

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

e-mentor

Numer 1 (83) 2020

ISSN 1731-6758



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

SPIS TREŚCI

3 Od redakcji

Maria Zając

metody, formy i programy kształcenia

5 Poziom agresywności przyszłych psychologów
w kontekście percypowanych postaw
ich rodziców

Lucyna Bakiera, Zuzanna Gałęcka

14 Akademicki program mentoringowy w praktyce
– recenzja

Maria Zając

nowoczesna edukacja

15 Nauka języka obcego na odległość.
Potencjał a skuteczność

Beata Gałan

uczenie się przez całe życie

26 Współpraca logopedy z rodzicem w b-learningu

Joanna Jatkowska

trendy w zarządzaniu

35 Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną –
perspektywa pracownika

Anna Dolot

44 Profil kompetencyjny polskich interim managerów
w świetle badań empirycznych

Marcin Gul

51 Wpływ orientacji rynkowej na wyniki finansowe:
badania empiryczne w mikro-, małych i średnich
przedsiębiorstwach (MMŚP) działających w parkach
technologicznych w Polsce

*Anna Wójcik-Karpacz, Jarosław Karpacz,
Joanna Rudawska*

61 Efektywność bibliotek naukowych
w polskim szkolnictwie wyższym

Łukasz Brzezicki

e-mentor

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych

ISSN 1731-6758

siedziba redakcji:

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

rada programowa:

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

redaktor naczelny:

dr Marcin Dąbrowski

redaktor prowadzący:

dr Maria Zając

sekretarz redakcji:

mgr Katarzyna Majewska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redakcja językowa:

mgr Karolina Pawlaczyk, mgr Joanna Zając

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

Strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

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

nakład: 1000



Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

Mimo że obecnie uwagę wszystkich przykuwają problemy związane z pandemią wywołaną przez koronawirusa, prace nad kolejnymi wydaniem „e-mentora” nie zostały przerwane. Dowodem na to jest aktualny numer, który mam przyjemność Państwu zaprezentować. Zamieszczone w nim artykuły można podzielić na dwie zasadnicze grupy.

Do pierwszej należą opracowania poświęcone edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. I chociaż większość tych tekstów powstała jeszcze zanim zamknięto polskie szkoły i uczelnie z powodu pandemii, to zawarte w nich opisy rozwiązań są wyjątkowo na czasie. Polecamy w tej grupie artykuł na temat nauczania języków obcych online.

Druga, równie liczna grupa artykułów w bieżącym numerze dotyczy zarządzania wiedzą w organizacjach. W tej kategorii znalazł się między innymi materiał prezentujący wyniki bardzo aktualnych badań dotyczących sposobu postrzegania pracy zdalnej przez pracowników w dobie pandemii wywołanej przez koronawirusa COVID-19. Ciekawym opracowaniem jest też tekst poświęcony roli interim managerów, czyli specjalistów zatrudnianych na stanowiskach zarządczych tylko na czas określonego projektu lub zadania. Można przewidywać, że w okresie budzenia gospodarki światowej po pandemii osoby o wysokich kompetencjach, zwłaszcza w zakresie zarządzania zmianą, będą szczególnie poszukiwane, a koncepcja zatrudnienia ich na czas wykonywania zadań specjalnych może okazać się wyjątkowo korzystna.

Numer zamyka artykuł, w którym przedstawiono analizę efektywności funkcjonowania polskich bibliotek akademickich. Temat podejmowany raczej rzadko, a – jak się wydaje – zyskujący sukcesywnie na znaczeniu, szczególnie w kontekście dostępu do coraz obszerniejszych zasobów informacji i konieczności ich sprawnego katalogowania, kategoryzowania oraz udostępniania.

W tym artykule wstępnym chciałabym również oddzielnie zwrócić się do dwóch wybranych przeze mnie grup społeczności akademickiej. Pierwszą z nich są doktoranci, do których adresujemy naszą ofertę specjalną, drugą – doświadczeni naukowcy, którzy przyczyniają się do rozwoju i popularyzacji polskiej nauki przez służenie swoją radą i doświadczeniem, recenzując artykuły zgłaszane do „e-mentora”.

Oferta specjalna dla doktorantów

W sytuacji, gdy wszyscy próbujemy odnaleźć się w nowej rzeczywistości wywołanej przez pandemię koronawirusa redakcja „e-mentora” pragnie wspomóc szczególną grupę członków społeczności akademickiej, jaką są doktoranci. Zdając sobie sprawę, że elementem niezbędnym w procesie przygotowania do przyszłej działalności naukowej są publikacje, oferujemy członkom tej grupy nasze wsparcie redakcyjne. W trzech kolejnych numerach czasopisma (dwóch w języku polskim i jednym w całości po angielsku) pierwszeństwo będą miały artykuły opracowane przez doktorantów.

Zachęcamy do odwiedzenia strony [www „e-mentora”](http://www.e-mentor.pl), gdzie w zakładce **Oferta specjalna** można znaleźć więcej informacji na ten temat oraz terminy przysyłania artykułów. **Promocja trwa od 1 maja do 30 września 2020 roku.**

Współpraca z recenzentami

„E-mentor” istnieje już prawie 17 lat, ukazuje się nieprzerwanie od października 2003 roku. Do tej pory wydaliśmy 83 numery czasopisma, opublikowaliśmy artykuły 948 autorów! Co roku współpracuje z nami około sześćdziesięciu recenzentów z ośrodków akademickich w kraju i za granicą. Dokładamy wszelkich starań, aby opracowania zgłaszane do „e-mentora” były recenzowane przez ekspertów z dziedzin i dyscyplin naukowych zgodnych z tematyką artykułów. Dlatego współpracujący z nami recenzenci reprezentują uczelnie o różnych profilach i specjalizacjach. To bardzo istotna i cenna forma pomocy, bez której nie byłoby możliwe zapewnienie wysokiej jakości merytorycznej publikowanych tekstów. Dziękujemy szczególnie za wszystkie konstruktywne uwagi oraz sugestie uzupełnienia lub wyjaśnienia zagadnień opisywanych w artykułach.

W 2019 roku współpracowało z nami 56 recenzentów. Przedstawiam listę nazwisk oraz ośrodków akademickich, które reprezentują:

Recenzenci: dr hab. Maria Aluchna prof. SGH, dr inż. Magdalena Andrzejewska, dr Jeremy W. Bachelor, dr Izabella Bednarczyk-Bochenek, dr hab. Wojciech Bizon, dr Piotr Bołtuć, dr hab. Agata Chabior prof. UJK, dr Anna Dolot, prof. dr hab. Elżbieta Dubas, dr Anita Dąbrowicz-Tlalka doc PG, dr Bartłomiej Gabryś, dr hab. Elżbieta Gajek, dr inż. Bartłomiej Gładysz, dr Grzegorz Gmiterek, dr Rhonda Gregory, dr Barbara Grabińska, dr hab. Konrad Grabiński prof. UEK, dr Radosława Herzog-Krzywoszańska, prof. dr hab. Ewa Grzegorzewska-



Mischka, dr hab. Jerzy Halicki prof. UwB, dr inż. Krzysztof Karpio, dr Joanna Kic-Drgas, dr hab. Andrzej Kononowicz, dr Jan Kruszewski, dr hab. Wioletta Kwiatkowska prof. UMK, dr hab. inż. Agnieszka Landowska prof. PG, dr hab. inż. Krzysztof Leja prof. PG, dr Małgorzata Marchewka, dr Katarzyna Mikołajczyk, dr Dariusz Mikułowski, dr Danuta Morańska, dr Marcin Muszyński, dr Renata Nowicka, dr Natalia Pamuła-Cieślak, dr hab. Krzysztof Piech prof. UŁ, dr inż. Marcin Piekarczyk, dr Joanna Pitura, dr hab. Grażyna Poraj prof. UŁ, dr Irena Pulak, dr hab. Marek Rocki prof. SGH, dr Anna Rogala, dr Katarzyna Sanak-Kosmowska, dr Jerzy Skrzypek, dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec prof. UMK, prof. dr hab. Agnieszka Sopińska, dr Anna Stolińska, dr Gayla Stoner, dr Marzena Syper-Jędrzejak, dr hab. Zofia Szarota prof. UW, dr inż. Łukasz Tomczyk, dr Anna Wach, dr Agnieszka Wierzbicka, prof. dr hab. Jan Wiktor, dr Anita Zarzycka, dr Mirosław Zientarski, dr hab. Joanna Żukowska.

Uczelnie, które reprezentują nasi recenzenci: Akademia Ignatianum, Akademia Leona Koźmińskiego, Central Washington University, Heartland Community College, Politechnika Gdańska, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Uczelnia Łazarskiego, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, University of Illinois Springfield, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Jagielloński – Collegium Medicum, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Kielcach, Uniwersytet Warszawski, Volunteer State Community College, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

Serdecznie dziękuję wymienionym recenzentom i zapraszam do dalszej współpracy, a wszystkich Państwa zachęcam do zapoznania się z najnowszym wydaniem „e-mentora”.

Maria Zając
Redaktor prowadzący

POLECAMY

Apel OASPA – potrzebni recenzenci

Stowarzyszenie wydawców publikujących w otwartym dostępie (Open Access Scholarly Publishers Association) poszukuje recenzentów, którzy w okresie zintensyfikowanych prac badawczych związanych z pandemią COVID-19 wspomogą redakcje w jak najszybszym przygotowaniu do publikacji najistotniejszych wyników badań. Z inicjatywy OASPA została utworzona lista recenzentów, do której mają dostęp wszyscy stowarzyszeni wydawcy. Aby zgłosić chęć przystąpienia do tej inicjatywy, należy wypełnić formularz zgłoszeniowy dostępny pod adresem: <https://oaspa.org/covid-19-publishers-open-letter-of-intent-rapid-review/>. Jednym z wymagań jest wyrażenie zgody na zrecenzowanie przydzielonego artykułu w ciągu pięciu dni.

Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie: <https://oaspa.org/scholarly-publishers-working-together-during-covid-19-pandemic/>

Z bloga „e-mentora”

Wymuszona zmiana – gdzie szukać pomocy

Quality Matters to organizacja, której misją od kilkunastu lat jest działanie na rzecz zapewnienia jakości nauczania on-line w szkołach (tzw. K-12) i w kształceniu akademickim (HE). Już 13 marca 2020 roku QM opublikowało zwięzły poradnik nazwany **QM Emergency Remote Instruction (ERI) Checklist**, będący zbiorem wskazówek, jak szybko przenieść dotychczasowe zajęcia on-campus do przestrzeni on-line.

(Nie)Bezpieczni w sieci – konkurs dla organizacji pozarządowych na najlepszą kampanię edukacyjną

Kapituła konkursu wyłoniła zwycięzców. Są nimi:

- Stowarzyszenie Góry Kultury, które zgłosiło projekt koncepcji pn. „Bezpieczeństwo to nie bajka”;
- oraz
- Fundacja Warszawski Instytut Bankowości z pomysłem „Aktywny Senior w Cyberprzestrzeni”.

Blog o edukacji dostępny jest pod adresem: <http://www.e-mentor.edu.pl/blog/>



Lucyna
Bakiera



Zuzanna
Gałęcka

Poziom agresywności przyszłych psychologów w kontekście percypowanych postaw ich rodziców

Aggressiveness of future psychologists in the context of perceiving parents' attitudes

Abstract

Aggression is one of the serious social problems because it may have many negative consequences for the victim, perpetrator, and witness. The aggressiveness of the employees whose professional role by definition requires helping others may particularly affect social relations. So, it is crucial to ask what level of aggressiveness is characteristic for students who are supposed to work for the benefit of other people in the future.

The article presents the results of research aimed at determining the level of aggressiveness of psychology students. Collected characteristics of potential psychologists were confronted with respondents' retrospective assessment of the parental attitudes of their mothers and fathers to identify possible links between those two factors. The family environment plays a crucial role in regulating the functioning of children and youth. In the study, it was examined if, and to what extent, experiencing negative parental attitudes, such as rejection, inconsistencies, excessive protection, and excessive requirements, increases the aggressiveness. And reversely, whether the feeling of autonomy and acceptance coincides with the lower intensity of that feature. The results indicate the particular importance of mothers' inconsistent attitudes and excessive fathers' requirements for the aggressiveness of academic youth taking up studies to become a psychologist.

Keywords: aggression, aggressiveness, students of psychology, profession of psychologist, parental attitudes

W artykule zaprezentowane zostaną wyniki badań nad agresywnością studentów psychologii w kontekście percypowanych postaw wychowawczych ich rodziców. Omówienie obejmuje odpowiedź na pytanie badawcze o związek między postawami rodzicielskimi spostrzeganymi przez młodzież studiującą psychologię a ich agresywnością.

Wprowadzenie

Zawód psychologa określany jest jako zawód misyjny (Czerw i Borkowska, 2010) i służba społeczna, czyli działanie na rzecz dobra innego człowieka (Szybińska i in., 2004). To profesja szczególnej użyteczności dla innych, nazywana również zawodem pożytku i zaufania społecznego oraz zawodem pomocowym (Golińska i Świętochowski, 1998). Misyjność tego zawodu wskazuje na ważne społecznie zadania, jakie są mu przypisywane. Na plan pierwszy wysuwa się niesienie profesjonalnej pomocy, co z kolei wiąże się z odpowiedzialnością za osoby, do których kierowane są działania psychologa. W aktywności psychologa istotne są zatem kompetencje interpersonalne związane z kontrolą emocjonalną, ponieważ klient (pacjent) dostosowuje swoje reakcje do obserwowanej ekspresji emocji terapeuty (Winkielman i in., 2016). W tym kontekście ważne i interesujące staje się sprawdzenie, jakie nasilenie agresywności ujawniają osoby, które wkrótce uzyskają dyplom i prawdopodobnie pracować będą w zawodzie psychologa. Można przypuszczać, iż wysoki jej poziom wpłynąłby negatywnie na profesjonalizm pomocy psychologicznej i uniemożliwił prawidłowy kontakt z klientem.

Misyjność zawodu a ryzyko agresywności psychologa

Oprócz wymogów formalnych, czyli ukończenia pięcioletnich studiów magisterskich, od psychologa oczekuje się określonych predyspozycji, na przykład zamiłowania do niesienia pomocy, chęci pracy z człowiekiem i umiejętności dostrzegania złożonych problemów, a także doradzania i konsultowania (Bakare, 2016; Kikas, 1999). Predyspozycje te nie podlegają jednak kształtowaniu czy trenowaniu, ponieważ edukacja psychologów nie obejmuje formowania osobowości. Również podczas rekrutacji na studia nie bierze się pod uwagę predyspozycji osobowych. Choć są zwolennicy wprowadzenia dodatkowej rozmowy kwalifikacyjnej z kandydatem na studia psychologiczne (Toeplitz-Winiewska, 2011), to aktualnie o przyjęciu decyduje wyłącznie wynik egzaminu maturalnego. Z tego względu na profesjonalizm i efektywność psychologa może wpływać m.in. niski poziom agresywności jego zachowania.

Zabiegi związane z regulacją emocji w życiu prywatnym (*emotional work*) są odmienne od podejmowanych w sferze zawodowej (*emotional labor*), w której standardy regulacji emocji określa charakter pracy (Hochschild, 2009). Wymaganie regulacji emocjonalnej, która eksponuje pewne stany emocjonalne przy jednoczesnym powstrzymywaniu okazywania innych, nawiązuje do koncepcji pracy emocjonalnej. W niektórych profesjach występują skodyfikowane zasady okazywania emocji (Szczygieł i in., 2009). Szczególnie w zawodach związanych ze świadczeniem usług, czy tzw. zawodach kontaktowych, bazujących na kontakcie interpersonalnym (Flaszyńska i Majcher-Teleon, 2019), istnieją oczekiwania określające sposób, w jaki pracownik może ujawniać emocje w kontakcie z klientem (Górska, 2015). Predyspozycje osobowe, na które składa się m.in. umiejętność regulacji stanów afektywnych, decydują zarówno o efektywności pracownika, jego zaangażowaniu w pracę i samopoczuciu (Bakker i Demerouti, 2017), jak i satysfakcji klientów (Salanova i in., 2005).

Interesujące jest, na ile psycholog potrafi stosować w pracy głęboką (wewnętrzną) formę pracy emocjonalnej (*deep acting*), która polega na modyfikacji doświadczanych emocji, w przeciwieństwie do pracy na poziomie płytkim, zewnętrznym (*surface acting*), polegającej wyłącznie na zmianie ekspresji emocji. Z tego punktu widzenia wysoki poziom agresywności psychologów wymagałby od nich zaawansowanej pracy emocjonalnej, aby sprostać standardom pracy z klientem (pacjentem). Ukierunkowanie aktywności psychologa na siebie (w postaci pracy mentalnej i emocjonalnej) może stanowić czynnik zakłócający proces terapeutyczny.

Doświadczenia zdobyte w rodzinie generacji (macierzystej) są jednym z kluczowych komponentów doświadczeń biograficznych, które wpływają na dyspozycje do profesjonalnego wykonywania zawodu psychologa. Szczególne znaczenie ma funkcjonowanie rodziców. Negatywne warunki socjalizacji dziecka

sprzyjają agresji i przemocy w stosunku do otoczenia społecznego, zarówno demonstrowanej na bieżąco, jak i w późniejszych okresach jego życia.

Percepcja postaw rodziców

Działania podejmowane przez rodziców na rzecz dziecka mogą być opisywane w terminach postaw rodzicielskich. Rozumiane są one jako trwała i nabyta skłonność do ustosunkowania się wobec dziecka, która obejmuje aspekt poznawczo-dążeńiowo-afektywny, ukierunkowujący zachowanie rodziców (Ziemska, 2009). Postawa rodzicielska wyraża tendencję rodziców do pozytywnych lub negatywnych zachowań wobec dziecka i odnosi się do wychowawczego oddziaływania rodziców (Bakiera, 2019).

Mieczysław Plopa (2005) zauważa, że pozytywne działania rodzicielskie zawsze prezentują jakąś formę miłości i akceptacji, natomiast działania negatywne stanowią kombinację odrzucenia, nadmiernej kontroli czy ochraniania. Postawa akceptacji, według Plopy, manifestuje aprobatę dziecka. Dorosły traktuje dziecko z szacunkiem, jest wspierający i wrażliwy na jego potrzeby, okazuje zainteresowanie, dzięki czemu stwarza mu warunki dla poczucia przez nie bezpieczeństwa oraz ufności wobec innych osób i sytuacji.

Druga z prawidłowych postaw rodzicielskich, postawa autonomii czy racjonalnej tolerancji, ujawnia podmiotowe nastawienie rodzica wobec dziecka. Zachowanie dorosłego jest elastyczne, empatyczne, dostosowane do rozwojowych potrzeb potomka. Rodzic stwarza mu warunki sprzyjające rozwojowi jego samodzielności – daje możliwość decydowania w pewnych sprawach, odpowiednio do fazy rozwojowej, także samodzielnego rozwiązywania pojawiających się trudności i problemów. Jednocześnie ujawnia również rozsądną tolerancję wobec pomyłek dziecka.

Alternatywnym biegunem akceptacji jest odrzucenie, które wyraża dystans rodzica wobec dziecka. Dorosły unika bliskości, nie reaguje adekwatnie do potrzeb dziecka, traktuje je instrumentalnie. Jego działania bardziej koncentrują się na materialnych niż psychicznych potrzebach potomka. Ogół zachowań rodzica sprawia, iż dziecko czuje jego dezaprobatę i dystans emocjonalny.

