment. This shortchanges other professions that don't require a college degree; at the same time, it also encourages „credential creep” for professions in which educational requirements are of dubious value³⁶.

The root of the problem

The most glaring deficiency of the Completion Agenda, however, is that it *narrows the range of acceptable outcomes*, an excessively single-minded approach which produces or threatens to produce a variety of undesirable outcomes. A „completion-only” approach of focusing solely on credentials attainment creates a variety of dangers³⁷. This result is utterly predictable and is concisely expressed in Campbell's Law, which states that when a single quantitative social indicator is used to make social decisions, the indicator is more likely „distort and corrupt the social processes it is intended to monitor” the more it is used³⁸. Among the corruptions and distortions the Completion Agenda is likely to produce include the following:

Quantity over quality. The urgency of the goals can lead to favoring speed over rigor³⁹. The recent rapid expansion of the Ethiopian medical education system offers an extreme but instructive example of this dynamic. To meet a dire shortage of doctors in the country, the Ethiopian government more than doubled the number of medical schools in the country by opening 13 new medical schools in 2012. In the process, Ethiopia increased its enrollment of medical students almost tenfold compared to five or six years previously⁴⁰. As a result, many medical schools are reportedly handling many more trainees than they were built to accommodate, and numerous disturbing stories are emerging regarding a severe deterioration in the quality of medical education, raising concern that Ethiopia is producing „a generation of doctors who don't know what they're doing” and whom „could do more harm than good”⁴¹.

Quantity can prevail over quality in less dramatic ways, for instance by lowering existing curricular and program completion requirements to help meet target quotas. There are already distinct signs that this is happening, for instance the substitution of elective credits for required courses and the removal of a research paper requirement from English Composition courses⁴². Campbell's Law enables us to predict confidently that many more such examples will emerge in the future as the Completion Agenda is implemented.

Reducing colleges to job training programs. The internal logic of the Completion Agenda allows little if any room for the many other important outcomes of a college education which were once more highly valued such as promoting better citizenship, maximizing human potential, creating global perspectives, etc. Conversely, the Completion Agenda also supports the ongoing outsourcing of employer responsibility for job preparation to colleges and universities. The role of employers in job readiness is essentially absent from the conversation. As a result, the Completion Agenda represents abject surrender to the notion that employers know what they want and that the role of higher education is to provide that to them.

³⁴ Fact Sheet – White House Unveils America's College Promise Proposal: Tuition-Free Community College for Responsible Students, The White House, Office of the Press Secretary, 2015, <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/09/fact-sheet-white-house-unveils-america-s-college-promise-proposal-tuition>.

³⁵ *Creating Pathways to Prosperity: A Blueprint to Action. The Pathways to Prosperity Project and The Achievement Gap Initiative at Harvard University*, Harvard Graduate School of Education, 2014, <http://www.agi.harvard.edu/pathways/Creating-PathwaystoProsperityReport2014.pdf>.

³⁶ P. Ciciora, *Expert: Pervasive 'credential creep' bad for health care practitioners, consumers*. News Bureau, Public Affairs, University of Illinois, 2015, http://news.illinois.edu/news/15/0127credential_creep_DavidHyman.html.

³⁷ D. Humphreys, *op.cit.*

³⁸ D.T. Campbell, *Assessing the Impact of Planned Social Change*, The Public Affairs Center, Dartmouth College, 1976, [https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional Papers/08 Assessing the Impact of Planned Social Change.pdf](https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/08%20Assessing%20the%20Impact%20of%20Planned%20Social%20Change.pdf).

³⁹ *The Completion Agenda – Webinar*, *op.cit.*

⁴⁰ M. Werman, A. Kelto, *Ethiopia's Crowded Medical Schools*, PRI's The World, 2012, <http://www.pri.org/stories/2012-12-20/ethiopias-crowded-medical-schools>.

⁴¹ M.H. Idriss, *Too crowded to train: the dire state of medical schools in Ethiopia*, 2014, http://www.ethiomeia.com/11notes/medical_schools.html.

⁴² D. Humphrey, *op.cit.*

A better Completion Agenda: expanding the range of...