Kolejna z negatywnych postaw dotyczy nadmiernej troski, nieadekwatnej do potrzeb i możliwości dziecka. Zachowanie rodzica ogranicza samodzielne działania potomka i tym samym blokuje rozwój jego autonomii. Dorosły odrzuca myśl, iż dziecko może dobrze funkcjonować bez jego pomocy. Nierzadko postawa ta skutkuje konfliktami, przejawianiem buntu oraz niechęcią do otwartości i zwierzenia się. Nadopiekuńczość rodziców wynikająca z przekonania o niezaradności dziecka i ujawniająca zbytnią ingerencję dorosłych, może przyczyniać się do zaburzeń lękowych dziecka (Faravelli i in., 2010).

Postawa nadmiernie wymagająca z kolei wyraża roszczeniowy stosunek rodzica wobec dziecka, oparty głównie na nakazach, poleceniach, zakazach. W przypadku, gdy nie respektuje ono zasad lub nie

realizuje zadań stawianych przez matkę lub ojca, następuje ostra krytyka. Relacje podporządkowane są restrykcyjnemu modelowi wychowania. Próby przejawiania przez dziecko samodzielności często są hamowane poprzez zakazywanie, przy jednoczesnym nakazywaniu innych czynności, bez brania pod uwagę faktycznych predyspozycji potomka. Akceptacja dotyczy jedynie lub głównie tych zachowań dziecka, które pozostają w zgodzie z oczekiwaniami matki lub ojca.

Ostatnia z wyróżnionych przez Ploę postaw – niekonsekwencji – ujawnia nieuzasadnioną zachowaniem dziecka zmienność rodzica. Znamienna niestabilność powoduje, że reakcje dorosłego są nieprzewidywalne, a przez to prowokują dziecko do działań obronnych czy izolacji.

Każda z wymienionych postaw, w zależności od intensywności danego oddziaływania, ma konsekwencje sprzyjające rozwojowi dziecka lub hamujące go. Jednak należy podkreślić, że istotne są zarówno konkretne działania rodziców, jak i sposób ich spostrzegania przez potomka. Percepcja aktywności rodzicielskiej, będąc odzwierciedleniem w świadomości dziecka zachowania matki i ojca, kreuje subiektywny obraz jego rzeczywistości i zostaje zakodowana w postaci śladu pamięciowego. Retrospektywna ocena postaw rodziców odnosi się do wspomnień ich aktywności, ale jest też modyfikowana przez aktualne relacje łączące dorosłe dzieci i ich rodziców.

Zachowanie rodziców a agresywność dziecka

Tendencja do agresywnego zachowania osób dorosłych jest efektem m.in. doświadczeń zdobytych w dzieciństwie i adolescencji, za które odpowiada zjawisko międzygeneracyjnego przenoszenia agresji (Doumas i in., 1994; Margolin i in., 2016; Timmons i in., 2019). Prawidłowe funkcjonowanie rodziców, charakteryzujące się konstruktywnymi postawami wobec potomstwa, kreuje sprzyjające środowisko rozwoju, natomiast awersyjny styl funkcjonowania matki lub ojca (Bakiera, 2016) przyczynia się do zahamowania lub pogorszenia rozwoju dziecka. Jednym z przejawów awersyjnego stylu rodzicielskiego jest fizyczna, psychiczna, seksualna lub ekonomiczna przemoc rodziców wobec potomka. O krzywdzeniu dziecka najczęściej mówi się w kontekście relacji z rodzicami (bądź najbliższymi opiekunami) ze względu na jego niską pozycję w rodzinnym systemie władzy, co czyni je podatnym na możliwość doświadczania aktów agresji (Krahe, 2005). Warto zaznaczyć, iż w przypadku stosowania przemocy nierzadko agresorzy są przekonani o skuteczności podejmowanych działań rodzicielskich, mających w ich mniemaniu wiązać się z przyszłymi korzyściami dla rozwoju dziecka. Zdarza się, że rodzice traktują potomka przedmiotowo, jak własność, nad którą mają prawo sprawować kontrolę w dowolny sposób.

Bycie ofiarą przemocy ma u dzieci długotrwałe skutki, ujawniające się w ich funkcjonowaniu społecznym i ogólnym psychicznym dobrostanie. Jednymi

z udowodnionych niedawno następstw przemocy fizycznej są zachowania agresywne, antyspołeczne, niska samoocena, zaburzenia umiejętności poznawczych czy też problemy z internalizacją reguł moralnych (Gershoff i Grogan-Kaylor, 2016). Irena Pospiszyl (1994), akcentując wpływ krzywdzenia dziecka na jego nieprawidłowy rozwój emocjonalny, podkreśla także wzrost poziomu agresywności, chwiejność emocjonalną oraz przejawianie wrogości w stosunku do otoczenia przy równoczesnym silnym przywiązaniu i psychicznym uzależnieniu od opiekunów-agresorów. Badania dowodzą zależności pomiędzy doświadczeniem przemocy a pogorszeniem zdrowia psychicznego (Abrahams i in., 2013; Anderson i Bushman, 2002; Craparo i in., 2014; Dąbkowska, 2009; Ogińska-Bulik, 2016).

Agresja podlega silnym oddziaływaniom społecznym. Wzorce zachowań agresywnych kształtują się w procesie uczenia społecznego. Modelowanie następuje głównie w środowisku rodzinnym. Współzależność między agresywnością rodziców i dzieci interpretowana jest w kategoriach transmisji międzypokoleniowej, która opiera się na długotrwałej obserwacji i naśladowaniu przez dziecko agresywnych zachowań rodziców (Rostowska, 1996). Ryzyko występowania agresywnych zachowań wśród młodzieży wzrasta, jeśli w dzieciństwie te osoby były obiektem agresji rodziców. Im więcej i dłużej trwającej przemocy doświadcza dziecko ze strony rodziców, tym większe jest prawdopodobieństwo występowania zachowań agresywnych, w tym przestępczych u tego dziecka, gdy stanie się adolescentem (Kmieciak-Baran, 2000). Rodzice postrzegani jako osoby agresywnie reagujące w sytuacjach trudnych, modelują u potomstwa agresywne strategie zaradcze. Szczególnie młodzież o obniżonej samoocenie częściej stosuje agresję lub unikanie jako sposób zaradczy (Borecka-Biernat, 2006a, 2006b). Rygorystyczne metody wychowawcze rodziców, naznaczone agresją słowną i fizyczną, stanowią dla potomstwa podstawowy wzorec zachowania (Borecka-Biernat i Węglowska-Rzepa, 2000), a ich akty agresji wobec małych i nastoletnich dzieci traktuje się jako istotny czynnik wpływający na przestępczość wśród młodzieży (Hollin i in., 2008).

Agresogenne elementy środowiska rodzinnego to nie tylko przemoc rodziców, ale również deprywacja podstawowych potrzeb dziecka, brak wsparcia emocjonalnego ze strony rodziców oraz metody wychowawcze odwołujące się do pobłażliwości i niekonsekwencji (Sitarczyk, 2006). Danuta Borecka-Biernat (2006b) zwraca uwagę, że jednym ze źródeł agresji młodzieży jako sposobu radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest tolerowanie przez rodziców agresji córki lub syna. Przejawem pobłażliwej postawy rodziców jest zezwalanie na agresję, co autorka traktuje jako czynnik hamujący kształtowanie kontroli emocjonalnej. Eksperyment Russella G. Geena, Davida Stonnera i Gary'ego L. Shope'a (2005) wskazuje, że po akcie agresji następuje osłabienie motywacji do hamowania kolejnych jej aktów. Z kolei Hanna Liberska i Mirosława Matuszewska (2007) ustaliły istotny związek między agresywnością dorastających dziewcząt

a niewłaściwymi postawami rodziców, szczególnie postawą nadmiernie wymagającą, ochraniającą i niekonsekwentną. U chłopców nie stwierdzono takiej zależności, a ogólna percepcja postaw rodzicielskich w ich ocenie była łagodniejsza. Z kolei badanie Hanny Liberskiej i Marzanny Farnickiej (2015) dowiodło związku między spostrzeganymi przez adolescentów niewłaściwymi postawami rodziców a agresywnością nastolatków, niezależnie od płci badanych. Wskazać można również na ustalenia dotyczące związku pomiędzy retrospektywną oceną doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie a wzorcami gotowości do agresji u młodych dorosłych (Dominiak-Kochanek i Frączek, 2014). Wykazano istotny dodatni związek pomiędzy doświadczaniem kar fizycznych w dzieciństwie ze strony ojca a gotowością do agresji interpersonalnej zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Nie zauważono podobnej tendencji w przypadku kar fizycznych stosowanych przez matkę badanych. Niektóre badania wskazują, że spostrzeganie wrogości ojca ma większe znaczenie dla kształtowania zaburzeń psychicznych dzieci niż wrogości matki (Khaleque, 2017). Dominowanie agresywnego stylu funkcjonowania ojców wpływa w głównej mierze na nastoletnich chłopców.

Badania dotyczące charakteru i częstotliwości błędów wychowawczych matek i ojców wskazują, że rodzice najczęściej przejawiają tendencję do rygoryzmu, agresji, hamowania aktywności dziecka, obojętności wobec niego oraz idealizowania go i ekspozowania własnej osoby (Pufal-Struzik, 2007). Ojcowie częściej niż matki hamują zachowanie dziecka. Częściej też przejawiają agresję jako środek oddziaływania na potomka. W rezultacie u dziecka mogą pojawić się zachowania agresywne jako sposób zwrócenia na siebie uwagi (Poraj, 2006). Dorastający doświadczający permanentnej deprivacji potrzeb lub przeświadczeni, że można ignorować pragnienia rodziców, nie rozwijają umiejętności właściwego reagowania wobec innych osób w rodzinie, grupie przyjaciół i społeczeństwie.

Biorąc pod uwagę konsekwencje płynące z pracy psychologa zarówno dla odbiorców jego usług (klientów), jak i jego samego, istotne są predyspozycje osobowe przyszłych psychologów, w tym skłonność do agresywności jako stałej dyspozycyjności do reagowania poprzez agresję (Pufal-Struzik, 2014). Szczególnie ryzyko związane jest z nieumiejętnością wyrażania gniewu, który jest emocjonalnym komponentem agresywności. Gniew różni się może intensywnością: od lekkiego rozdrażnienia aż do wściekłości i furii (Rubio-Garay i in., 2016), a w pracy psychologa nieumiejętność panowania nad jego ekspresją stanowi poważne zagrożenie w kontakcie z klientem (pacjentem).

Problem badań

Badanym zjawiskiem jest natężenie agresywności oraz jej składowych, czyli agresji fizycznej, słownej, gniewu i wrogości u młodych dorosłych, którzy pod-

jęli studia psychologiczne, prawdopodobnie planując udzielać profesjonalnej pomocy psychologicznej. Rola uwarunkowań rodzinnych w tworzeniu się nawyku do reagowania poprzez agresję skłania do zadania pytań o związek między nasileniem agresywności a postawami rodzicielskimi matki i ojca w retrospektywnej ocenie osób badanych. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaki poziom agresywności przejawiają studenci psychologii na tle populacji?
2. Jakiego rodzaju postaw rodzicielskich matki i ojca, w ocenie studentów, korelują z wyższym poziomem agresywności?
3. Czy dominacja prawidłowych postaw rodzicielskich, w ocenie studentów psychologii, koreluje z mniejszym natężeniem agresywności?

Uwzględniając podejmowany przez osoby badane rodzaj studiów oraz zdobywaną wiedzę, postawiono hipotezę, iż będą one cechowały się niższym poziomem agresywności niż przeciętny poziom w populacji. Z kolei mając na uwadze istotną rolę postaw rodziców dla funkcjonowania potomstwa (Bandura i Walters, 1968; Borecka-Biernat, 2013; Gamez-Guadix i in., 2012; Liberska i Matuszewska, 2007; Ziemska, 2009) przypuszczano, że retrospektywna ocena pożądanego postaw rodzicielskich korelować będzie z mniejszym natężeniem agresywności studentów psychologii, natomiast niewłaściwych – z wyższym.

Metoda

Osoby badane i procedura badań

Grupę badaną stanowiło 101 osób w wieku od 20 do 26 lat. Byli to studenci psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (studujący w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym), w tym 88 kobiet (87,1%) oraz 13 mężczyzn (12,9%). Dysproporcja osób badanych ze względu na płeć związana jest z większą liczbą kobiet studiujących na kierunku psychologia. Wypełniali oni kwestionariusze za pośrednictwem internetu. Zaproszono ich do udziału w badaniu dzięki istnieniu na portalu społecznościowym zamkniętych grup przeznaczonych dla studentów konkretnych lat psychologii UAM.

Pomiar

W celu pomiaru ogólnego poziomu agresywności posłużono się Kwestionariuszem Agresji Bussa-Perry'ego. Kwestionariusz ten pozwala zbadać również poszczególne składowe agresywności: agresję słowną, agresję fizyczną, gniew oraz wrogość. Agresja fizyczna i agresja słowna stanowią komponenty behawioralne agresywności, gniew rozumiany jest przez autorów jako jej emocjonalny składnik, natomiast wrogość – element poznawczy (Aranowska i in., 2015). Opisywane narzędzie badawcze składa się z 29 twierdzeń, na które badany odpowiada, ustosunkowując się do pięciopunktowej skali, gdzie: 1 to „zupełnie do mnie nie pasuje”, 2 – „trochę do mnie nie pasuje”, 3 – „trudno powiedzieć”, 4 – „trochę do mnie pasuje”

Poziom agresywności przyszłych psychologów...

i 5 – „całkowicie do mnie pasuje”. Interpretacja wyników tenowych dla skal Kwestionariusza Agresji wynosi następująco: poniżej 29 tena to wyniki bardzo niskie, 30 do 39 tena – wyniki niskie, 40 do 44 tena – wyniki obniżone, 45 do 55 tena – wyniki przeciętne, 56 do 59 tena – wyniki podwyższone, 60 do 69 tena – wyniki wysokie, a powyżej 70 tena – wyniki bardzo wysokie. Rzetelność całego kwestionariusza, oszacowana za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha, wynosi 0,89, natomiast poszczególnych skal odpowiednio: Agresja fizyczna – 0,85, Agresja słowna – 0,72, Gniew – 0,83 oraz Wrogość – 0,77.

Natomiast Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich autorstwa Mieczysława Płopy (2006, s. 161) pozwolił na retrospektywną ocenę zachowań rodziców w zakresie pięciu postaw: akceptacji-odrzućenia, autonomii, nadmiernego ochraniańia, nadmiernych wymagań i niekonsekwencji. Kwestionariusz zawiera dwie wersje – osobno do zbadania retrospektywnej oceny postaw matki oraz ojca. W skład kwestionariuszy wchodzi po 50 twierdzeń, określających postępowanie każdego z rodziców wobec dziecka z perspektywy oceniającej osoby dorosłej. Badany ustosunkowuje się do każdej z pozycji za pomocą wyboru jednego z pięciu wariantów odpowiedzi: „a – zdecydowanie taki/a był/a i tak się zachowywał/a”, „b – raczej taki/a był/a i tak się zachowywał/a”, „c – mam wątpliwości, czy taki/a był/a i tak się zachowywał/a”, „d – raczej taki/a nie był/a i tak się nie zachowywał/a” oraz „e – zdecydowanie taki/a nie był/a i tak się nie zachowywał/a”. Narzędzie zostało skonstruowane do badania osób dorosłych

w wieku od 20 do 60 lat. Rzetelność poszczególnych skal Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Matki wynosi odpowiednio: dla Postawy akceptacji-odrzućenia – 0,90, Postawy nadmiernie wymagającej – 0,90, Postawy autonomii – 0,86, Postawy niekonsekwentnej – 0,93 oraz dla Postawy nadmiernie ochraniającej – 0,87. W przypadku Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Ojca rzetelności wymiarów wynoszą: Postawa akceptacji-odrzućenia – 0,89, Postawa nadmiernie wymagająca – 0,90, Postawa autonomii – 0,87, Postawa niekonsekwentna – 0,87, Postawa nadmiernie ochraniająca – 0,84.

Wyniki

Celem sprawdzenia poziomu agresywności przyszłych psychologów obliczono średni wynik ogólny w Kwestionariuszu Agresji. Odnotowano, iż na tle populacji charakteryzują się oni niższym natężeniem badanej cechy. Średnia grupy badanej wyniosła 71,1, co interpretować należy jako wynik niski (33 T). Z kolei analiza poszczególnych składowych agresywności świadczy o bardzo niskim nasileniu agresji fizycznej (27 T) wśród przyszłych psychologów oraz górnej granicy wyników niskich w agresji słownej (39T). Co więcej, osoby badane charakteryzowały się przeciętnym wynikiem w skali Wrogości (46 T) oraz obniżonym dla skali Gniewu (44 T – górna granica). Wyniki te, wraz z danymi na temat postaw matek i ojców w percepcji badanych, przedstawiono w tabeli 1.

W celu sprawdzenia normalności rozkładów otrzymanych wyników wykorzystano test Kołmogoro-

Tabela 1. Opis statystyczny zmiennych agresywności i jej komponentów oraz percypowanych postaw rodzicielskich (N= 101)

Zmienna		Statystyki opisowe							
		M	Me	Mo	SD	SKE	K	Min.	Maks.
Agresywność wynik globalny		71,10	70	57	15,60	0,24	−0,47	40	109
Agresja słowna		13,76	13	10	3,65	0,34	−0,64	7	22
Agresja fizyczna		16,63	16	16	5,06	0,86	0,59	8	33
Gniew		18,89	18	14	6,05	0,19	−0,71	7	32
Wrogość		21,81	22	18	6,74	0,18	−1,03	10	36
Postawa akceptacji- odrzućenia	matka	36,19	37	42	10,32	−0,58	−0,52	11	50
	ojciec	30,28	30	10	12,00	−0,07	−1,15	10	50
Postawa autonomii	matka	34,76	36	39	9,44	−0,31	−0,91	13	50
	ojciec	32,55	33	15	10,10	−0,11	−0,94	14	50
Postawa ochraniająca	matka	33,55	55	40	8,35	−0,26	−0,62	10	50
	ojciec	24,01	23	18	8,48	0,60	−0,28	10	48
Postawa wymagająca	matka	27,25	26	19	10,52	0,37	−1,09	10	48
	ojciec	29,45	30	14	11,74	0,10	−1,19	10	50
Postawa niekonsekwencji	matka	24,24	22	10	11,57	0,55	−0,95	10	50
	ojciec	29,73	29	22	11,52	0,12	−1,16	10	50

Legenda: M – średnia; Me – mediana, Mo – dominanta; SD – odchylenie standardowe; SKE – współczynnik skośności; K – współczynnik kurtozy; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Współczynnik korelacji r Pearsona dla retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich i agresywności studentów psychologii

Retrospektywna ocena postaw rodzicielskich		Agresja globalna		Agresja słowna		Agresja fizyczna		Gniew		Wrogość	
		r	p	R`	p	r	p	r	p	r	p
Akceptacja-odrzućenie	matka	-0,09	ni	0,08	ni	0,03	ni	-0,10	ni	-0,19	ni
	ojciec	-0,14	ni	-0,11	ni	-0,08	ni	-0,03	ni	-0,18	ni
Autonomia	matka	-0,08	ni	0,11	ni	-0,00	ni	-0,06	ni	-0,19	ni
	ojciec	-0,13	ni	-0,17	ni	-0,05	ni	-0,04	ni	-0,13	ni
Nadmierne ochranianie	matka	0,10	ni	-0,003	ni	0,04	ni	0,04	ni	0,18	ni
	ojciec	0,16	ni	0,01	ni	0,12	ni	0,15	ni	0,13	ni
Nadmierne wymaganie	matka	0,12	ni	-0,04	ni	0,02	ni	0,09	ni	0,21	0,033
	ojciec	0,25	0,011	0,25	0,013	0,07	ni	0,16	ni	0,25	0,01
Niekonsekwencja	matka	0,25	0,013	0,05	ni	0,09	ni	0,19	0,05	0,30	0,003
	ojciec	0,18	ni	0,15	ni	0,00	ni	0,11	ni	0,23	0,022

Legenda: p – poziom istotności, ni – wynik nieistotny.
Źródło: opracowanie własne.

wa–Smirnowa z poprawką Lillieforsa. Poziomy istotności świadczą o normalności rozkładów wyników w zakresie agresywności oraz ocen postaw rodziców, dlatego do analiz zastosowano testy parametryczne. Aby sprawdzić, czy istnieje związek między retrospektywną oceną postaw rodzicielskich a agresywnością przyszłych psychologów, zastosowano współczynnik korelacji r Pearsona. Analiza korelacji wykazała istotny dodatni związek pomiędzy retrospektywną oceną niekonsekwentnej postawy matki oraz nadmiernie wymagającej postawy ojca a agresywnością studentów. Nieistotny statystycznie okazał się związek pomiędzy retrospektywną oceną pozostałych postaw rodzicielskich a globalnym natężeniem agresywności. Agresja słowna studentów współwystępuje z nadmiernymi wymaganiami dostrzeganymi u matek. Fizyczny aspekt agresywności nie koreluje z żadną postawą rodziców. Gniew koreluje natomiast z niekonsekwencją matek. Najwięcej istotnych zależności wykazuje wrogość, która współwystępuje z postawami nadmiernego wymagania oraz niekonsekwencji, spostrzeganej przez młodzież akademicką zarówno u matek, jak i ojców. Istotne statystycznie zależności są niskie. Wyniki te przedstawiono w tabeli 2.

Dyskusja

Uzyskane wyniki badania agresywności studentów psychologii (z założenia przyszłych psychologów) są zgodne z przewidywaniem i wskazują na mniejsze natężenie agresywności badanych w odniesieniu do populacji. Studenci wykazują bardzo niski lub niski poziom agresywności fizycznej i słownej oraz gniewu. Pewnym odstępstwem w wynikach studentów psychologii jest ich wrogość, która plasuje się na poziomie przeciętnym w odniesieniu do populacji. Jest ona szczególnie interesująca i warta dalszych badań, ponieważ ten aspekt agresywności najczęściej współwystępuje na poziomie istotności statystycznej

z postawami nadmiernie wymagającymi oraz niekonsekwencji matek i ojców. Spośród postaw rodziców to te dwa nastawienia można traktować jako kluczowe z punktu widzenia etiologii agresji ujawnianej przez młodzież studiującą psychologię. Uzyskane wyniki są zgodne z ustaleniami Liberskiej i Matuszewskiej (2007).
Analiza literatury przedmiotu (Borecka-Biernat, 2013; Dominiak-Kochanek i Frączek, 2014; Gamez-Guadix i in., 2012; Liberska i Matuszewska, 2007; Lopez i in., 2008; Łodygowska i Tyl, 2019; Poraj, 2014; Williams i in., 2007; Ziemska, 2009) wskazuje na rolę uwarunkowań rodzinnych, w tym niewłaściwych postaw rodzicielskich, w tworzeniu się nawyku do reagowania poprzez agresję. Zależność pomiędzy retrospektywną oceną postawy niekonsekwentnej matki a agresywnością badanych potwierdza dotychczasowe badania dotyczące najsilniejszego wpływu tejsze postawy nieprawidłowej na kształtowanie się agresywnych zachowań (Chęć i in., 2016; Farnicka i Liberska, 2014). Borecka-Biernat (2013) wskazuje, że młodzież, która posługiwała się w konfliktach interpersonalnych strategią agresji, najczęściej oceniała postawę własnych rodziców jako niekonsekwentną. Przejawianie niestabilnego stosunku wobec dziecka powoduje postrzeganie rodzica jako nieprzewidywalnego i niekiedy impulsywnego, co może przyczyniać się do wykształcenia się u dziecka chwiejności emocjonalnej oraz ujawniania podobnych działań w przyszłości w stosunku do otoczenia społecznego poprzez proces modelowania (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016). Konieczność modelowania konstruktywnych reakcji emocjonalnych wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia profilaktyki zachowań agresywnych. Ponadto skłonność do reagowania agresją tłumaczona może być także brakiem umiejętności odróżniania zachowań akceptowanych społecznie od tych nieaprobowanych oraz trudnościami w internalizacji reguł społecznych.

Z kolei zależność pomiędzy retrospektywną oceną postawy wymagającej ojca a większym nasileniem agresywności związana może być z rodzącą się u dziecka frustracją dotyczącą nierealistycznych wymagań wobec niego. Zgodnie z koncepcją Dollarda i Millera (1969) frustracja prowadzić może do agresji. Zbyt duża presja wywierana na dziecko, które nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom, powodować może także bunt przejawiający się w nieakceptowanych społecznie, agresywnych zachowaniach. Manifestuje się on niekiedy w odniesieniu do źródła powstałych frustracji – rodzica, wobec którego dziecko zdaje się być podporządkowane, znajdując się niżej w hierarchii rodzinnej. Swoje negatywne emocje może ono przenosić w sposób nieaprobowany na otoczenie społeczne, a zwyczaj ten może się utrwalić, przejawiając się w wyższym poziomie agresywności u człowieka już dorosłego. Niepotwierdzone statystycznie w pracy zależności pomiędzy percepcją prawidłowych postaw rodzicielskich a zmniejszonym nasileniem tendencji do reagowania poprzez agresję nie udowadniają tezy traktującej o pozytywnym wpływie właściwych oddziaływań rodzicielskich na kształtowanie się osobowości (Ziemska, 1975). Zaskakujący okazał się również brak związku między retrospektywną oceną pozostałych nieprawidłowych postaw rodzicielskich, tj. postawy odrzucającej, nadmiernie ochraniającej, wymagającej matki oraz niekonsekwentnej ojca a ogólnie mierzoną agresywnością osób badanych. Trudności w wyjaśnieniu powyższych wyników skłaniać mogą ku dalszej eksploracji poruszanej problematyki.

Wiedza na temat specyfiki pracy psychologa w relacji z klientem (pacjentem) pozwala wnioskować o pewnych predyspozycjach, jakimi powinien wyróżniać się przyszły psycholog. Jedną z nich stanowi niewątpliwie stabilność emocjonalna. Trudno wyobrazić sobie skutecznie działającego psychologa charakteryzującego się labilnością emocjonalną, brakiem umiejętności właściwego reagowania w sytuacjach społecznych oraz podejmowaniem zachowań agresywnych. Należy przypomnieć, że nieco ponad połowa osób badanych zadeklarowała, iż nie doświadczyła w dzieciństwie przemocy ze strony rodziny. Być może fakt ten ma swoje odzwierciedlenie w niskim nasileniu agresywności badanych. Za niewysoki poziom agresywności u studentów psychologii odpowiadać może również większa znajomość mechanizmów ludzkiego zachowania oraz adaptacyjnych metod radzenia sobie z trudnościami, nabytych z racji zainteresowania tematyką bądź też już w trakcie studiów, w ramach zajęć. Uzyskane rezultaty pozwalają sądzić, że dla badanych praca w zawodzie psychologa nie będzie wiązała się z nadmiernym wysiłkiem z zakresu pracy emocjonalnej (Hochschild, 2009), co w perspektywie długofalowej mogłoby prowadzić do obniżenia zadowolenia z pracy i wypalenia zawodowego. Jak zauważa Hochschild (2012), praca emocjonalna jest niewidoczna, ale niezbędna dla pomyślnej opieki nad pacjentami. Ponadto płytka strategia pracy emocjonalnej, poprzez tłumienie ekspresji emocjonalnej,

podwyższa poziom stresu i wyczerpania emocjonalnego (Gross, 2002). Podsumowując, uzyskany wynik pozwala na optymizm dotyczący pracy przyszłych psychologów, wykonujących najprawdopodobniej już niedługo zawód zaufania publicznego.

Ograniczenia

Warto zwrócić uwagę na dysproporcję wśród osób badanych ze względu na płeć. Większość studentów na kierunku psychologia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie prowadzone były badania, to kobiety. Można domniemywać, iż podobnie kształtuje się to też na innych uczelniach. Niewykluczone, że przyczyną tego zjawiska są różnice między płciami związane z kompetencjami emocjonalnymi, które stają się zauważalne już w okresie dzieciństwa (Filipiak, 2001). Prawdopodobnie wynika to z odmiennego sposobu socjalizacji dzieci z uwagi na ich płeć. Dowiedziono (op. cit.), iż rodzice częściej mają tendencję do odnoszenia się w sposób bardziej emocjonalny w stosunku do dziewczynek niż do chłopców. Skutkiem tego zjawiska pozostaje szerszy zakres kompetencji emocjonalnych po stronie dorosłych kobiet, które to nierzadko zorientowane są na pełnienie ról odmiennych w porównaniu z płcią przeciwną. Większa empatia emocjonalna, łatwość i chęć prowadzenia rozmów na tematy dotyczące uczuć czy też otwartość na otoczenie, to być może te cechy kobiet, które w dużej mierze odpowiadają za częstsze podejmowanie pracy w zawodach polegających na interakcji z ludźmi, oraz co więcej – pomocy im. Możliwe więc, iż stąd wynika nadreprezentacja kobiet na studiach psychologicznych.

Pewne wątpliwości wobec przeprowadzonych badań może wzbudzać zastosowany Kwestionariusz Agresji, którego wszystkie itemy są ogólnie dostępne w wersji elektronicznej. Oznacza to, że każdy może się z nim zapoznać w internecie. Zastrzeżenie takie dotyczy jednak wielu narzędzi stosowanych w badaniach naukowych, a także w diagnostyce psychologicznej (np. na potrzeby postępowania sądowego czy w procesie rekrutacji do służb mundurowych). Upublicznienie pozycji testowych i pełnych wersji kwestionariuszy stwarza dodatkowy problem w diagnostyce psychologicznej oraz w badaniach naukowych i nakazuje ostrożność w generalizacji uzyskanych wyników.

Bibliografia

- Abrahams, N., Jewkes, R. i Mathews, S. (2013). Depressive symptoms after sexual assault among women: understanding victim-perpetrator relationships and the role of social perceptions. *African Journal of Psychiatry*, 16(4), 288–293. <https://doi.org/10.4314/ajpsy.v16i4.39>
- Anderson, C. A. i Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Aranowska, E., Rytel, J. i Szymańska, A. (2015). *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego: trafność, rzetelność i normy*. Instytut AMITY.

- Bakare, A. O. (2016). Evolving expectations for personality traits in counselling psychologist in training. *IFE PsychologyIA*, 24(2), 267–278.
- Bakiera, L. (2016). Aversive parenting. An attempt of conceptualization. W: H. Liberska i M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: Theory and research: Current problems* (s. 187–198). Peter Lang Edition.
- Bakiera, L. (2019). Wychowanie i rodzicielstwo, styl wychowania i styl rodzicielski. Analiza terminologiczna. *Psychologia Wychowawcza*, 58(16), 60–72. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.6361>
- Bakiera, L. i Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. i Walters, R. H. (1968). *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borecka-Biernat, D. (2006a). Strategie obrony radzenia sobie młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych w kontekście poczucia umiejscowienia kontroli i modelującego wpływu rodziców. W: T. Rostowska i J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka* (s. 177–187). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Borecka-Biernat, D. (2006b). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borecka-Biernat, D. (2013). Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(1), 41–64.
- Borecka-Biernat, D. i Węglowska-Rzepa, K. (2000). *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chęć, M., Potemkowski, A., Wąsik, M. i Samochowiec, A. (2016). Postawy rodzicielskie a agresja młodzieży w subkulturze Emo. *Psychiatria Polska*, 50(1), 19–28. <http://dx.doi.org/10.12740/PP/36316>
- Craparo, G., Gori, A., Petrucci, I., Cannella, V. i Simonelli, C. (2014). Intimate partner violence: relationships between alexithymia, depression, attachment styles, and coping strategies of battered women. *Journal of Sexual Medicine*, 11(6), 1484–1494. <https://doi.org/10.1111/jsm.12505>
- Czerw, A. i Borkowska, A. (2010). Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej. *Psychologia Społeczna*, 4(15), 303–315.
- Dąbkowska, M. (2019). Zaburzenie stresowe pourazowe u kobiet jako wynik przemocy ze strony partnera. *Alkoholizm i Narkomania*, 22(1), 11–20.
- Dollard, J. i Miller, N. E. (1969). *Osobowość i psychoterapia: analiza w terminach uczenia się myślenia i kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dominiak-Kochanek, M. i Frączek, A. (2014). Retrospektywna ocena doświadczania kar fizycznych w dzieciństwie a wzorce gotowości do agresji u młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 19(3), 69–84. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.14.019.2306>
- Doumas, D., Margolin, G. i John, R. (1994). Intergenerational transmission of aggression across three generations. *Journal of Family Violence*, 9(2), 157–175. <https://doi.org/10.1007/BF01531961>
- Faravelli, C., Di Paola, F., Scarpato, M. A. i Fioravanti, G. (2010). Parental attitudes of mothers of patients with panic disorder. *Italian Journal of Psychopathology*, 16(2), 144–149.
- Farnicka, M. i Liberska, H. (2014). Przejawy agresywności współczesnej młodzieży i ich uwarunkowania rodzinne. *Rocznik Lubuski*, 40(1), 43–57.
- Filipiak, G. (2001). Kompetencja emocjonalna kobiet i mężczyzn a życie w rodzinie. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 13, 197–207.
- Flaszyńska, E. i Majcher-Teleon, A. (2019). Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy – od przeszłości do przyszłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2(105), 15–31.
- Gamez-Guadix, M., Carrobbles, J. A., Almendros, C. i Munoz-Rivas, M. J. (2012). Interparental violence and children's long-term psychosocial adjustment: the mediating role of parenting practices. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 145–55. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37299
- Geen, R. G., Stonner, D. i Shope, G. L. (2005). Agresja sprzyja agresji: materiał dowodowy przeciw hipotezie katharsis. W: E. Aronson (red.), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów* (s. 377–388). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gershoff, E. T. i Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Golińska, L. i Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 41(5), 385–398.
- Górska, R. (2015). Praca emocjonalna dorosłych. Pomiedzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika. *Edukacja Dorosłych*, 1, 91–102.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hochschild, A. R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hochschild, A. R. (2012). Preface to the 2012 edition. W: A. R. Hochschild, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (s. 9–14). University of California Press.
- Hollin, C. R., Browne, D. i Palmer, E. J. (2008). *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Khaleque, A. (2017). Perceived parental hostility and aggression, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 977–988. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0637-9>
- Kikas, E. (1999). School psychology in Estonia: Expectations of teachers and school psychologists versus reality. *School Psychology International*, 20(4), 352–364. <https://doi.org/10.1177/0143034399204003>
- Kmiecik-Baran, K. (2000). *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krahe, B. (2005). *Agresja*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Liberska, H. i Farnicka, M. (2015). Agresywność i zachowania agresywne młodzieży a percypowane przez nią postawy rodzicielskie. Perspektywa rozwojowa. *Psychologia Rozwojowa*, 20(4), 25–44. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.15.020.4463>

Liberska, H. i Matuszewska, M. (2007). Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 18, 187–200.

Lopez, E. E., Perez, S. M., Ochoa, M. i Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433–450. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.007>

Lodygowska, E. i Tyl, M. (2019). Psychologiczny syndrom agresji adolescentów w kontekście funkcjonowania rodziny i rodziców. *Developmental Psychology*, 23(3), 23–37. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.18.014.9355>

Margolin, G., Ramos, M. C., Timmons, A. C., Miller, K. F. i Han, S. C. (2016). Intergenerational transmission of aggression: Physiological regulatory processes. *Child Development Perspectives*, 10(1), 15–21. <https://doi.org/10.1111/cdep.12156>

Ogińska-Bulik, N. (2016). Rumination a skutki traumy u kobiet doświadczających przemocy w rodzinie. *Roczniki Psychologiczne*, 19(4), 627–642. <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.4-1pl>

Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Plopa, M. (2006). *Więzi w małżeństwie i rodzinie: metody badań*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Poraj, G. (2006). Wyznaczniki, cele i przejawy agresji w świetle badań młodzieży szkolnej. W: T. Rostowska i J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka* (s. 196–208). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.

Poraj, G. (2014). Agresja i przemoc w rodzinie. W: I. Janicka i H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 483–504). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pospiszył, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pufal-Struzik, I. (2014). *Agresywność młodzieży: źródła, mechanizmy, oblicza: studium empiryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Pufal-Struzik, I. (red.). (2007). *Agresja dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Rostowska, T. (1996). Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych. *Przegląd Psychologiczny*, 1–2(39), 177–186.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M. i Amor, P. J. (2016). Aggression, anger and hostility: Evaluation of moral disengagement as a mediational process. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/sjop.12270>

Salanova, M., Agut, S. i Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217–1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>

Sitarczyk, M. (2006). Środowisko rodzinne nieletnich sprawców zabójstw. W: T. Rostowska i J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka* (s. 209–216). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.

Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzošek, R. i Retowski, S. (2009). Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań. *Psychologia Społeczna*, 4(3), 155–166.

Szybińska, K., Mroczkowska, D. i Toeplitz, Z. (2004). Obraz psychologa w oczach niepsychologów. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 191–219.

Toeplitz-Winiewska, M. (2011). Czego społeczeństwo oczekuje od psychologów? *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 85–88.

Timmons, A. C., Han, S. C., Chaspari, T., Kim, Y., Pettit, C., Narayanan, S. i Margolin, G. (2019). Family-of-origin aggression, dating aggression, and physiological stress reactivity in daily life. *Physiology & Behavior*, 206(1), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2019.03.020>

Williams, S. T., Conger, K. J. i Blozis, S. A. (2007). The development of interpersonal aggression during adolescence: the importance of parents, siblings, and family economics. *Child Development*, 78(5), 1526–1542. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01081.x>

Winkielman, P., Carr, E. W., Galit, H. i Kavanagh, L. C. (2016). Imitation, emotion, and embodiment. W: J. Stelmach, B. Brożek i Ł. Kwiatek (red.), *The Normative Mind* (s. 89–110). Copernicus Center Press.

Ziemska, M. (1975). *Rodzina a osobowość*. Wiedza Powszechna.

Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna.

Lucyna Bakiera jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktorem habilitowanym nauk społecznych w zakresie psychologii. Swoją aktywność naukową skupia wokół problematyki rozwoju psychicznego w okresie dorastania i dorosłości. Jest inicjatorką interdyscyplinarnego nurtu badań w zakresie parentologii. Autorka książek: *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych* oraz *Czy dorastanie musi być trudne? a także współautorka Leksykonu psychologii rozwoju człowieka i monografii Wzory osobowe w rozwoju człowieka*.

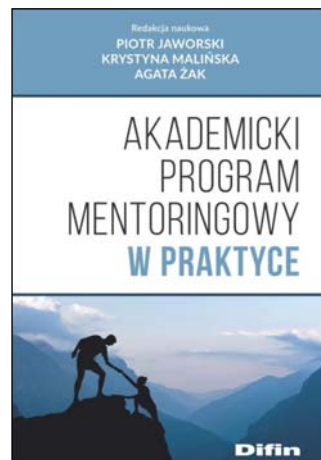
Zuzanna Galecka jest magistrem psychologii, absolwentką Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ze specjalnością psychologia kliniczna. Aktualnie pracuje na stanowisku psychologa w przedszkolach, gdzie zajmuje się prowadzeniem indywidualnych zajęć dla dzieci z trudnościami w rozwoju, a także zajęć grupowych wspierających ich rozwój społeczno-emocjonalny. Odbiera konsultacje dla rodziców oraz współpracuje z kadrą placówek, wspierając nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.