Other unintended, destructive consequences. The narrowly defined outcomes of the Completion Agenda may have other unintended but destructive system consequences, for instance rewarding institutions which have the best prepared students or most resources, or discouraging colleges from enrolling at-risk students⁴³.

An educational monoculture. Collectively, an increased emphasis on narrowly defined definitions of institutional and student success will happen at the expense of other important outcomes which will be diminished and lost in an increasingly monocultural assessment landscape.

It doesn't have to be this way. A better Completion Agenda could produce more desirable outcomes for all concerned and provide educators with a powerful vehicle for improving education in the process.

A better alternative: expanding the range of acceptable outcomes in higher education

The current Completion Agenda in higher education could be improved considerably by expanding the range of acceptable outcomes by legitimizing a wider range of outcomes in productive and effective ways.

Rewarding intermediate steps

As noted previously, current performance-based funding initiatives often place more emphasis on course completion, developmental program completion, attainment of credit thresholds, and other intermediate achievement indicators⁴⁴. One method for doing this is called the *momentum points model*, which is based on research at Teachers College at Columbia University⁴⁵. Momentum points are measurable educational attainments, for instance completing a first year college math course, that are empirically correlated with the completion of a milestone such as degree completion. Momentum point models have been implemented in several states, including Texas⁴⁶ and Washington⁴⁷.

Completion plus quality

The momentum points model mitigates the potentially corrosive effects of performance-based funding by distributing the financial rewards for outcome achievement across many measured outcomes instead of a singular one (i.e., credentials completion). However, each of the outcomes in a typical momentum points model could, at least in theory, be achieved without any specific relationship with quality.

The Association of American Colleges and Universities proposed a „completion-plus quality” model designed to address this concern by complementing a focus on completion with a focus on the quality of student learning. Key characteristics of the AAC&U model include greater clarity about outcomes and levels of learning, experience of high impact educational experiences such as first-year seminars, learning communities, undergraduate research, service learning, and capstone courses, and the use of meaningful and authentic assessments⁴⁸.

Building on this framework, AAC&U has developed an assessment initiative named VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) designed to assess authentic student work which reflect progress toward learning outcomes deemed essential by both employers and faculty. The VALUE initiative includes rubrics for assessing learning outcomes in several broad areas, including intellectual and practical skills, personal and social responsibility, and integrative and applied learning⁴⁹.

In keeping with its stated goal of enabling the attainment of „high-quality degrees, certificates and other credentials”, the Lumina Foundation also developed the Degree Qualifications Profile (DQP), a „learning-centered framework for what college graduates should know and be able to do” to earn a degree. Organized into five broad interrelated categories of learning outcomes (Specialized Knowledge, Broad and Integrative Knowledge, Intellectual Skills, Applied and Collaborative Learning, and Civic and Global Learning), the DQP also emphasizes the need for quality as well as completion⁵⁰.

⁴³ *The Completion Agenda – Webinar, op.cit.*

⁴⁴ K.J. Dougherty, V. Reddy, *op.cit.*

⁴⁵ D.T. Leinbach, D. Jenkins, *Using Longitudinal Data to Increase Community College Student Success: A Guide to Measuring Milestone and Momentum Point Attainment*, „CCRC Research Tools” 2008, No. 2, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/longitudinal-data-momentum-point-research-tool.pdf>; W. Horn, *Milestones and Momentum Points for Analyzing Student Progress*, System Office, California Community Colleges, 2008, <http://extranet.cccco.edu/Portals/1/TRIS/Research/Research/Abstracts/StrategicPlanning/milestones.pdf>.

⁴⁶ *Texas Two-year Colleges Briefing for State Policymakers*, Texas Association of Community Colleges, 2011, http://www.tacc.org/documents/030711_WhitePaper.pdf.

⁴⁷ D. Jenkins, et al., *Washington State Student Achievement Initiative Policy Study: Final Report*, Community College Research Center and Institute for Higher Education Leadership and Policy, 2012, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/student-achievement-initiative-final-report.pdf>.

⁴⁸ D. Humphreys, *op.cit.*

⁴⁹ AAC&U (n.d.) VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education, <http://www.aacu.org/value>; VALUE rubrics available at: <http://www.aacu.org/value-rubrics>.

⁵⁰ *The Degree Qualifications Profile*, Lumina Foundation, 2014, <http://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>.

Educating the whole person

Beyond the influence of the Completion Agenda, there are also efforts underway at various selective U.S. colleges and universities to review their commitment to a broader sense of education, as evidenced by various institutional initiatives focused on „educating the whole person”. For instance, Georgetown University’s Formation by Design initiative is based on the concept of formation at the heart of the school’s Jesuit tradition, which holds that education involves development of the whole person. This initiative aims to develop strategies and identify models for integrating formation into core institutional practices⁵¹.

The value of non-completion

The calculus of the Completion Agenda assumes that the value of education resides only in credentials completion and that non-completion is a waste, even a failure⁵². In this context, it is worth asking the counterfactual question: what is the value of not completing college? From a purely economic standpoint, there is evidence that college is worth it for noncompleters; one recent study found that noncompleting students’ lifetime earnings are roughly \$100,000 higher (in present value) than that of students who only completed high school. This means that getting some college as an investment yields a return higher than most conventional investments such as stocks, bonds, and real estate⁵³.

This evidence is indirectly corroborated by various studies which indicated that many students are able to achieve their educational goals without attaining credentials and that dropping out can even be a sign of success for mature learners who exercise their authority to decide when they have achieved their learning objectives⁵⁴. The long list of successful people who attained fame and fortune without completing a degree is also instructive. One could argue that these people are outliers whose exceptional talent would have enabled them to succeed under any circumstances. However, the stories they themselves tell often indicate a far different picture: that their college experience was instrumental to their success, even though they did not receive a degree⁵⁵.

If this is in fact the case, then it is indeed curious that colleges and universities don’t expend more effort to find out what happened to their noncompleters. Instead of assuming that noncompleters signify a failure of higher education, institutions might find

that their noncompleters signify success, at least in some cases or to some extent. Such research would provide more insight into a deeper truth: that higher education institutions provide learning experiences which play a much greater role in student success than indicated by traditional measures of attainment. Institutions should get more credit for helping students attain a broader range of acceptable outcomes such as learning to succeed from failure, enabling productive or even life-changing directions, or learning which realizes its value many years later⁵⁶.

Conclusion: a better alternative

The Completion Agenda provides an opportunity to educators to find new ways to focus on improving education, but only we refocus its purpose by committing to a much more expansive view of what educational success means. This requires moving the Completion Agenda beyond simple attainment to include attention to quality, educating the whole person, reclaiming the broad values which education provides, and even the value of noncompletion. Ironically, this more expansive approach would also increase the chances of educating a much larger proportion of the populace.

References

- Are Too Many Students Going to College?*, „The Chronicle of Higher Education” 2009, November 8, <http://chronicle.com/article/Are-Too-Many-Students-Going-to/49039>.
- Barr R.B., Tagg, J., *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change” 1995, Vol. 27, No. 6, <http://www.maine.edu/pdf/BarrandTagg.pdf>.
- Campbell D.T., *Assessing the Impact of Planned Social Change*, The Public Affairs Center, Dartmouth College, 1976, [https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional Papers/08 Assessing the Impact of Planned Social Change.pdf](https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/08%20Assessing%20the%20Impact%20of%20Planned%20Social%20Change.pdf)
- Carnevale A.P., Smith N., Strohl J., *Recovery: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2020*, Georgetown University Center on Education and the Workforce, 2013, https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/Recovery2020.FR_Web_.pdf
- Ciciora P., *Expert: Pervasive ‘credential creep’ bad for health care practitioners, consumers*. News Bureau, Public Affairs, University of Illinois, 2015 http://news.illinois.edu/news/15/0127credential_creep_DavidHyman.html.
- Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, Vol. 94 (supplement), p. 95–120.

⁵¹ *Formation by Design Progress Report 2014–2015*, Georgetown University, 2014, https://futures.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/04/Formation_Progress_Report_2014E.compressed.pdf.

⁵² E. Porter, *The Promise and Failure of Community Colleges*, „New York Times” 2015, February 17, http://www.nytimes.com/2015/02/18/business/economy/the-promise-and-failure-of-community-colleges.html?ref=business&_r=1.