Maria
Zajac

Akademicki program mentoringowy w praktyce – recenzja

Jak podają autorzy we wstępie, inspiracją do opracowania publikacji była „potrzeba podzielenia się praktycznym doświadczeniem z przygotowania i realizacji trzech edycji programu mentoringowego TopMinds w latach 2016–2019. Program ten powstał w 2016 roku z inicjatywy akademików – Absolwentów Programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego Top 500 Innovators i Absolwentów Programu Fulbrighta w Polsce”. Warto przy tym wspomnieć, że Program o nazwie Top 500 Innovators był, finansowany przez MNiSW w latach 2011–2015, inicjatywą skierowaną do środowiska akademickiego w celu wspierania innowacyjności w polskiej nauce. Zgodnie z założeniami tego przedsięwzięcia naukowcy z różnych dziedzin mogli wyjeżdżać na dziewięciodniowe staże zagraniczne w renomowanych uczelniach z wielu rejonów świata. Program przewidywał sfinansowanie wyjazdu 10 grup po 50 uczestników, po dwie grupy w każdym roku jego obowiązywania¹.



Autorzy omawianej książki są twórcami programu mentoringowego, którego ona dotyczy, dlatego opracowanie ma charakter zdecydowanie praktyczny. Podzielono je na czternaście części, w dwunastu z nich opisano cały proces przygotowania i realizacji programu mentoringowego. Wszystkie rozdziały zawierają wskazówki i porady wynikające z doświadczeń autorów. Dodatkowo każdy z nich kończy się sekcją o nazwie *Dobre rady*, podzieloną na dwie części zatytułowane odpowiednio: *Warto* i *Nie warto*.

Opracowanie oparto na doświadczeniach wynikających z realizacji trzech edycji programu TopMinds, co oznacza, że autorzy znają praktycznie wszystkie aspekty procesu, który opisali. W jedenastu kolejnych rozdziałach prowadzą zatem czytelnika krok po kroku od wyjaśnienia, czym jest akademicki program mentoringowy i jak wygląda jego przygotowanie, poprzez promocję, rekrutację, dobór mentorów i mentorowanych w parę, aż po przeszkolenie osób zakwalifikowanych do uczestnictwa w programie. W osobnych rozdziałach omówiono także, jak wspierać uczestników podczas realizacji działań oraz jak monitorować przebieg procesu, a następnie przeprowadzić jego ewaluację. Nie zabrakło także omówienia kwestii organizacyjnych i administracyjnych oraz zagadnień związanych z zapewnieniem wysokich standardów etycznych.

Moją szczególną uwagę zwrócił rozdział dwunasty zatytułowany „A co po zakończeniu programu?”. Jego autorka, Marta E. Wachowicz omawia między innymi kwestie relacji mentor – osoba korzystająca z mentoringu po zakończeniu programu. Odpowiada np. na pytanie, czy mentorowany ma prawo nadal oczekiwać wsparcia mentora lub prosić o opinię w sprawie podejmowanych przez siebie działań. I z drugiej strony – czy mentor powinien czuć się zobowiązany do udzielania takich konsultacji. W tym samym rozdziale autorka zwraca również uwagę czytelnika na korzyści płynące z tworzenia się społeczności alumnów, którzy analogicznie jak

w przypadku absolwentów szkół wyższych, mogą okazać się bardzo ważną grupą wspierającą różne inicjatywy uczelni poprzez działania podejmowane w środowisku biznesowym lub miejscu swojej aktywności zawodowej.

Ciekawym dopełnieniem książki jest trzynasty rozdział, który nosi tytuł „Opowieści uczestników”. Przedstawiono w nim kilkanaście wypowiedzi, zarówno mentorów, jak i mentorowanych. Praktycznie każda historia jest inna – ukazuje różne perspektywy, często też odmienne potrzeby i oczekiwania opowiadających oraz towarzyszące im wątpliwości i niepokoje. Biorąc pod uwagę założenia autorów, aby uczynić książkę lekturą jak najbardziej praktyczną, dodanie tego rozdziału należy uznać za bardzo trafiony pomysł.

Wartościowym uzupełnieniem omawianej publikacji są też załączniki zebrane w rozdziale czternastym: regulamin programu szkoleniowo-mentoringowego TopMinds, ankiety rekrutacyjne mentorów i mentorowanych z 2019 roku, ankiety ewaluacyjne, lista zadań realizacji programu mentoringowego, agenda BootCampu, podczas którego przeprowadzono szkolenia dla uczestników III edycji programu (mentorów i mentorowanych), a nawet agenda Mentoratonu, czyli spotkania służącego przygotowaniu kolejnej edycji programu.

Książka jest rzetelnym kompendium wiedzy na temat tego, jak przygotować i przeprowadzić od początku do końca program mentoringowy w praktyce. Z pewnością będzie wartościową lekturą dla każdego, kto jest zainteresowany organizacją podobnego przedsięwzięcia, jak również dla tych, którzy chcieliby wziąć udział w programie, ale mają wiele pytań i wątpliwości. Istnieje spora szansa, że lektura tej publikacji pozwoli uzyskać na nie odpowiedzi.

Dane bibliograficzne: Piotr Jaworski, Krystyna Malińska, Agata Żak. *Akademicki program mentoringowy w praktyce*, Wydawnictwo Difin 2019.

Exemplarz do recenzji udostępniło wydawnictwo.

¹ <http://topminds.pl/stowarzyszenie-top-500-innovators/>



Beata
Gałań

Nauka języka obcego na odległość. Potencjał a skuteczność

Teaching foreign language from the distance. Possibilities and results

Abstract

The subject of the article is a reflection on the supportive role of e-learning in language teaching. In the first section, the author presents a theoretical analysis of the possibilities offered by the distance learning method in foreign language teaching. That is followed by the description of empirical research aimed at evaluating the effectiveness of teaching foreign languages online and the possibilities such mode of instruction may offer. A pedagogical experiment carried out by the author delivered the qualitative and quantitative data, which allowed for comparing the results achieved by the students both while taught onsite and online. The aim of the experiment was to verify whether distance learning influences the way students develop their language skills, particularly their writing skills. The quantitative analysis was supplemented by the conclusions derived from the survey on chosen aspects of distance learning such as virtual communication, the role of a teacher and a student, skills obtained, strategies applied, as well as general strengths and weaknesses of such form of teaching. In a pilot study, the observed efficiency of on-campus and online methods was comparable. In turn, the main study showed slightly higher and statistically significant achievements in distance learning, but only among a specific group of learners. The research was also a source of some interesting observations regarding online education, especially the individualization of foreign language teaching and learning.

Keywords: language teaching, e-learning, effectiveness of distance education, information and communication technologies (ICT), quantitative and qualitative research

W dobie nieustannego rozwoju technologicznego i rosnącej dostępności narzędzi cyfrowych, współczesna edukacja językowa coraz częściej sięga po metody i techniki kształcenia na odległość. W kontekście kształcenia akademickiego, ich status i zakres wykorzystania regulują rozporządzenia ministra (MNiSW, 2018), w obliczu których edukacja zdalna stanowi nie tylko alternatywne rozwiązanie dla zajęć odbywających się w klasycznych warunkach, ale również integralny element oferty dydaktycznej polskich uczelni. Jaka jest jednak rzeczywista skuteczność – a w konsekwencji optymalne wdrożenie – nauczania na odległość w kontekście kształcenia językowego? Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania. Opierając się na możliwościach wykorzystania e-learningu w procesie glottodydaktycznym, w artykule zostaną omówione wyniki badań eksperymentalnych, których głównym celem była ocena efektywności i analiza specyfiki metody zdalnej w rozwijaniu sprawności pisanie w języku obcym.

Potencjał e-learningu w edukacji językowej

Edukacja językowa stanowi szczególnie obszary wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Grosbois, 2012; Guichon, 2012; Henri, 2010; Olivier i Puren, 2011), które w zależności od pełnionej funkcji mogą wspierać bardzo różne działania nauczyciela i ucznia. Nauczanie na odległość, opierające się na stosowaniu różnorodnych i wielofunkcyjnych narzędzi cyfrowych, umożliwia zintegrowanie wszystkich tych działań, zapewniając kompleksowe budowanie kursów e-learningowych oraz wielostronne zarządzanie procesem uczenia się/nauczania, odbywającym się częściowo lub całkowicie na odległość (Bednarek i Lubina, 2008; Glikman, 2002; Kuźmicz, 2015). Dzięki możliwości tworzenia multimedialnych i interaktywnych zasobów współczesne systemy informatyczne takie jak platformy e-learningowe pozwalają realizować zadania

kształcenia językowego, uwzględniając przy tym złożoność i wielowymiarowość procesu nauczania i uczenia się języków obcych (Półtorak i Gałań, 2019).

Jednym z kluczowych zadań kształcenia językowego jest zapewnienie optymalnych warunków dla rozwijania komunikacyjnych kompetencji językowych ucznia poprzez realizację konkretnych działań językowych z zakresu recepcji, produkcji, interakcji i mediacji (Rada Europy, 2003). Aby zapewnić uczniowi harmonijny rozwój umiejętności językowo-komunikacyjnych i interkulturowych w nauczaniu na odległość, niezbędna jest, tak jak w klasycznych warunkach, odpowiednia organizacja procesu glottodydaktycznego. Z technicznego punktu widzenia wirtualne środowiska informatyczne umożliwiają realizację wszystkich etapów procesu nauczania, począwszy od prezentacji materiału po ewaluację. Narzędzia zintegrowane ze środowiskiem wirtualnym pozwalają na tworzenie zasobów o takiej samej funkcji jak ich klasyczne odpowiedniki zarówno poprzez publikację gotowych już pomocy dydaktycznych, jak i generowanie własnych materiałów, zadań i aktywności wspierających rozwój wszystkich sprawności językowych. W zależności od przyjętej koncepcji, elektroniczne materiały dydaktyczne mogą służyć na przykład prezentacji treści, ćwiczeniu wybranych struktur leksykalno-gramatycznych czy też doskonaleniu sprawności językowych (receptywnych i produktywnych). Na uwagę zasługuje fakt, że zasoby te, ze względu na swój multimedialny charakter uruchamiają uczenie się polisensoryczne, angażujące różne kanały percepcji (Bednarek i Lubina, 2008), wspomagając tak złożony proces poznawczy, jakim jest nauka języka. Niektóre narzędzia służące do programowania zasobów elektronicznych mogą również wspierać czynności ewaluacyjne, będące istotnym komponentem procesu glottodydaktycznego oraz cennym źródłem informacji na temat przeprowadzonych działań ucznia i nauczyciela (Tagliante, 2005). Szczególną użytecznością w tym obszarze charakteryzują się administracyjne narzędzia platformy e-learningowej, umożliwiające diagnozę i monitoring postępów poszczególnych użytkowników oraz niezbędny, również z organizacyjnego punktu widzenia, nadzór pedagogiczny.

Istotnym aspektem kształcenia językowego na odległość jest zapewnienie uczniom odpowiedniej przestrzeni dla doskonalenia sprawności produktywnych. W środowisku wirtualnym funkcję tę pełnią zadania polegające na tworzeniu własnej wypowiedzi w języku obcym. Zaprogramowanie tego typu aktywności możliwe jest przy wykorzystaniu generatorów ćwiczeń a także narzędzi do komunikacji synchronicznej i asynchronicznej. O ile w przypadku większości kursów e-learningowych narzędzia komunikacyjne (wideokonferencja, czat, forum) pełnią swoją podstawową funkcję, jaką jest wymiana informacji, w nauczaniu języków obcych tworzą ciekawe możliwości dla budowania autentycznych sytuacji komunikacyjnych oraz doskonalenia interakcji ustnej i pisemnej (Półtorak i Gałań, 2019).

W kontekście badań własnych, opisanych w zasadniczej części niniejszego artykułu, na szczególną uwagę zasługują możliwości platformy kształcenia na odległość w rozwijaniu kompetencji redakcyjnej w języku obcym. Oprócz opisanych już rozwiązań, które mogą w różnym zakresie wspierać redagowanie tekstu w języku obcym, warto przywołać narzędzia służące do tworzenia zadań grupowych, sprzyjające aktywizacji uczniów oraz doskonaleniu kompetencji interakcyjnych i społecznych. Aktywności grupowe mogą opierać się na współtworzeniu treści językowych i kulturowych (np. *wiki*) czy też innych, bardziej złożonych projektach przeprowadzonych zgodnie z perspektywą zadaniową w nauczaniu i uczeniu się języków obcych (Janowska, 2011; Rada Europy, 2003). Ciekawym rozwiązaniem może być uzupełnienie zadań grupowych, zaprojektowanych za pomocą platformy e-learningowej, o zewnętrzne i powszechnie znane aplikacje, służące budowaniu wirtualnych społeczności. Rozwijanie umiejętności interakcyjnych w takich warunkach może sprzyjać przekraczaniu barier językowych i kulturowych charakterystycznych dla komunikacji bezpośredniej.

Rola nauczyciela i ucznia w edukacji zdalnej

W kontekście opisanych korzyści z e-learningu, którego oczywistym założeniem jest brak bezpośredniego kontaktu między uczestnikami procesu dydaktycznego, szczególnej refleksji – również w kontekście wykorzystania potencjału edukacji zdalnej – wymaga z pewnością budowanie relacji nauczyciel–uczeń. W kształceniu na odległość rola nauczyciela ogranicza się często do punktowej kontroli i wspierania ucznia na różnych etapach jego aktywności (Bednarek i Lubina, 2008). W konsekwencji istotna odpowiedzialność leży po stronie ucznia, którego zadaniem jest samodzielne zorganizowanie sobie pracy w celu opracowania określonego materiału. Koncepcja ta wpisuje się w założenia konstruktywizmu, dla którego uczenie się jest procesem budowania wiedzy na podstawie aktywnego przetwarzania informacji (Bruner, 1964, 1966). Z jednej strony taki kontekst zapewnia warunki dla rozwijania umiejętności uczenia się, którym dydaktyka językowa przypisuje właściwą rangę wśród kompetencji ogólnych (Rada Europy, 2003). Z drugiej strony brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem wiąże się z pewnymi przeszkodami, takimi jak ograniczona stymulacja do podejmowania aktywności językowej czy utrudniony dostęp do modelu językowego. Z całą pewnością tak specyficzny kontekst edukacyjny jak nauczanie na odległość stawia wysokie wymagania zarówno przed nauczycielem, jak i uczniem (Dumont, 2007; Henri, 2010; Lubina, 2004). W modelu zdalnym nauczyciel przestaje być podstawowym źródłem wiedzy i informacji, przyjmując rolę przewodnika, którego głównym zadaniem jest wspieranie ucznia w samodzielnym i aktywnym zdobywaniu wiedzy i umiejętności (Kuźmicz, 2015).

Biorąc pod uwagę nakreślone możliwości oraz uwarunkowania edukacji zdalnej, możemy stwierdzić,

że nauczanie wspierane przez wirtualne systemy informatyczne stwarza potencjał dla realizacji różnorodnych działań edukacji językowej. Pojawiają się jednak następujące pytania: czy potencjał ten niesie za sobą rzeczywiste efekty w rozwijaniu komunikacyjnych kompetencji językowych oraz jak postrzegają ten proces sami uczniowie? Kolejna część artykułu poddaje pod dyskusję te kwestie, opierając się na wnioskach z przeprowadzonych badań.

Opis badań własnych

Cel badań

Tematyka badawcza wpisuje się w nurt badań nad procesem nauczania/uczenia się języków obcych wspieranym przez nowe technologie (Grosbois, 2012; Guichon, 2006, 2012; Narcy-Combes, 2005; Olivier i Puren, 2011). Głównym celem zaplanowanych badań była ocena skuteczności i analiza właściwości metody nauczania na odległość w procesie glottodydaktycznym. Dyskusją objęto uwarunkowania i możliwości wdrożenia e-learningu w kontekście kształcenia językowego na poziomie akademickim.

Metodologia badań

Współczesne badania glottodydaktyczne – z uwagi na wielość czynników, które charakteryzują rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ucznia oraz sam proces nauczania/uczenia się języka obcego – sięgają zarówno do metodologii nauk humanistycznych, jak i społecznych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010). Wśród stosowanych orientacji metodologicznych szczególne miejsce zajmuje aktualnie podejście mieszane (hybrydowe), łączące analizy ilościowe i jakościowe. Badania własne podkreślają komplementarność tych dwóch opcji metodologicznych. W celu sprawdzenia skuteczności metody kształcenia na odległość przeprowadzono eksperyment dydaktyczny umożliwiający zebranie materiału badawczego oraz jego obróbkę statystyczną. Analiza ilościowa została uzupełniona o kilka refleksji na temat specyfiki metody nauczania na odległość sformułowanych na podstawie wyników badań ankietowych i obserwacji.

Procedury badawcze

Założeniem eksperymentu było ustalenie korelacji między wykorzystaniem metody zdalnej a wynikami kształcenia poprzez porównanie wyników uzyskanych w systemie klasycznym i w przestrzeni wirtualnej. Eksperymentem objęto jedną grupę studentów pierwszego roku studiów neofilologicznych specjalności języki stosowane: język francuski i język angielski, rozpoczynających naukę języka francuskiego jako co najmniej drugiego języka obcego. Na potrzeby badania ograniczono się do wyników uzyskanych w obrębie

jednej sprawności językowej, tj. redagowania tekstu w języku obcym. Eksperyment, składający się z badania pilotażowego i badania właściwego, został przeprowadzony na zajęciach z języka pisanego, wchodzących w skład modułu praktyczna nauka języka francuskiego. Celem porównania efektów kształcenia połowa zajęć kursowych została przeprowadzona w warunkach klasycznych, a druga połowa w ramach zajęć zdalnych, na podstawie autorskiego kursu internetowego¹ na poziomie A2 według skali europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) (Rada Europy, 2003).

Narzędziem umożliwiającym weryfikację stopnia opanowania wiedzy i umiejętności językowych – w toku kształcenia klasycznego i na odległość – były ewaluacje cząstkowe z przedmiotu język pisany. Każda ewaluacja została opracowana na podstawie jednolitej struktury. Pierwsza część zawierała krótkie zadanie na rozumienie tekstu pisanego o charakterze użytkowym. Druga i zasadnicza część ewaluacji polegała na przygotowaniu tekstu w języku francuskim. Warto podkreślić, że w obrębie prowadzonych zajęć z języka pisanego, zadania z zakresu rozumienia tekstu pisanego umożliwiające obserwację różnorodnych typów tekstu pełniły funkcję wspierającą proces tworzenia wypowiedzi pisemnej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w zaproponowanej ewaluacji. Każda forma pisemna podlegała ocenie w zakresie umiejętności składających się na komunikacyjne kompetencje językowe ucznia (Rada Europy, 2003). Weryfikacji poddano kompetencje lingwistyczne (gramatyczne, leksykalne i ortograficzne) obejmujące znajomość i umiejętność stosowania środków językowych oraz kompetencje socjolingwistyczne i pragmatyczne odnoszące się do warstwy komunikacyjnej tekstu. W ramach eksperymentu dydaktycznego przeprowadzono cztery ewaluacje: dwie pierwsze obejmowały zagadnienia omówione w ramach nauczania kontaktowego, a dwie kolejne – nauczania na odległość. Uzyskane dane w postaci ocen z ewaluacji zostały poddane obróbce statystycznej.

Kurs internetowy

Stworzony na potrzeby eksperymentu autorski kurs internetowy został umieszczony na platformie e-learningowej Moodle w zasobach Uniwersytetu Śląskiego. Z uwagi na fakt, że stanowił on integralny element procesu dydaktycznego, dostępem dysponowała jedynie grupa studentów uczestniczących w badaniu. Pierwsza edycja kursu odbyła się od lutego do czerwca 2013 roku, a druga w 2014 roku w obrębie tych samych miesięcy. Kurs internetowy obejmował 6 jednostek zajęciowych po 1,5 godziny. W badaniu pilotażowym zajęcia odbywały się raz w tygodniu o ustalonej z grupą porze, a komunikacja miała charakter synchroniczny. W badaniu właściwym uczestnicy dysponowali tygodniowym dostępem do każdego

¹ Zgodnie z siatką zajęć cały moduł praktyczna nauka języka francuskiego obejmuje 150 godzin lekcyjnych, a język pisany 30 godzin. W ramach eksperymentu 12 godzin zajęć odbyło się w warunkach klasycznych i tyle samo na odległość. Pozostałe godziny wykorzystano na ewaluację cząstkową.

modułu, a do komunikacji wykorzystano narzędzia asynchroniczne. Zasoby kursu zostały opracowane na podstawie obowiązującego programu nauczania, specyfiki rozwijania umiejętności pisania w języku obcym oraz możliwości platformy Moodle.

Koncepcja i struktura kursu

Istotnym elementem planowania kursu e-learningowego było stworzenie modelu lekcji języka obcego na odległość uwzględniającego założenia dydaktyki językowej i potencjał glottodydaktyczny platformy Moodle. Każdy z sześciu modułów tematycznych kursu został opracowany w taki sposób, aby stanowił autonomiczną jednostkę dydaktyczną o względnie stałej strukturze. Składały się na nią czynności wprowadzające (przedstawienie celu i planu zajęć, rozgrzewka językowa), prezentacja nowego materiału połączona z ćwiczeniami wdrażającymi, zadania sprawnościowe oraz czynności kończące (podsumowanie materiału w formie ćwiczeń, prezentacja materiałów dodatkowych). Z uwagi na profil kursu, centralną część każdego modułu stanowiły ćwiczenia i aktywności rozwijające sprawność pisania w języku francuskim, na które składały się zadania o charakterze receptywnym i produktywnym oraz ćwiczenia rozwijające różne podsystemy języka (leksykalny, gramatyczny i ortograficzny). Zadania i ćwiczenia zostały uzupełnione o zasoby tekstowe, graficzne i audiowizualne, wyjaśniające omawiane zagadnienia językowe oraz inne komponenty, między innymi umożliwiające procesy komunikacyjne w obrębie kursu. Szczegółowego opisu założeń i zasobów kursu internetowego dokonano w publikacji na temat wykorzystania metody zdalnej w rozwijaniu kompetencji redakcyjnej w języku obcym (Gałań, 2017).

Wyniki badań

Przeprowadzone badania własne miały charakter ilościowo-jakościowy. Oceny skuteczności metody nauczania na odległość w redagowaniu wypowiedzi pisemnej w języku obcym dokonano na podstawie analizy statystycznej danych uzyskanych w wyniku eksperymentu dydaktycznego. W ramach badań ankietowych obserwacjami objęto różnorodne aspekty metody zdalnej. W dalszej części artykułu dyskusji poddano najistotniejsze wyniki przeprowadzonych badań.

Badania ilościowe

Analiza ilościowa materiału badawczego w postaci ocen z ewaluacji cząstkowych została przeprowadzona w kilku etapach. W pierwszej kolejności dokonano obliczeń średniej arytmetycznej pozyskanych wyników w celu ustalenia centralnego punktu odniesienia pomiaru. Średnia arytmetyczna, podobnie jak pozostałe mierniki tendencji centralnej, służy określeniu pewnej typowości (Amyotte, 1996; Ferguson i Takane, 1999), ale jest również podatna na wartości graniczne, utrudniając rzetelną interpretację wyników (Widła, 2009). Dlatego też kolejnym etapem było ustalenie rozrzutu wartości wokół średniej, innymi słowy

stopnia zróżnicowania próby pod kątem uzyskanych wyników przy wykorzystaniu dwóch różnych metod nauczania. W tym celu zastosowano mierniki dyspersji – wariancję i odchylenie standardowe (Blalock, 1977; Guéguen, 1997). Ostatnim etapem analizy statystycznej było zbadanie istotności różnic między efektami kształcenia w systemie klasycznym i kształcenia na odległość na podstawie testu *t* Studenta (Amyotte, 1996; Guéguen, 1997). Hipoteza zerowa testu zakładała brak różnic, a hipoteza alternatywna istotnie statystycznie różnice między średnimi wynikami uzyskanymi w toku kształcenia klasycznego i na odległość.

W badaniu pilotażowym przeprowadzonym na próbie 17 osób test *t* nie ujawnił istotnych statystycznie różnic między średnimi ($\bar{x}_{MK} = 68,65$; $\bar{x}_{MZ} = 69,41$), w związku z tym przyjęto podobną skuteczność stosowanych metod nauczania. Analiza statystyczna ujawniła jednak interesującą dyspersję wyników, czego ilustracją jest tabela 1.

Już pobieżna obserwacja danych dostarcza istotnych informacji na temat zróżnicowania wyników indywidualnych w obrębie badanej grupy. Możemy zauważyć liczne wartości odległe od średniej – cztery osoby znacząco poprawiły swoją średnią wyników ($+ > 10$ punktów, pogrubienie) ucząc się języka obcego zdalnie, z kolei dwie osoby osiągnęły gorsze wyniki ($- > 10$ punktów, podkreślenie) w porównaniu z ocenami uzyskanymi w warunkach klasycznych.

Na podstawie obliczeń wariancji ($V_{MK} = 84,74$; $V_{MK} = 100,29$) i odchylenia standardowego ($\delta_{MK} = 9,21$; $\delta_{MK} = 10,01$) możemy stwierdzić, że rozrzut wokół średniej jest dość znaczący. Zaobserwowanie tej cieka-

Tabela 1. Badanie pilotażowe: uśrednione wyniki indywidualne uzyskane przy wykorzystaniu metody klasycznej (MK) i metody zdalnej (MZ)

	ŚREDNIA $\bar{x}_{MK}$	ŚREDNIA $\bar{x}_{MZ}$	ROZRZUT
1.	75	66	-9
2.	74,5	87,5	+13
3.	75	71	-4
4.	61	58	-3
5.	87,5	76,5	-11
6.	67	60	-7
7.	79	71	-8
8.	66,5	77	+10,5
9.	60,5	65,5	+5
10.	67,5	70	+2,5
11.	72,5	76	+3,5
12.	79	88	+9
13.	53	50	-3
14.	71,5	58,5	-13
15.	59	69,5	+10,5
16.	59	71,5	+12,5
17.	59,5	64	+4,5
	68,65	69,41	

Źródło: opracowanie własne.

wej polaryzacji wyników zdecydowało o powtórzeniu badań na większej próbie.

W badaniu właściwym przeprowadzonym na próbie 47 osób zwykle zestawienie średnich ($\bar{x}_{MK} = 67,29$; $\bar{x}_{MZ} = 70,72$) wyników sugerowało, tak jak w przypadku badania wstępnego, podobną skuteczność stosowanych metod nauczania. Tutaj również obliczenia wariancji ($V_{MK} = 188,29$; $V_{MZ} = 126,96$) i odchylenia standardowego ($\delta_{MK} = 13,72$; $\delta_{MZ} = 11,27$) wykazały dyspersję wyników zarówno w przypadku kształcenia klasycznego, jak i na odległość. Szczegółowych informacji na temat wyników dostarcza tabela 2.

Podobnie jak w badaniu pilotażowym, tutaj również część uczestników badania osiągnęła lepsze, a część gorsze wyniki przy wykorzystaniu metody zdalnej. Wynik badania istotności różnic wskazał jednak na znaczące różnice pomiędzy średnimi. W tym konkretnym przypadku metoda zdalna okazała się efektywniejsza w sposób istotny statystycznie.

Interesujących wniosków dostarczyła szczegółowa analiza wyników indywidualnych. Zarówno w przypadku nauczania klasycznego, jak i na odległość zaobserwowano różnice dwójakiego typu. Mierniki dyspersji ujawniły różnice indywidualne, czyli między uczestnikami badania, wskazując tym samym, że jedni osiągają

lepsze, a drudzy gorsze wyniki w modelu zdalnym. Oprócz tego zaobserwowano również różnice intra-indywidualne – czyli różnice między poszczególnymi wynikami kształcenia u każdego uczestnika badania, a ściślej mówiąc progresy lub regresy w efektach kształcenia. O ile w przypadku badania pilotażowego rozkład progresów i regresów jest względnie proporcjonalny, w badaniu właściwym postęp w wynikach zaobserwowano u 1/3 uczestników badania. Metoda kształcenia na odległość okazała się efektywniejsza (w sposób istotny statystycznie), ale tylko dla pewnej konkretnej grupy odbiorców. Obserwacja aktywności uczestników kursu internetowego na podstawie analizy rozbudowanych logów za pomocą narzędzi administracyjnych platformy Moodle pokazała, że lepsze wyniki w modelu zdalnym uzyskały przede wszystkim osoby wykazujące się dużą systematycznością w wykonywaniu zadań na platformie. Z całą pewnością nauka języka obcego w sieci wymaga, tak jak w przypadku nauczania kontaktowego, aktywacji odpowiednich strategii uczenia się. Wśród tych ostatnich niebagatelną rolę mogą odgrywać strategie metakognitywne odnoszące się do umiejętności regulowania własnego uczenia się. Przeprowadzenie pogłębionych badań w tym kierunku pozwoliłoby uzupełnić zarysowane

Tabela 2. Badanie właściwe: uśrednione wyniki indywidualne uzyskane przy wykorzystaniu metody klasycznej (MK) i metody zdalnej (MZ)

	ŚREDNIA $\bar{x}_{MK}$	ŚREDNIA $\bar{x}_{MZ}$	rozrzut		ŚREDNIA $\bar{x}_{MK}$	ŚREDNIA $\bar{x}_{MZ}$	ROZRZUT
1.	70,50	68,00	-2,50	25.	67,00	67,00	=
2.	66,00	69,25	+3,25	26.	77,50	75,00	-2,50
3.	60,25	70,75	+10,50	27.	86,00	79,00	-7,00
4.	63,50	61,50	-2,00	28.	60,75	62,25	+1,50
5.	76,50	82,00	+5,50	29.	68,00	64,75	-3,25
6.	52,50	58,75	+6,25	30.	53,50	65,25	+11,75
7.	85,50	78,50	-7,00	31.	88,00	74,75	-13,25
8.	58,25	63,50	+5,25	32.	55,50	69,00	+13,50
9.	67,25	60,50	-6,75	33.	84,50	73,00	-11,50
10.	49,50	67,00	+17,50	34.	53,00	71,00	+18,00
11.	75,50	88,75	+13,25	35.	70,00	80,50	+10,50
12.	65,00	68,50	+3,50	36.	68,50	68,00	-0,50
13.	78,50	69,50	-9,00	37.	72,00	84,00	+12,00
14.	47,00	61,50	+14,50	38.	83,00	79,50	-3,50
15.	48,50	47,00	-1,50	39.	41,00	56,50	+15,50
16.	80,00	84,00	+4,00	40.	81,75	86,00	+4,25
17.	64,00	61,50	-2,50	41.	77,50	85,00	+7,50
18.	70,50	72,25	+1,75	42.	67,75	67,50	-0,25
19.	60,50	69,50	+9,00	43.	92,75	88,00	+4,75
20.	71,00	90,00	+19,00	44.	85,25	81,00	-4,25
21.	30,00	37,50	+7,50	45.	61,50	80,50	+19,00
22.	63,75	64,25	+0,50	46.	56,00	76,50	+20,50
23.	78,00	76,75	-1,25	47.	83,00	73,50	-9,50
24.	47,00	45,50	-1,50		67,29	70,72	

Źródło: opracowanie własne.

w artykule wnioski na temat skuteczności nauczania języków obcych na odległość.

Badania ankietowe

Dodatkowych obserwacji na temat metody zdalnej dostarczyła analiza jakościowa, której głównym celem było poznanie postaw uczestników badania względem kształcenia na odległość. Szczegółowej analizie poddano następujące aspekty metody zdalnej:

- naturę relacji interpersonalnych w przestrzeni wirtualnej,
- ocenę narzędzi komunikacyjnych,
- rolę nauczyciela w modelu kształcenia na odległość,
- rodzaj zdobytych przez studentów umiejętności w ramach kształcenia na odległość,
- ocenę platformy e-learningowej pod kątem lepszej dostępności do zasobów edukacyjnych.

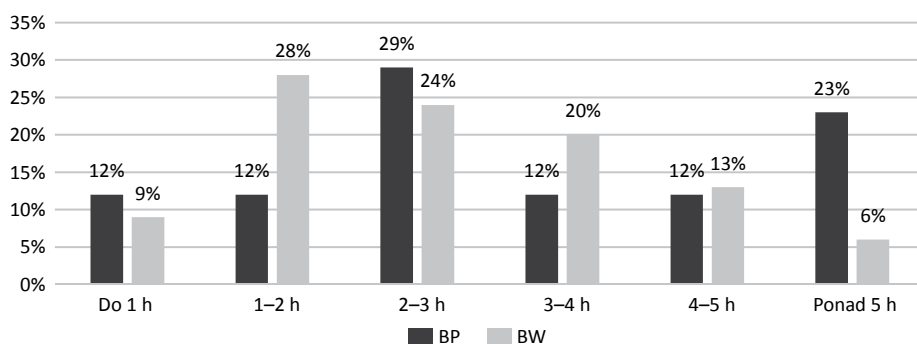
Jednym z podstawowych założeń badań ankietowych było sprawdzenie, czy i na ile codzienne korzystanie z zasobów internetowych, również w celach edukacyjnych, wpływa na postawę studentów w sto-

sunku do uczenia się na odległość. Kwestionariusze składające się z 23 (badanie pilotażowe) i 26 pytań (badanie właściwe) o charakterze zamkniętym i otwartym, zaproponowano studentom po zakończeniu kursu internetowego. Badanie pilotażowe (BP) przeprowadzono w grupie 17, a badanie właściwe (BW) – w grupie 46 osób. W dalszej części artykułu ograniczono się do omówienia najważniejszych wniosków płynących z badań ankietowych.

W ogólnym zarysie, badani wykazują się dość regularną aktywnością w internecie (rysunek 1), poświęcając jej najczęściej od 2 do 3 godzin dziennie w przypadku uczestników badania pilotażowego, a w przypadku uczestników badania właściwego – od 1 do 2 godzin. Zgodnie z odpowiedziami ankietowanymi, wśród najczęściej konsultowanych znalazły się narzędzia do komunikacji synchronicznej i asynchronicznej (e-mail i komunikatory) oraz serwisy społecznościowe.

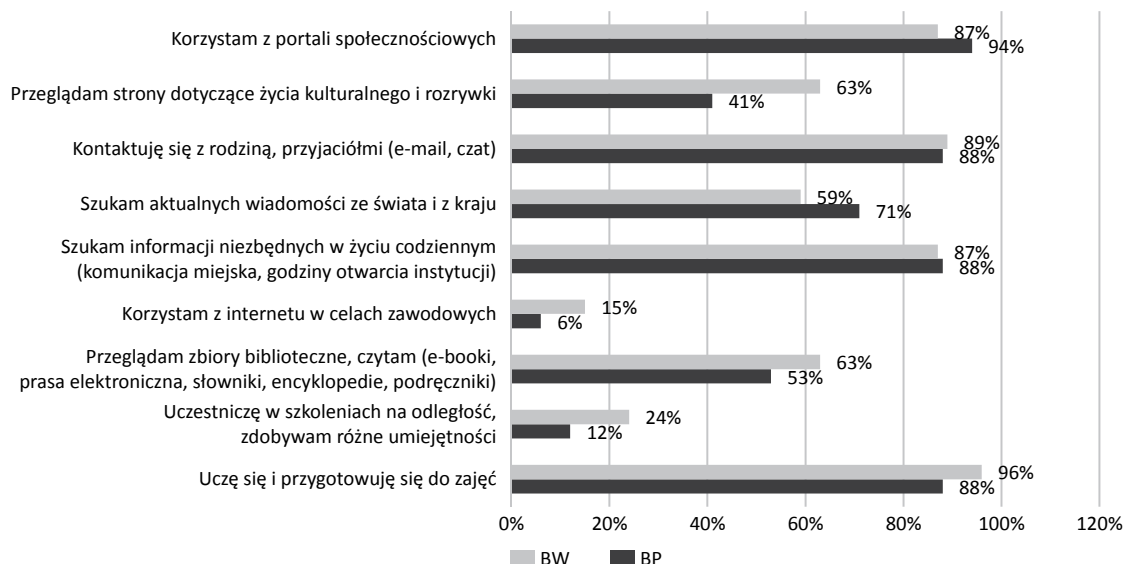
Zgodnie z udzielonymi przez respondentów odpowiedziami, podstawowymi obszarami ich aktywności w sieci (rysunek 2) jest nauka i przygotowanie się do

Rysunek 1. Dzienna aktywność w sieci (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Obszary aktywności w internecie (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)



Źródło: opracowanie własne.

Nauka języka obcego na odległość. Potencjał a skuteczność

zajęć (BW – 96%, BP – 88%), komunikacja (BW – 89%, BP – 88%), zdobywanie informacji niezbędnych w życiu codziennym (BW – 87%, BP – 88%) oraz na temat aktualnych wydarzeń (BW – 59%, BP – 71%). Dla pewnej grupy uczestników badania (BW – 24%, BP – 12%) dodatkowym celem korzystania z internetu są również różnego rodzaju formy dokształcania i doskonalenia umiejętności.

Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że niewielu badanych posiada jakiekolwiek doświadczenie w e-learningu. Uczestnicy badania pilotażowego w 82%, a badania właściwego – w 87% nigdy nie brali udziału w kształceniu odbywającym się na odległość. Warto zauważyć, że pierwsze, dla większości, doświadczenie uczestniczenia w kursie internetowym wywołało bardzo odmienne opinie (rysunek 3).

Część studentów docenia możliwość przetestowania nieznanej do tej pory formy kształcenia i uważa kurs internetowy za cenne edukacyjne doświadczenie, a także sugeruje jej wdrożenie w innych kontekstach (rysunek 4) – na przykład w przypadku zajęć wykładowych zorientowanych na ćwiczenia poznanych już treści (np. gramatycznych) lub w formie uzupełnienia zajęć kontaktowych.