⁵³ M. Greenstone, A. Looney, *Is Starting College and Not Finishing Really That Bad? The Hamilton Project*, 2013, http://www.hamiltonproject.org/papers/what_happens_to_students_who_fail_to_complete_a_college_degree_is_some/.

⁵⁴ J. Sener, *The Seven Futures of American Education: Improving Learning & Teaching in a Screen-Captured World*, CreateSpace, 2012, pp. 165–166.

⁵⁵ E.g., T. Hanks, *I Owe It All to Community College: Tom Hanks on His Two Years at Chabot College*, „New York Times” 2015, January 14, <http://www.nytimes.com/2015/01/14/opinion/tom-hanks-on-his-two-years-at-chabot-college.html>.

⁵⁶ J. Sener, *op.cit.*

A better Completion Agenda: expanding the range of...

Creating Pathways to Prosperity: A Blueprint to Action. The Pathways to Prosperity Project and The Achievement Gap Initiative at Harvard University, Harvard Graduate School of Education, 2014, <http://www.agi.harvard.edu/pathways/CreatingPathwaystoProsperityReport2014.pdf>.

Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement, United States Census Bureau, 2014, <http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/2014/tables.html>.

Dennis M., *Developing a Sustainable Student Retention and Success Program*, 2012, <http://www4.aacrao.org/semsource/sen/indexb965.html?fa=view&id=5428>.

Dougherty K.J., Reddy V., *The Impacts of State Performance Funding Systems on Higher Education Institutions: Research Literature Review and Policy Recommendations*, CCRC Working Paper No. 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 2011, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/impacts-state-funding-higher-education.pdf>.

Education at a Glance 2014 OECD Indicators, Centre for Educational Research and Innovation, 2014, http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en.

Evenbeck S., Johnson K.E., *Students Must Not Become Victims of the Completion Agenda*, „Liberal Education” 2012, Vol. 98, No. 1, <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/students-must-not-become-victims-completion-agenda>.

Fact Sheet – White House Unveils America’s College Promise Proposal: Tuition-Free Community College for Responsible Students, The White House, Office of the Press Secretary, 2015, <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/09/fact-sheet-white-house-unveils-america-s-college-promise-proposal-tuition>.

Formation by Design Progress Report 2014–2015, Georgetown University, 2014, https://futures.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/04/Formation_Progress_Report_2014E.compressed.pdf

Greenstone M., Looney A., *Is Starting College and Not Finishing Really That Bad? The Hamilton Project*, 2013, http://www.hamiltonproject.org/papers/what_happens_to_students_who_fail_to_complete_a_college_degree_is_some/.

Grush M., *What Can Competency-Based Assessment and Degree Qualification Mean for the National Degree Completion Agenda? A Q&A with Gary Brown*, „Campus Technology” 2012, July 8, <http://campustechnology.com/Articles/2012/07/18/Competency-Based-Assessment-and-Degree-Qualification.aspx>.

Hanks T., *I Owe It All to Community College: Tom Hanks on His Two Years at Chabot College*, „New York Times” 2015, January 14, <http://www.nytimes.com/2015/01/14/opinion/tom-hanks-on-his-two-years-at-chabot-college.html>.

Harnisch T., *Performance-based funding: A re-emerging strategy in public higher education financing (Higher Education Policy Brief)*, American Association of State Colleges and Universities, Washington, DC, 2011, http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/PolicyAndAdvocacy/PolicyPublications/Performance_Funding_AASCU_June2011.pdf.

Higher Education for Democracy: A Report of the President’s Commission on Higher Education, Vol. 1, *Establishing the Goals*, President’s Commission on Higher Education, New York 1947, pp. 1-3, 5-8, 25-29, 32-39, 47-49. <http://courses.education.illinois.edu/eol474/sp98/truman.html>.

Horn W., *Milestones and Momentum Points for Analyzing Student Progress*, System Office, California Community Colleges, 2008, <http://extranet.cccco.edu/Portals/1/TRIS/Research/Research/Abstracts/StrategicPlanning/milestones.pdf>.

Humphreys D., *What’s Wrong with the Completion Agenda – And What We Can Do About It*, „Liberal Education” 2012, Vol. 98, No. 1, <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/whats-wrong-completion-agenda%E2%80%94and-what-we-can-do-about-it>.