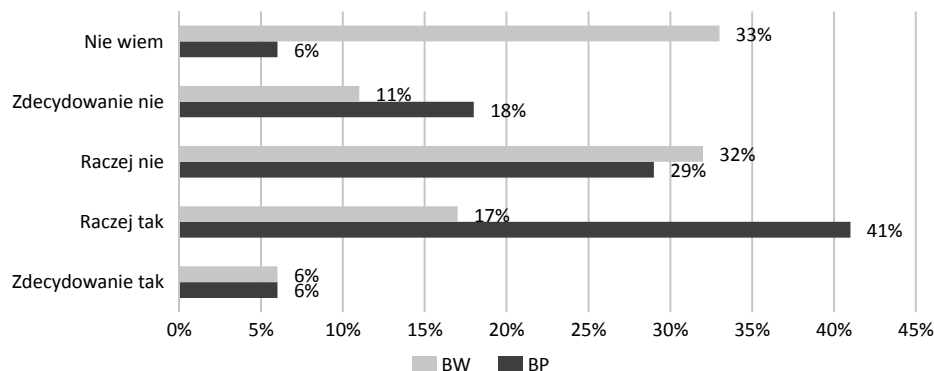
Zapytani o chęć uczestnictwa w innych zajęciach online, uczestnicy badania pozostają dość sceptyczni,

przejawiając większe zainteresowanie kształceniem na odległość, ale poza kontekstem uniwersyteckim (BP – 35%, BW – 30%). Niezależnie od tego, w ocenie uczestników badania platforma e-learningowa umożliwiła im zdobycie pewnych umiejętności. Wśród kompetencji informatycznych (rysunek 5) respondenci wskazali głównie umiejętność poruszania się po platformie kształcenia na odległość, która stanowiła główny obszar działań dydaktycznych.

W przypadku strategii uczenia się (rysunek 6) uczestnicy badania wskazali, że rozwinęli przede wszystkim umiejętność selekcjonowania treści (BP – 29%, BW – 59%), systematyczność (BW – 37%) oraz organizację czasu pracy (BP – 35%, BW – 30%). Ankietowani podkreślali również rozwój autonomii (BP – 23%, BW – 30%), ale w opinii większości studentów, wyrażonej w innej części kwestionariusza, praca na platformie nie wpływa znacząco na rozwijanie postaw autonomicznych w nauce języków obcych.

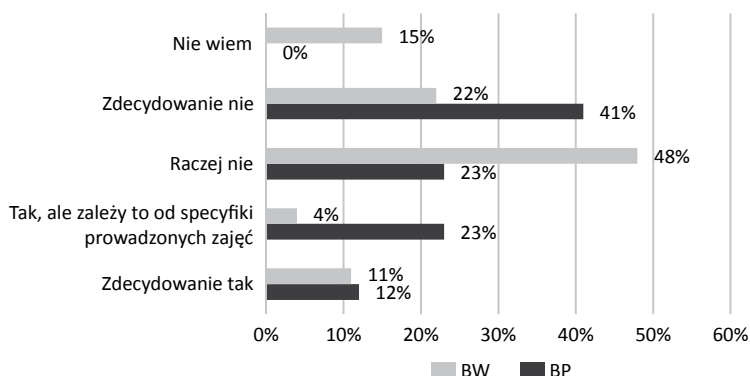
Większość uczestniczących w badaniu studentów korzysta z serwisów edukacyjnych w celu podnoszenia kompetencji, również językowych (rysunek 7). Najwięcej odpowiedzi wskazuje na sporadyczne (BP – 35%, BW – 46%) i częste (BP – 35%, BW – 37%) korzystanie z tego typu serwisów. Warto podkreślić, że dość duża grupa uczestników badania pilotażowego (23%)

Rysunek 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy uczestnictwo w zajęciach prowadzonych metodą nauczania na odległość było cennym doświadczeniem? (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)

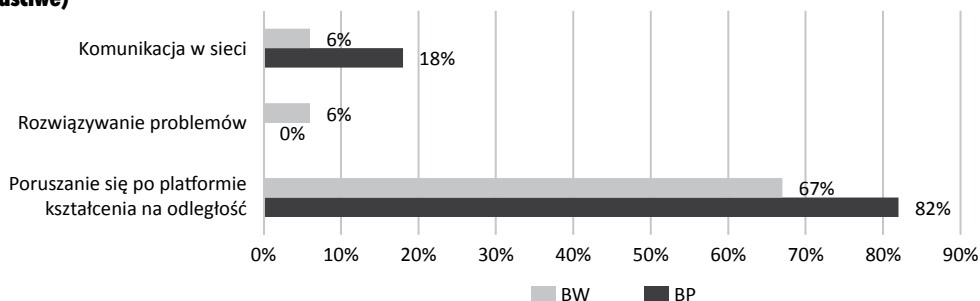


Źródło: opracowanie własne.

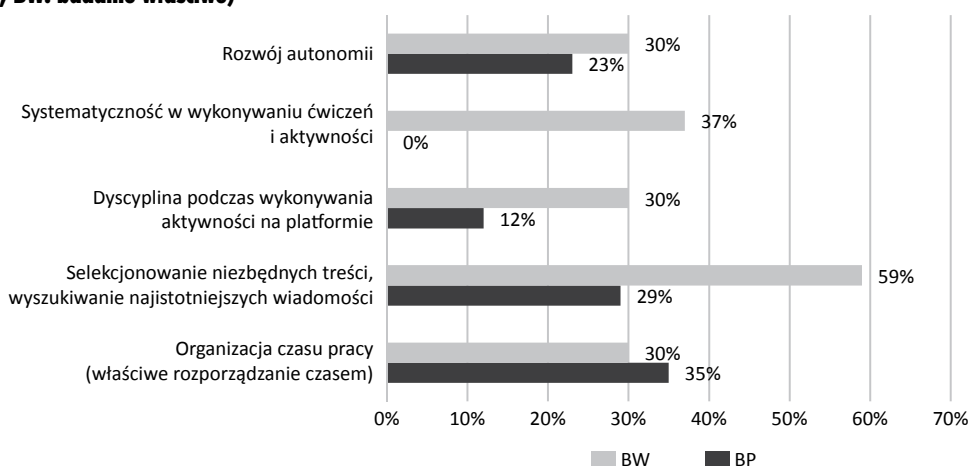
Rysunek 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zechce Pan/Pani uczestniczyć w innych zajęciach (w ramach zajęć prowadzonych na uczelni) prowadzonych metodą nauczania na odległość? (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)



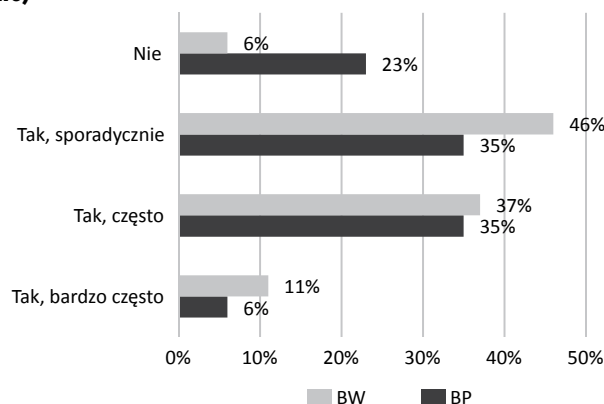
Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 5. Rozwój kompetencji informatycznych za pośrednictwem platformy e-learningowej (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 6. Rozwój kompetencji dotyczących strategii uczenia się za pośrednictwem platformy e-learningowej (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 7. Deklarowana częstotliwość korzystania z serwisów edukacyjnych w celu podnoszenia kompetencji (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)

Źródło: opracowanie własne.

w ogóle nie korzysta z internetu w tym konkretnym celu, co niewątpliwie daje do myślenia, zważywszy na zanotowaną regularną aktywność ankietowanych w sieci.

Uczestnicy badania (właściwego – w 67%, a pilotażowego – w 59%) chętnie korzystają z zasobów elektronicznych do nauki języka, takich jak ćwiczenia interaktywne, zasoby audio i wideo, e-booki czy

prezentacje multimedialne. Warto podkreślić, że istotną część ankietowanych (zwłaszcza uczestników badania pilotażowego) preferuje klasyczne materiały do nauki języków obcych. Nie zmienia to jednak faktu iż, w opinii respondentów, platforma kształcenia na odległość oferuje często łatwiejszy dostęp do treści w porównaniu do tradycyjnych materiałów (BP – 47%, BW – 41%).

Nauka języka obcego na odległość. Potencjał a skuteczność

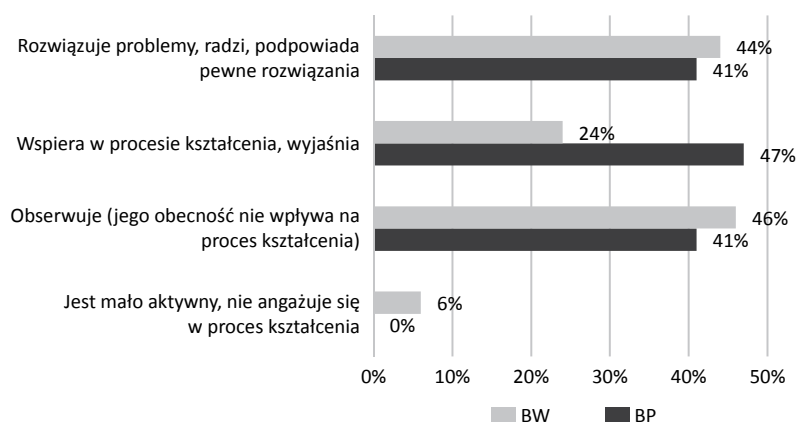
W przypadku oceny narzędzi komunikacyjnych opinie studentów są zdecydowanie podzielone. Dla nieznacznej większości ankietowanych narzędzia komunikacyjne, jakie proponuje platforma (czat, forum) nie sprzyjają interakcji, zarówno z prowadzącym, jak i z innymi uczestnikami kursu. Różne stanowiska ankietowani zajmują w stosunku do roli nauczyciela w kształceniu na odległość. Dla 65% uczestników badania pilotażowego rola nauczyciela w modelu zdalnym różni się od jego roli w nauczaniu kontaktowym. Z kolei dla uczestników badania właściwego (61%), role te są porównywalne. Zastanawiając się nad rolą nauczyciela w kształceniu na odległość (rysunek 8), ankietowani podkreślają zarówno mniejszy wpływ nauczyciela na proces kształcenia, jak i jego funkcję wspierającą, istotną między innymi w rozwiązywaniu problemów.

Uczestnikom badania właściwego zadano dodatkowe pytania związane ze specyfiką rozwijania sprawności redagowania tekstów w języku obcym za pośrednictwem platformy e-learningowej. Dla 56% respondentów materiały i aktywności dydaktyczne dostępne na platformie kształcenia na odległość faworyzują rozwijanie sprawności pisania w języku

obcym, przede wszystkim poszerzanie słownictwa i znajomość różnych form wypowiedzi pisemnej (rysunek 9). Niemala grupa studentów (33%) stwierdziła, że materiały udostępnione na platformie e-learningowej nie sprzyjają rozwijaniu sprawności redagowania tekstu w języku obcym, a 13% ankietowanych nie zajęło żadnego stanowiska.

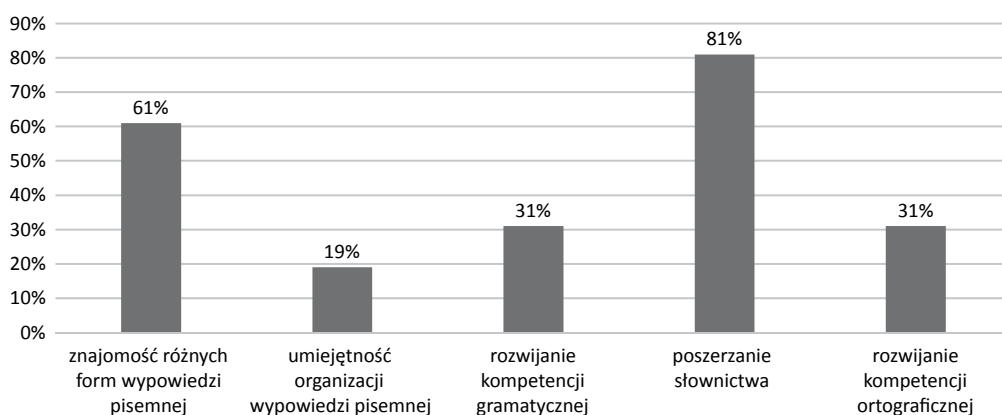
Ankietowanych poproszono również o wymienienie najważniejszych zalet i ograniczeń kształcenia na odległość. Analiza odpowiedzi potwierdziła, że opinie studentów na temat kształcenia na odległość są dość zróżnicowane. Uczestniczący w badaniu, wskazując zalety i możliwości, jakich dostarcza metoda nauczania na odległość, wymieniają między innymi rozwój kompetencji informatycznych, strategii uczenia się, doskonalenie umiejętności w ramach kompetencji pisania czy też łatwiejszy dostęp do materiałów dydaktycznych. Zwracają jednak również uwagę na pewne trudności, na przykład brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym, pojawiające się problemy techniczne czy też mniejszą motywację do nauki. Szczegółowych informacji dostarczają zamieszczone poniżej wybrane wypowiedzi studentów.

Rysunek 8. Rola prowadzącego zajęcia metodą nauczania na odległość (BP: badanie pilotażowe; BW: badanie właściwe)



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 9. Umiejętności z zakresu sprawności pisania rozwijane za pomocą materiałów i aktywności dostępnych na platformie kształcenia na odległość



Źródło: opracowanie własne.

Zalety kształcenia na odległość w opinii ankietowanych:

- BP1: możliwość sprawdzenia swoich umiejętności bez pomocy innych.
- BP2: Zajęcia na platformie można wykonywać w dowolnym miejscu, a ewentualne zaległości nadrobić w dogodnym czasie.
- BP3: Większa swoboda, łatwiejszy dostęp do materiałów.
- BP4: Oszczędność czasu.
- BP5: Nowe doświadczenie, nowe możliwości nauki, wygoda pracy, dużo materiałów i zasobów elektronicznych.
- BP6: Materiały cały czas dostępne w internecie. Łatwy dostęp do materiałów, jeśli się nie ma problemu z zalogowaniem się.
- BW1: Możliwość samodzielnej organizacji czasu, pracowania w swoim tempie, zwracania uwagi na konkretne kompetencje, z którymi ma się problem, aby poświęcić im więcej czasu niż innym.
- BW2: Można wybrać sobie własny czas pracy, skupić się bardziej nad zagadnieniem, które nam sprawia problem.
- BW3: Większa autonomia niż na wykładzie [zajęciach kontaktowych]. Jest również więcej czasu na skrupulatne przerobienie materiału, podczas gdy na wykładzie [zajęciach kontaktowych] jest to tylko 90 minut.
- BW4: Indywidualne podejście, nietradycyjne metody nauczania, elastyczny czas pracy z platformą.
- BW5: Praca samodzielna, rozwijanie umiejętności dzielenia czasu potrzebnego na zrealizowanie modułów.
- BW6: Wygodny sposób nauki, różnorodność ćwiczeń, możliwość tworzenia własnych wypowiedzi pisemnych.

Ograniczenia kształcenia na odległość w opinii ankietowanych:

- BP1: Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i uczestnikami, jako słuchowiec wolę zajęcia mówione.
- BP1: Brak koncentracji, skupienia, brak motywacji do nauki.
- BP3: Problemy techniczne uniemożliwiały rozwiązywanie zadań.
- BP4: Brak pełnej koncentracji podczas zajęć, konieczność spędzenia 1,5 h (często więcej) na czytanie, rozwiązywanie zadań (preferuję naukę według tradycyjnych metod).
- BP5: Mniej efektywny sposób nauczania.
- BP6: Niski poziom interakcji między uczestnikami. Platforma Moodle jest mało atrakcyjna w porównaniu z innymi platformami edukacyjnymi.
- BW1: Dużo więcej materiału do przerobienia niż na tradycyjnych zajęciach, mniejsza/gorsza mobilizacja do działania.
- BW2: Zbyt duża ilość materiałów w porównaniu do zajęć tradycyjnych.

- BW3: Zajęcia dłuższe niż tradycyjne, problemy techniczne.
- BW4: Fatalny design strony, nieinteresujący i niepraktyczny.
- BW5: Uzależnienie od sprzętu.

BP – Badanie pilotażowe; BW – Badanie właściwe

Przeprowadzone badania ankietowe dostarczyły ciekawych informacji na temat postaw studentów względem edukacji zdalnej. Ankietowani bardzo jasno podkreślają różnice między zajęciami kontaktowymi a zajęciami odbywającymi się na odległość oraz specyfikę pracy online, która wymaga szczególnego zaangażowania uczniów, dużej samodyscypliny oraz systematyczności. Z całą pewnością świadomość specyficznych uwarunkowań, jakie stwarza nauczanie na odległość, stanowi istotny element planowania procesu glottodydaktycznego odbywającego się całkowicie bądź częściowo na odległość.

Podsumowanie

Edukacja zdalna posiada niewątpliwie ciekawy potencjał dla rozwijania umiejętności ucznia w zakresie kompetencji językowych, w tym również sprawności redagowania tekstu, która znalazła się w centrum zainteresowania opisanych w artykule badań. Przeprowadzone badania nie pozwalają dokonać jednoznacznych rozstrzygnięć co do efektywności nauczania języków obcych na odległość, niemniej jednak dostarczają interesujących informacji na temat wykorzystania e-learningu w procesie glottodydaktycznym. Analiza materiału badawczego pokazała, że zastosowanie metody zdalnej w rozwijaniu sprawności pisania w języku obcym przyniosło wymierne korzyści jedynie pewnej grupie studentów uczestniczących w badaniu. Wstępne obserwacje ujawniły, że osoby te wykazują się lepszą organizacją procesu uczenia się, co sugeruje możliwy wpływ strategii uczenia się na efektywność pracy w środowisku cyfrowym. Poglębienie tego aspektu, opierając się na możliwościach, jakie oferują technologie informacyjne i komunikacyjne w zakresie treningu strategii uczenia się języka obcego (Gajek i Michońska-Stadnik, 2017), mogłoby przyczynić się do lepszego wdrożenia e-learningu w kształceniu językowym.

Wypowiedzi studentów udzielone w ramach badań ankietowych ujawniają zarówno korzyści, jak i ograniczenia wykorzystania metody zdalnej w nauce języka obcego. Z jednej strony platforma e-learningowa ułatwia dostęp do interaktywnych zasobów dydaktycznych oraz stanowi dodatkową przestrzeń dla rozwijania różnego rodzaju umiejętności. Z drugiej strony – nie zapewnia bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i innymi uczniami, co często utrudnia podejmowanie działań interakcyjnych zbliżonych do tych odbywających się w klasycznych warunkach. Optymalnym rozwiązaniem, opartym na połączeniu zalet pracy kontaktowej i zdalnej, może być wykorzystanie metody hybrydowej, polegającej na uzupełnieniu zajęć

odbywających się w klasie aktywnościami przygotowanymi na platformie e-learningowej. Przeprowadzone badania pokazały również, że pomimo intensywnej aktywności w sieci, jaką wykazują się studenci, ich postawa w stosunku do kształcenia językowego odbywającego się w całości na odległość pozostaje dość sceptyczna. Warto jednak zauważyć, że jest to opinia uczących się w kontekście zinstytucjonalizowanym, którzy podjęli studia neofilologiczne odbywające się z zasady w warunkach klasycznych, których filar stanowi bezpośrednia relacja nauczyciela z uczniem. Potencjał e-learningu mógłby zostać bardziej doceniony w zupełnie innej grupie odbiorców, dla których nauka języka obcego na odległość, z uwagi na różne ograniczenia, jest alternatywnym rozwiązaniem, a niekiedy jedyną możliwością.

Opierając się na prowadzonych rozważaniach, warto podkreślić konieczność kontynuacji badań nad wykorzystaniem e-learningu w procesie glottodydaktycznym w obrębie różnych sprawności językowych i na różnych poziomach znajomości języka obcego. Z całą pewnością organizacja procesu kształcenia na odległość, podobnie jak nauczania kontaktowego, wymaga odpowiednich działań w kierunku indywidualizacji nauczania, a w konsekwencji nieustannego dostosowywania koncepcji zajęć prowadzonych w modelu zdalnym do specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów, czego efektem może być bardziej świadome i efektywne wykorzystanie potencjału e-learningu w edukacji językowej.