Idriss M.H., *Too crowded to train: the dire state of medical schools in Ethiopia*, 2014, http://www.ethiomedica.com/11notes/medical_schools.html.

Jenkins D., et al., *Washington State Student Achievement Initiative Policy Study: Final Report*, Community College Research Center and Institute for Higher Education Leadership and Policy, 2012, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/student-achievement-initiative-final-report.pdf>.

Jongbloed B., *Performance-based Funding in Higher Education: an international survey*, Center for the Economics of Education and Training, Monash University, Working Paper No. 35, 2001, <http://arrow.monash.edu.au/vital/access/manager/Repository/monash:130977>.

Kelly A.P., Schneider M. (eds.), *Getting to Graduation: The Completion Agenda in Higher Education*, 2012, <http://www.amazon.com/Getting-Graduation-Completion-Agenda-Education/dp/1421406225>.

Lederman D., *Performance Funding 2.0*, Inside Higher Ed, 2008, <https://www.insidehighered.com/news/2008/12/17/perform>.

Leinbach D.T., Jenkins D., *Using Longitudinal Data to Increase Community College Student Success: A Guide to Measuring Milestone and Momentum Point Attainment*, „CCRC Research Tools” 2008, No. 2, <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/longitudinal-data-momentum-point-research-tool.pdf>.

Lumina Foundation Strategic Plan, 2013 to 2016, Lumina Foundation, 2013, <http://www.luminafoundation.org/files/file/2013-lumina-strategic-plan.pdf>.

McPhail C.J., *The Completion Agenda: A Call to Action*, American Association of Community Colleges, 2011, http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda_report.pdf.

Mendenhall R., *What Is Competency-Based Education?*, „Huffington Post” 2012, September 5, http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html.

Obama B., *Remarks of President Barack Obama – As Prepared for Delivery*, Address to Joint Session of Congress, 2009, http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-of-President-Barack-Obama-Address-to-Joint-Session-of-Congress/.

Owen S., Sawhill I.V., *Should Everyone Go To College?*, CCF Briefs, Brookings Institution, 2013, <http://www.brookings.edu/research/papers/2013/05/08-should-everyone-go-to-college-owen-sawhill>.

Pearl D.C., *Mentoring Social Capital between First-Generation College Students and Student Affairs Practitioners*, 2013, http://www.academia.edu/3630753/Mentoring_Social_Capital_between_First-Generation_College_Students_and_Student_Affairs_Practitioners.

Performance-Based Funding for Higher Education, National Conference for State Legislators, 2015, <http://www.ncsl.org/research/education/performance-funding.aspx>.

Petrilli M.J., *Kid, I’m Sorry, but You’re Just Not College Material*, 2014, http://www.slate.com/articles/life/education/2014/03/college_isn_t_for_everyone_let_s_stop_pre_tending_it_is.single.html.

Porter E., *The Promise and Failure of Community Colleges*, „New York Times” 2015, February 17, <http://www.nytimes.com/2015/02/18/business/economy/the-promise-and-failure-of-community-colleges.html?ref=business&r=1>.

Postsecondary Success, Bill & Melinda Gates Foundation, 2009, <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/post-secondary-education-success-plan-brochure.pdf>.

Russell A., *A Guide to Major U.S. College Completion Initiatives*, American Association of Colleges and Universities, 2011, <http://www.aascu.org/policy/publications/policymatters/2011/collegecompletion.pdf>.

Ruud C., *Performance-Based Funding in Higher Education: An Emerging State-Based Approach*. Office of Community College Research and Leadership, College of Education at the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2013, <http://ocrl.illinois.edu/performance-based-funding-in-higher-education-an-emerging-state-based-approach/>.

Sener J., *The Seven Futures of American Education: Improving Learning & Teaching in a Screen-Captured World*, CreateSpace, 2012, pp. 165–166.

Should College Be for Everyone? Room for Debate, „New York Times” 2012, March 1, <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/03/01/should-college-be-for-everyone>.

Student Success and Completion Agenda, 2012–2016, Muskegon Community College, 2013, http://www.muskegoncc.edu/PDFFiles/Student%20Services/Student%20Success%20and%20Completion%20Agenda%20Plan%202010_Jan_2013.pdf.