Bibliografia

- Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Bednarek, J. i Lubina, E. (2008). *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blalock, H. M. (1977). *Statystyka dla socjologów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. S. (1964). *Proces kształcenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dumont, Ch. (2007). Les relations enseignant-enseigné: les aspects psychoaffectifs. W: J.-C. Manderscheid i Ch. Jeunesse (red.), *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles* (s. 57–90). De Boeck & Larcier.
- Ferguson, G. A. i Takane, Y. (1999). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajek, E. i Michońska-Stadnik, A. (2017). Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym. Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS, Uniwersytet Warszawski.
- Gałań, B. (2017). *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au «e-learning»*. Presses Universitaires de France.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- Guéguen, N. (1997). *Manuel de statistique pour psychologues*. Dunod.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376645/document>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Henri, F. (2010). La formation à distance: enseigner et apprendre autrement. W: B. Charlier i F. Henri (red.), *Apprendre avec les technologies* (s. 157–168). Presses Universitaires de France.
- Janowska, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Universitas.
- Kuźmich, K. (2015). *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lubina, E. (2004). Zmiany funkcji nauczyciela w kształceniu na odległość. *e-mentor* 4(6). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/80>
- MNiSW. (2018). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 1861).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Olivier, Ch. i Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Éditions Maison des Langues.
- Półtorak, E. i Gałań, B. (2019). Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy. W: B. Orzeł (red.), *Co nowego w nowych mediach. Transformacje, perspektywy oczekiwania* (s. 65–78). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwo CODN.
- Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. CLE International.
- Widła, H. (2009). O nieprawidłowym stosowaniu narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych. *Neofilolog*, 32, 89–198.
- Wilczyńska, W. i Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Avalon.

Beata Gałań jest doktorem nauk humanistycznych i adiunktem na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi badania w zakresie glottodydaktyki. Jej zainteresowania badawcze obejmują różnorodne aspekty procesu nauczania/uczenia się języków obcych, między innymi te dotyczące wykorzystania technik informacyjnych i komunikacyjnych, e-learningu, planowania językowych kursów e-learningowych oraz społecznych aspektów edukacyjnej przestrzeni wirtualnej.



Joanna
Jatkowska

Współpraca logopedy z rodzicem w b-learningu

Cooperation of the speech-therapist and a parent in b-learning

Abstract

The use of a speech therapy e-learning platform in the therapy of children with speech disorders is a new phenomenon in Polish speech therapy, which has not been subject to scientific research so far. This concept required the development of an original method of cooperation with both a child and a parent. Such an approach has got the name b-learning in speech therapy. This article describes how new technology can support collaboration between a speech therapist and a parent.

The author of the article decided to examine the parents' attitudes towards b-learning, and for this purpose, she constructed a questionnaire of 12 questions. The study involved 52 parents whose children attended traditional speech therapy and used a specialized e-learning platform.

The collected research material showed that 97.73% of parents rated b-learning positively. The respondents acknowledged, among others, that working on the e-learning platform motivated children to speech therapy exercises at home, and also contributed to the improvement of their articulation. Parents also rated the work on the platform as convenient. They stressed the freedom of choosing the time of practicing with their child without the necessity to visit a specialist in the clinic. This factor determined the benefits associated with saving time and travel costs. However, many parents pointed out that the new method would not be effective without the participation of a speech therapist, whose role they assessed as crucial in the whole process.

Research conducted by the author showed the readiness of contemporary parents to take up new forms and methods in speech therapy to help their children overcome speech disorders. This open and committed attitude is highly promising and allows us to look with optimism at the model of the speech therapist's cooperation with the parent.

Keywords: speech therapy of children, speech disorders, speech therapy e-learning platform, blended learning in speech therapy

Współpraca online interesuje nie tylko badaczy, ale również praktyków na różnych poziomach edukacji. Autorka artykułu zajęła się zbadaniem tego zjawiska, analizując relacje logopedy z rodzicem w procesie tradycyjnej i zdalnej terapii logopedycznej (tzw. b-learningu). Uzyskane wyniki pokazały, jakie czynniki są istotne, by ta współpraca przyniosła wymierne rezultaty w postaci poprawy artykulacji dzieci objętych terapią logopedyczną. Przeprowadzone badania mogą również stanowić głos w dyskusji na temat zdalnej pracy logopedy i jego kompetencji cyfrowych.

Wprowadzenie

Wszystkie działania logopedyczne powinny być oparte na *współpracy*. Słownik Języka Polskiego wyjaśnia ten termin następująco: „działalność prowadzona wspólnie przez jakieś osoby (...)”¹. Kluczowe w tym zdaniu jest słowo *wspólnie*, które w logopedii oznacza różne modele współpracy zależne od tego, w jakim wieku jest pacjent i jakie ma zaburzenie mowy. Najpopularniejszy model to triada: logopeda – pacjent – opiekun. Pacjentem może być dziecko lub osoba dorosła, natomiast opiekunem: rodzic,

Joanna Jatkowska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,  <https://orcid.org/0000-0001-5640-1418>

¹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wsp%C3%B3%B3%C5%82praca.html>

współmałżonek, partner. Warto wspomnieć, że ten tradycyjny model bywa poszerzony o specjalistów, np. psychologa, neurologa, ortodontę, psychiatrę, a także nauczyciela, co jest korzystnym zjawiskiem. W niniejszym artykule skoncentrowano się na relacji logopedy z rodzicem dziecka z zaburzeniami mowy. Do tego klasycznego schematu wprowadzono dodatkowy element – domowe ćwiczenia logopedyczne na platformie e-learningowej. Włączenie do tradycyjnego procesu terapii logopedycznej nagrywania głosu dziecka podczas ćwiczeń w domu, a następnie odsłuchiwanie go i analizowanie przez logopedę nazywano b-learningiem². W celu zbadania tego zjawiska autorka przeprowadziła eksperyment pedagogiczny, w którym wśród sześciu hipotez badawczych postawiła następującą: **b-learning jako nowa forma terapii logopedycznej zwiększa zaangażowanie rodziców oraz wspiera ich w prowadzeniu domowych ćwiczeń logopedycznych. Atrakcyjna forma tych ćwiczeń wpływa na częstotliwość ich wykonywania oraz motywację dziecka, a w konsekwencji – na efektywność domowej terapii**³.

Zasada współpracy z najbliższym otoczeniem

Współpraca logopedy z rodzicem jest uznawana za jedną z ważniejszych zasad terapii zaburzeń mowy, która często decyduje o sukcesie terapeutycznym. Zarówno badacze opisujący to zjawisko (Banaszkiewicz i Walencik-Topiło, 2014; Czaplewska i Kaczorowska-Bray, 2002), jak i rodzice (Gralewicz-Wolny, 2012) zwracają uwagę, iż dobra relacja logopedy z rodzicem, oparta na zrozumieniu potrzeb stron, może wpłynąć nie tylko na atmosferę całego procesu terapeutycznego, jego efektywność, ale również wzajemne „ładowanie akumulatorów” (Gralewicz-Wolny, 2012, s. 17), gdy napotykamy na trudności, a efekty nie pojawiają się lub są bardzo małe.

Zgodnie z metodyką postępowania logopedycznego współpraca z najbliższym otoczeniem powinna polegać na:

- rzetelnej informacji na temat rodzaju, stopnia i przyczyn zdiagnozowanych zaburzeń,
- wspólnym omówieniu programu i sposobu terapii, czasu jej trwania, przewidywanych efektów,
- ustaleniu wzajemnych oczekiwań i reguł współpracy,
- wskazywaniu otoczeniu nawet najmniejszych efektów terapii,
- wyjaśnianiu i uzasadnianiu celu wykonania dodatkowych badań specjalistycznych,

- kontynuowaniu przez rodziców w domu terapii logopedycznej rozpoczętej w gabinecie logopedycznym (Jastrzębowska, 1998; Jastrzębowska i Pelc-Pękała, 1999; Skorek, 2001, s. 136–137).

Większość wymienionych wyżej zadań dotyczy inicjatywy i aktywności logopedy. Jedynie ostatni punkt aktywizuje rodzica i, jak pokazuje praktyka logopedyczna, często właśnie na tym etapie występują trudności realizacyjne. Potwierdza to autorka niniejszego artykułu, powołując się na własne wieloletnie doświadczenie zawodowe w pracy logopedy w poradni⁴. Zaangażowanie rodzica w domowe ćwiczenia logopedyczne z dzieckiem uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Najczęściej rodzice skarżą się na brak czasu, niechęć dziecka do pracy, małą atrakcyjność zadawanych przez logopedę ćwiczeń lub brak w domu odpowiednich pomocy edukacyjnych, które zachęciłyby do treningu logopedycznego.

Właśnie ta postawa rodziców, którzy mimo początkowych deklaracji nie byli w stanie systematycznie wykonywać zaleceń logopedycznych z dzieckiem w domu, skłoniła autorkę do opracowania w 2009 r. koncepcji zdalnych ćwiczeń logopedycznych na platformie e-learningowej⁵. Najważniejszym przesłaniem wykorzystania nowych technologii miało być wsparcie rodzica w realizacji domowych ćwiczeń logopedycznych.

Logopeda – dziecko – rodzic – technologia

Cały proces rozpoczęto od pozyskania rodziców dzieci z zaburzeniami mowy, którzy byli zainteresowani nie tylko tradycyjnymi ćwiczeniami z logopedą w poradni, ale również pracą na logopedycznej platformie e-learningowej. Podczas planowania nowej współpracy logopedy z rodzicem istotną była organizacja tych działań. Konsultacje w poradni umawiano zwykle co dwa tygodnie, natomiast praca na platformie odbywała się kilka razy w tygodniu.

Udało się wytypować 52 rodziców, którzy przeszli szkolenie z obsługi platformy. Następnie każdemu dziecku przydzielono indywidualne konto na platformie e-learningowej. Zadaniem rodzica było realizowanie ćwiczeń logopedycznych online z dzieckiem w domu, odczytywanie komentarzy logopedy i stosowanie się do jego zaleceń, a także regularne zgłaszanie się na ćwiczenia w poradni.

Zadaniem logopedy było monitorowanie pracy dziecka na platformie, odsłuchiwanie i analizowanie nagrań wykonanych na platformie i wysyłanie komentarzy do rodzica. Ponadto logopeda prowadził tradycyjne zajęcia logopedyczne z dzieckiem w poradni i zalecał wykonywanie odpowiednich e-logolekcji⁶ na platformie.

² Zjawisko b-learningu opisano szerzej w książce autorki *B-learning w diagnostyce i terapii logopedycznej dzieci* (Jatkowska, 2019).

³ Pozostałe pięć hipotez znajdzie czytelnik w cytowanej książce autorki (Jatkowska, 2019, s. 120–121).

⁴ Autorka artykułu pracuje od 26 lat jako logopeda w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tczewie.

⁵ Proces powstania logopedycznej platformy e-learningowej opisano w cytowanej już książce autorki *B-learning w diagnostyce i terapii logopedycznej dzieci* (Jatkowska, 2019).

⁶ Jest to podstawowa jednostka lekcyjna na platformie www.elogo.edu.pl (Jatkowska, 2019, s. 83).

W ten sposób uformował się nowy model współpracy: logopeda – dziecko – rodzic – platforma e-learningowa, w którym technologia pełniła funkcję wspomagającą. Autorka nazwała to zjawisko b-learningiem, który zdefiniowała następująco:

B-learning w terapii logopedycznej to połączenie dwóch metod – tradycyjnej, związanej z bezpośrednim kontaktem logopedy z pacjentem, z informatyczną, wykorzystującą nowoczesne technologie informacyjno-telekomunikacyjne (TIK). Scalenie tych metod to proces zaplanowany przez logopedę, polegający na ich wzajemnym uzupełnianiu oraz przemyślanym przechodzeniu od jednej do drugiej – aż do uzyskania sukcesu terapeutycznego (Jatkowska, 2019, s. 110).

Analiza ankiet dla rodziców⁷

W celu zebrania opinii na temat b-learningu autorka prezentowanego artykułu opracowała ankietę dla rodziców, którą przeprowadzono po zakończeniu całego procesu terapii logopedycznej z dziećmi. Jej najważniejszym celem było pozyskanie subiektywnych ocen rodziców, których dzieci uczestniczyły w ekspe-

rymencie pedagogicznym. Analiza ankiet pozwoliła uzyskać odpowiedzi na pytania, czy b-learning:

- jako nowa forma terapii logopedycznej wspiera rodzica w prowadzeniu domowych ćwiczeń logopedycznych z dzieckiem,
- zwiększa zaangażowanie rodzica w proces terapii logopedycznej dziecka,
- uatrakcyjniła domowe ćwiczenia logopedyczne,
- motywuje dziecko do ćwiczeń w domu,
- wpływa na częstotliwość wykonywania domowych ćwiczeń logopedycznych,
- jest efektywną metodą terapii.

Wszyscy rodzice, których dzieci brały udział w b-learningowych zajęciach logopedycznych, otrzymali anonimowe ankiety. Spośród rozdanych 52 ankiet wypełniono 44 (84,6%). Rodzice zwykle dostarczali ich papierową wersję na ostatnie spotkanie w poradni. By zachować anonimowość, odkładali ankiety we wcześniej ustalone miejsce w gabinecie.

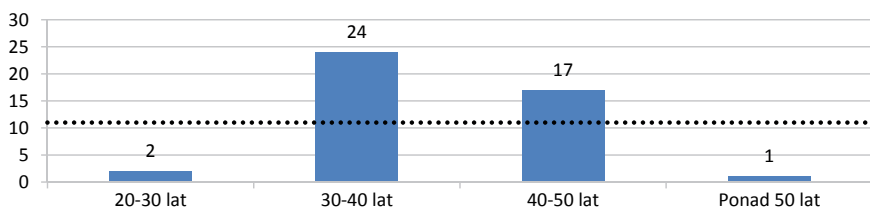
W pierwszej części ankiety zapytano rodziców o ich miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie oraz częstotliwość korzystania z internetu. Wyniki zaprezentowano na rysunkach: 1, 2, 3, 4.

Rysunek 1. Miejsce zamieszkania rodziców



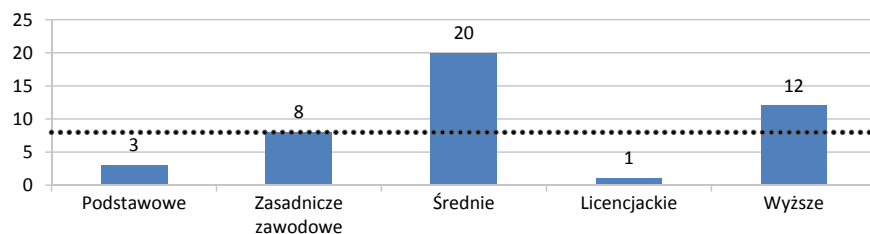
Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Wiek rodziców



Źródło: opracowanie własne.

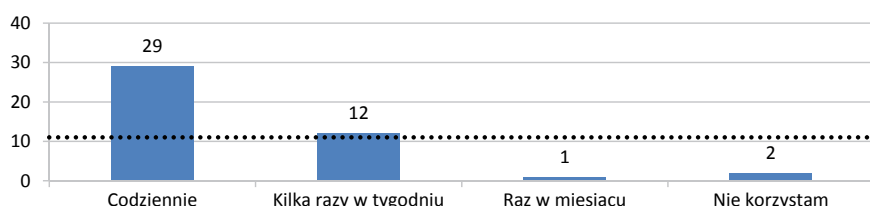
Rysunek 3. Wykształcenie rodziców



Źródło: opracowanie własne.

⁷ Zaprezentowane w artykule wyniki ankiet zostały szerzej opisane w cytowanej już książce autorki (Jatkowska, 2019, s. 150–165). Tam też znajduje się pełna wersja ankiety (s. 245–248). Badanie współpracy logopedy z rodzicem w b-learningu jest zjawiskiem nowym w polskiej logopedii, którego do tej pory nie poddano badaniom empirycznym (autorka artykułu nie dotarła do tego typu badań w polskiej literaturze specjalistycznej).

Rysunek 4. Częstotliwość korzystania z internetu



Źródło: opracowanie własne.

Analiza ankiet pokazała, że liczniejszą grupę stanowili rodzice spoza Tczewa (27 osób). Był to ważny aspekt badawczy, gdyż ta grupa często skarżyła się, że dojazdy do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tczewie są niedogodne ze względu na koszt transportu oraz czas wyznaczanych spotkań, który kolidował z godzinami pracy rodziców.

Wśród ankietowanych dominowali rodzice między 30. a 40. rokiem życia (24 osoby) ze średnim wykształceniem (20 osób). Więcej z nich korzysta z internetu codziennie (29) i kilka razy w tygodniu (12) niż raz w miesiącu (1) lub nie korzysta wcale (2) (rysunek 4). Aspekt umiejętności informatycznych rodziców był bardzo ważny w pozyskiwaniu ich do udziału w b-learningu. Bez podstawowej wiedzy związanej z obsługą komputera oraz korzystaniem z internetu nie byłoby możliwe wykonywanie ćwiczeń na platformie, odbieranie poczty elektronicznej oraz zapoznawanie się z raportami logopedy. W większości ankietowani rodzice sprawnie korzystali z internetu. Dwie mamy, które zaznaczyły odpowiedź „nie korzystam”, skomentowały to w następujący sposób:

- „sama nie korzystam, ale z pomocą starszych dzieci potrafię wykonać kilka prostych zadań”;
- „gdy jest taka potrzeba, w obsłudze komputera i internetu pomaga mi mąż”.

W dalszej części ankiety postawiono rodzicom 12 pytań, w których, oprócz pytań 7a, 7b, 7c, 7d, 7e, posłużono się 5-stopniową skalą, gdzie 1 oznaczało odpowiedź *zdecydowanie nie*, 2 – *raczej nie*, 3 – *nie wiem, trudno powiedzieć*, 4 – *raczej tak*, 5 – *zdecydowanie tak*.

Poniżej przedstawiono szczegółowe odpowiedzi rodziców na wszystkie pytania z ankiety wraz z komentarzami.

Pytanie nr 1: Czy Pani/Pana dziecko poprawiło swoją wymowę, korzystając z platformy e-learningowej?

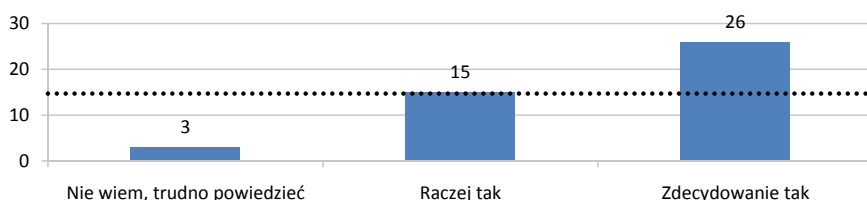
Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 93,18% odpowiedziała twierdząco na to pytanie (rysunek 5). Szczególnie interesujące były odpowiedzi rodziców, których dzieci w ocenie logopedy nie zrobiły znaczących postępów terapeutycznych. Komentowali swą pozytywną ocenę następującymi wypowiedziami:

- „Choć wymowa poszczególnych głosek nie uległa istotnej poprawie, to moje dziecko bardzo starało się naśladować postać z komputera i wymawiać dźwięki najlepiej, jak potrafiło. Podczas tych prób czasami pojawiał się dobry dźwięk i to uważam za sukces”.
- „Córka bardzo chciała nagrywać głos i słuchać tych nagrań. Sama zauważyła, że mówi inaczej niż Ustusia⁸. To ją motywowało, by dorównać tej postaci, dlatego wielokrotnie powtarzała słowa. I ta wytrwałość w cierpliwym powtarzaniu była sukcesem, nawet jeśli wypowiedzi nie brzmiały idealnie”.