Texas Two-year Colleges Briefing for State Policymakers, Texas Association of Community Colleges, 2011, http://www.tacc.org/documents/030711_WhitePaper.pdf.

The Case for Competency-Based Education: A New Age of Teaching and Learning?, New England Board of Higher Education, 2014, <http://www.nebhe.org/events/cbe/>.

The College Completion Agenda State Policy Guide, College Board, 2010, http://www.ncsl.org/documents/educ/policy-guide_062810sm.pdf.

The Completion Agenda – Webinar, Inside Higher Education, 2014, <https://www.insidehighered.com/audio/2014/04/09/completion-agenda>.

The Degree Qualifications Profile, Lumina Foundation, 2014, <http://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>.

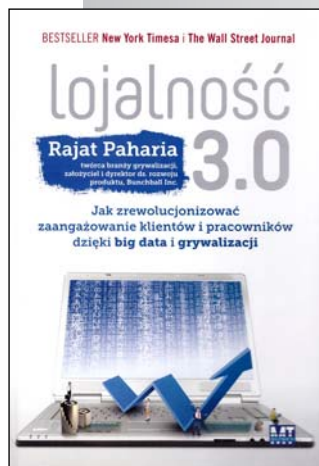
Werman M., Kelto, A., *Ethiopia's Crowded Medical Schools*, PRI's The World, 2012, <http://www.pri.org/stories/2012-12-20/ethiopias-crowded-medical-schools>.

Will M., *Who's Tying Money to College Performance, and How? A Report Breaks It Down*, „Chronicle of Higher Education” 2015, February 12, <http://chronicle.com/article/Whos-Tying-Money-to-College/189975?cid=megamenu>.

World Development Indicators Database, World Bank, 2014, <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>.

Youth unemployment in Europe: Guaranteed to fail, „The Economist” 2013, July 20, <http://www.economist.com/news/leaders/21582006-german-led-plans-tackling-youth-unemployment-europe-are-far-too-timid-guaranteed-fail>.

POLECAMY



Rajat Paharia

Loyalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki Big Data i grywalizacji
MT Biznes, Warszawa 2015

W dobie ostrej konkurencji wiele przedsiębiorstw stosuje programy lojalnościowe, jednak zazwyczaj dość szybko przestają one być oryginalne, a klienci chętnie korzystają z innych, często bardziej atrakcyjnych ofert. W niniejszej publikacji autor szczegółowo opisuje metody oparte na zasadach grywalizacji i zarządzaniem Big Data, które pomogą czytelnikowi stworzyć nowy, atrakcyjny program lojalnościowy skierowany nie tylko do klientów, ale także do pracowników i partnerów. Książka *Loyalność 3.0* jest adresowana nie tylko do pracowników działów marketingu, ale również wszystkich właścicieli, dyrektorów i osób pełniących kierownicze stanowiska.

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

Katarzyna Bachnik, Justyna Szumniak-Samolej

Potencjał biznesowy mediów społecznościowych. Diagnoza, metody, komunikacja
Poltext, Warszawa 2015

Niniejsza publikacja prezentuje wyniki badań autorów nad potencjałem biznesowym mediów społecznościowych. Nie tylko zawiera dokładny opis możliwości ich wykorzystania w biznesie – obejmujący takie obszary jak: szukanie informacji, wsparcie klienta czy komunikacja, ale wskazuje także modele biznesowe, które nie mogłyby funkcjonować bez wykorzystania tych mediów. Dodatkowym walorem tej publikacji jest zaprezentowanie przykładów zastosowań mediów społecznościowych w procesach zarządzania kryzysem, zakończonych zarówno pozytywnym, jak i negatywnym wynikiem.

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



e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w grudniu 2014 r. za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 9 punktów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym i popularnonaukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php

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



Co słychać w biznesie

Zapraszamy na
nowy portal!



„Co słychać w biznesie” to nowatorski portal edukacji ekonomicznej dla osób, które oczekują wysokiej jakości wiadomości gospodarczych zaprezentowanych w przystępny sposób.



Portal prowadzony jest przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, w ramach projektu „Olimpiada Przedsiębiorczości”.

www.coslychacwbiznesie.pl