Pytanie nr 2: Czy logopedyczna platforma e-learningowa wsparła Panią/Pana w prowadzeniu domowych ćwiczeń logopedycznych?

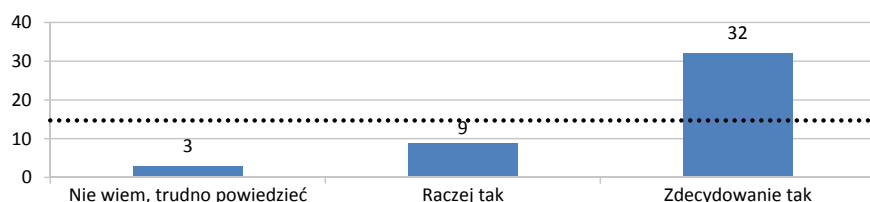
Podobnie jak w pytaniu pierwszym, ponad 90% rodziców odpowiedziało twierdząco (rysunek 6). Podkreślali, że domowe ćwiczenia są często trudne do przeprowadzenia ze względu na wiele czynników, np. niechęć lub zmęczenie dziecka, dużo codziennych obowiązków, które nie pozwalają na systematyczny trening oraz brak czasu. Pojawienie się platformy spowodowało, że dzieci same dopominały się

Rysunek 5. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 1



Źródło: opracowanie własne.

⁸ Ustusia i Ustek to postaci przewodnie na wykorzystanej w badaniach platformie e-learningowej.

Rysunek 6. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 2

Źródło: opracowanie własne.

o ćwiczenia, co niestety nie występowało tak często, gdy ćwiczyły z kartami pracy czy zeszytem logopedycznym. Było to pomocne, gdyż rodzic nie musiał przekonywać dziecka, że trzeba rozpocząć pracę i wytrwać w tym zadaniu kilka minut.

Pytanie nr 3: Czy korzystanie z platformy e-learningowej zwiększyło motywację Pani/Pana dziecka do ćwiczeń logopedycznych w domu?

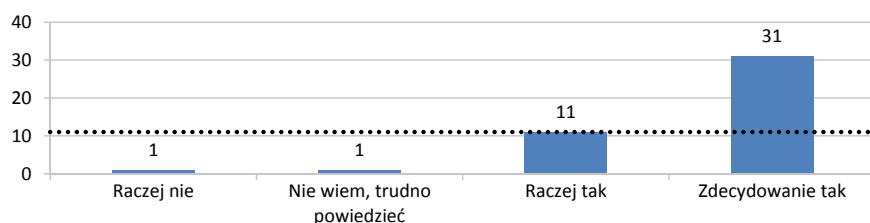
95,45% ankietowanych rodziców uznało, że motywacja ich dzieci do ćwiczeń logopedycznych w domu znacznie się zwiększyła w porównaniu z okresem, gdy ćwiczyły bez platformy e-learningowej (rysunek 7). Stało się tak głównie dzięki wykorzystaniu komputera. W wielu rodzinach czas spędzany przy komputerze jest limitowany i stanowi nagrodę za dobre zachowanie dzieci. Dlatego wiele z nich odbierało ćwiczenia na platformie jako zabawę, a nie żmudne zajęcia z powtarzania głosek. Ten aspekt spowodował entuzjazm dzieci, gdyż bardzo chciały bawić się przy komputerze, a to niewątpliwie wpłynęło na ich motywację do wykonywania ćwiczeń logopedycznych.

Pytanie nr 4: Czy korzystanie z platformy e-learningowej zwiększyło Pani/Pana zaangażowanie w terapię logopedyczną dziecka?

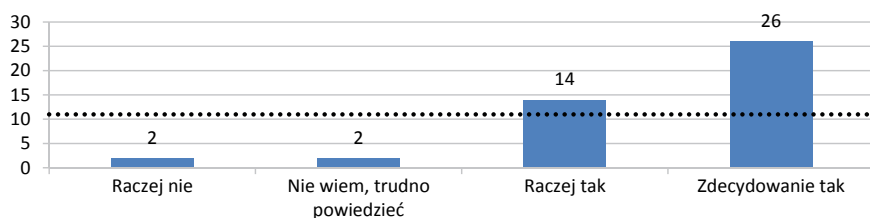
90,9% rodziców uznało, że zwiększyło się ich zaangażowanie w terapię logopedyczną dziecka podczas korzystania z platformy e-learningowej (rysunek 8). Wiele z nich miało wcześniejsze doświadczenia związane z domowym treningiem bez użycia tego narzędzia, dlatego odpowiedzi były bardzo wiarygodne. W komentarzach rodzice podawali kilka czynników, które na to wpłynęły, np.: własną ciekawość, czy podolają nowemu wyzwaniu, entuzjazm dziecka i chęć pracy przy komputerze oraz stały kontakt online z logopedą, który zachęcał do wykonywania ćwiczeń.

Pytanie nr 5: Czy korzystanie z platformy e-learningowej zwiększyło atrakcyjność domowych ćwiczeń logopedycznych?

Podobnie jak w pytaniu nr 3 rodzice uznali, że atrakcyjność domowych ćwiczeń logopedycznych wzrosła głównie dzięki zastosowaniu komputera. Do tej pory większość dzieci korzystała z profesjonalnych programów do terapii mowy wyłącznie w gabinecie logopedy. Pojawienie się platformy e-learningowej w domu było czymś nowym i ciekawym dla dzieci, co wzbudziło ich zainteresowanie i podniosło atrakcyjność domowych ćwiczeń logopedycznych (rysunek 9).

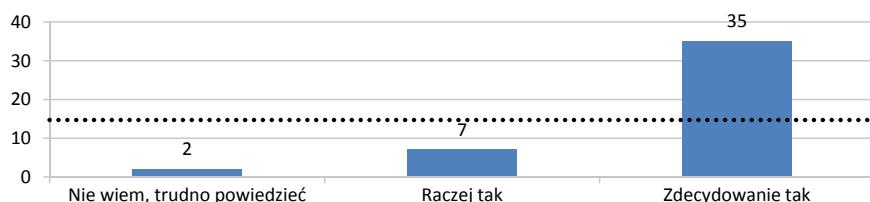
Rysunek 7. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 3

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 8. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 4

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 9. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 5



Źródło: opracowanie własne.

Pytanie nr 6: Czy korzystanie z platformy e-learningowej zwiększyło systematyczność domowych ćwiczeń logopedycznych?

Ankietowani odpowiedzieli na to pytanie podobnie jak w pytaniu nr 3 i 5 uznając, że systematyczność domowych ćwiczeń zwiększyła się głównie dzięki pojawieniu się komputera i nowego programu do ćwiczeń logopedycznych, którego dzieci wcześniej nie znały. Były ciekawe przygód Ustka i Ustusi oraz bardzo chciały zdobywać medale Mistrza Mowy (rysunek 10).

Pytanie nr 7: Czy w Pani/Pana ocenie korzystanie z logopedycznej platformy e-learningowej było wygodniejsze niż terapia tradycyjna?

W ocenie 39 rodziców (88,64%) platforma e-learningowa była wygodniejsza niż terapia tradycyjna, dla 4 rodziców (9,09%) platforma e-learningowa była raczej niewygodnym sposobem prowadzenia terapii logopedycznej w porównaniu z terapią tradycyjną. Jeden rodzic wybrał odpowiedź: „nie wiem, trudno powiedzieć” (rysunek 11).

Zgodnie z instrukcją zawartą w ankiecie, rodzice nie musieli odpowiadać na kolejne pięć pytań, w których oceniano wskaźniki wygody, takie jak: koszty dojazdu do poradni, czas potrzebny na dojazd do poradni, wykonywanie ćwiczeń na platformie w dogodnym czasie, możliwość pozyskania dodatkowych materiałów do ćwiczeń logopedycznych, możliwość

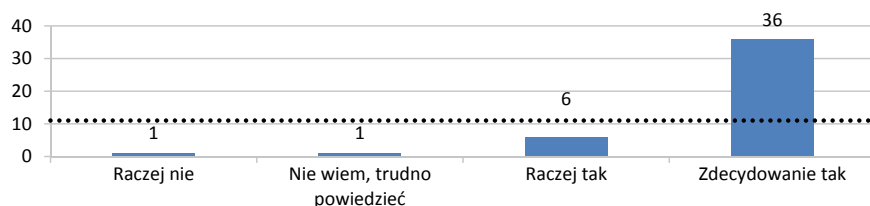
stałego kontaktu z logopedą. Odpowiedzi zaznaczano na 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało powód bardzo ważny, 2 – ważny, 3 – obojętny, 4 – mało ważny, 5 – nieważny.

Jako najważniejszy wskaźnik wygody platformy e-learningowej podawano możliwość wykonywania ćwiczeń logopedycznych w dogodnym czasie. Okazało się to istotne dla 34 osób (87,2%). Na kolejnym miejscu znalazł się argument związany ze stałym kontaktem z logopedą, który zaznaczyły 33 osoby (84,7%). Również 33 respondentów doceniło możliwość pozyskania przez platformę dodatkowych materiałów dydaktycznych. Oszczędność czasu związana z dojazdem do poradni okazała się ważna dla 25 osób (64,1%). Natomiast czynnik dotyczący kosztów dojazdu był najmniej istotny w badanej grupie, gdyż zaznaczyło go 19 ankietowanych (48,7%).

Pytanie nr 8: Czy w Pani/Pana ocenie logopedyczna platforma e-learningowa jest dobrym narzędziem wspomagającym tradycyjną terapię logopedyczną?

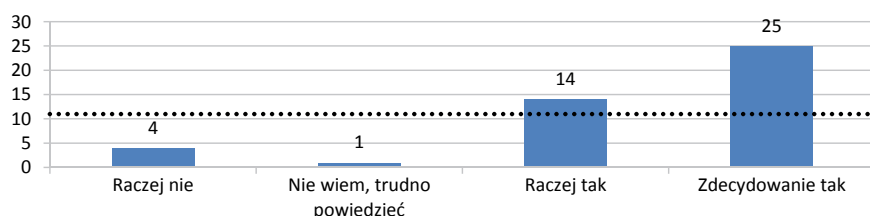
43 rodziców (97,73%) uznało logopedyczną platformę e-learningową za dobre narzędzie wspierające tradycyjną terapię logopedyczną. Wiele jednak podkreślało, że bez kontaktu dziecka z logopedą w poradni zdalna forma terapii nie byłaby tak wartościowa (rysunek 12).

Rysunek 10. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 6

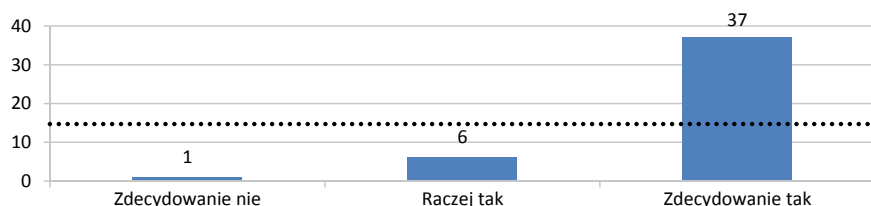


Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 11. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 7



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 12. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 8

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie nr 9: Czy w Pani/Pana ocenie dziecko chętnie realizowało zadane e-logolekcje?

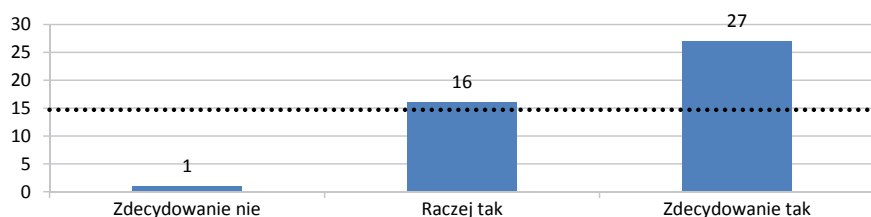
Tak samo jak w poprzednim pytaniu 97,7% ankietowanych potwierdziło, że dzieci chętnie realizowały e-logolekcje. Zdarzało się, że występowały problemy techniczne, np. związane z łączem internetowym lub zbyt wolnym ładowaniem się aplikacji. Dzieci nie miały wówczas cierpliwości czekać na ponowne uruchomienie komputera i przerywały ćwiczenia. Ponadto nie lubiły, gdy logopeda prosił o powtórzenie e-logolekcji dla jej utrwalenia. Wolały rozwiązywać kolejne zadania i przeżywać przygody na planecie E-logos, nie czekając na akceptację lekcji przez logopedę. System informatyczny nie pozwalał jednak na przechodzenie do kolejnych poziomów, stąd czasami pojawiały się nieporozumienia, które na bieżąco wyjaśniali rodzice (rysunek 13).

Pytanie nr 10: Czy Pani/Pana zdaniem skuteczność ćwiczeń na platformie e-learningowej zależy od częstotliwości ich wykonywania, tzn. im częściej dziecko ćwiczy, tym lepszy osiąga efekt?

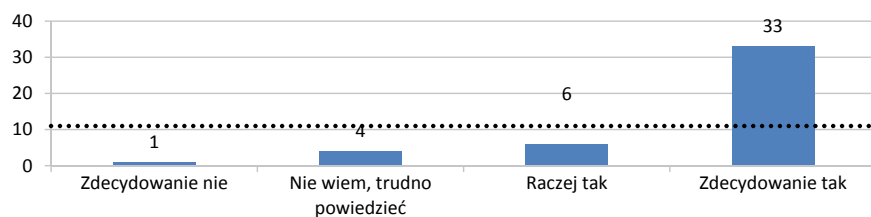
Większość ankietowanych, bo aż 88,4%, uznała tę zależność za bardzo prawdopodobną (rysunek 14).

Pytanie nr 11: Czy w Pani/Pana ocenie komentarze logopedy pisane do dzieci podczas ćwiczeń na platformie e-learningowej są dla nich ważniejsze niż komentarz przekazany ustnie po tradycyjnych ćwiczeniach w poradni?

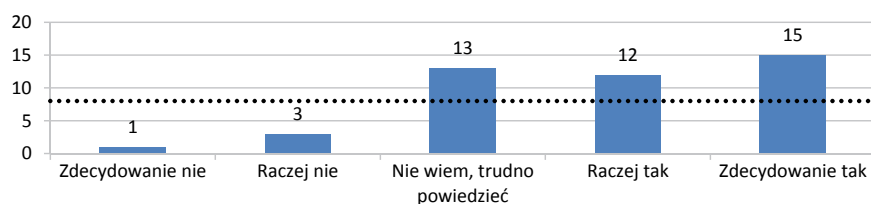
Pytanie to zrodziło się podczas testowania platformy w badaniach pilotażowych. Początkowo logopeda pisał komentarze wyłącznie do rodziców. Postanowiono jednak zmienić tę formułę i zaczęto redagować krótkie wiadomości do dzieci, nawet tych

Rysunek 13. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 9

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 14. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 10

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 15. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 11

Źródło: opracowanie własne.

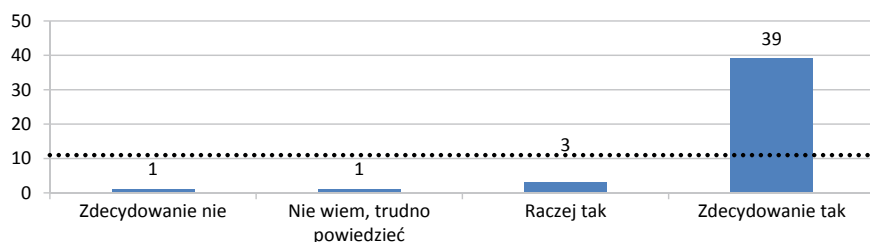
Współpraca logopedy z rodzicem w b-learningu

nieczytających. Rodzice natychmiast zareagowali, że jest to wspaniały pomysł, gdyż dzieci czują się dowartościowane tym, że otrzymują e-maile i bardzo na nie czekają. Była to forma pochwały bardziej nowatorska niż stosowana dotychczas nagroda ustna, dlatego komentarze pisane do dzieci stały się istotnym elementem pozytywnego wzmocnienia w prowadzonej terapii b-learningowej. Analiza ankiet potwierdziła te hipotezy, gdyż 61,3% rodziców uznało je za bardzo ważne w motywowaniu dziecka do dalszego wysiłku (rysunek 15).

Pytanie nr 12: Czy poleciłaby/lby Pani/Pan korzystanie z platformy e-learningowej innym rodzicom i ich dzieciom?

95,4% respondentów poleciłoby korzystanie z logopedycznej platformy e-learningowej innym rodzicom i ich dzieciom (rysunek 16).

Rysunek 16. Odpowiedzi rodziców na pytanie nr 12



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Z analizy ankiet wynika⁹, że rodzice bardzo pozytywnie ocenili nowe narzędzie, jakim była logopedyczna platforma e-learningowa. Chętnie wypełniali ankiety, wiedząc, że ma to służyć badaniu naukowemu i dalszemu udoskonalaniu tego rodzaju narzędzi. Zapewniali, że takie rozwiązania, opracowane przez specjalistów i przez nich koordynowane, stanowią bezpieczniejszy i wartościowszy materiał edukacyjny dla współczesnych dzieci niż przypadkowe gry znalezione w sieci. Podkreślali przy tym, że niezbędnym czynnikiem całego procesu była obecność logopedy, bez którego terapia nie zakończyłaby się sukcesem. Uznali zatem platformę e-learningową za dobre narzędzie wspomagające tradycyjną terapię logopedyczną.

Wyniki ankiet pozwoliły uzyskać odpowiedzi potwierdzające, że b-learning, jako nowa forma terapii logopedycznej:

- zwiększa zaangażowanie rodziców w terapię logopedyczną dziecka,

- wspiera rodziców w prowadzeniu domowych ćwiczeń logopedycznych,
- zwiększa atrakcyjność domowych ćwiczeń logopedycznych,
- zwiększa motywację dzieci do ćwiczeń logopedycznych w domu,
- zwiększa częstotliwość domowych ćwiczeń logopedycznych,
- zwiększa efektywność domowej terapii.

Rola rodzica w procesie terapii logopedycznej jest nieoceniona i w większości przypadków decyduje o sukcesie lub porażce terapii logopedycznej. Zaangażowany rodzic, ściśle współpracujący z logopedą, jest gwarantem prawidłowego przebiegu domowego treningu logopedycznego. Proces aktywizowania rodziców i zwiększania ich zaangażowania bywa czasami bardzo trudny. Należy podkreślić, że z perspektywy logopedy włączenie platformy e-learningowej do

tradycyjnej terapii logopedycznej dzieci spowodowało nawiązanie ściślejszej współpracy z rodzicem, ze szczególnym podkreśleniem aspektu partnerstwa i odpowiedzialności obu stron za sukces logopedyczny dziecka.

Bibliografia

- Banaszkiewicz, A. i Walencik-Topiłko, A. (2014). Model współpracy logopedy z otoczeniem pacjenta – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. W: D. Baczała i J. J. Błęszyński (red.), *Terapia logopedyczna* (s. 85–96). Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Czaplewska, E. i Kaczorowska-Bray, K. (2002). Współpraca terapeutów i rodziców w procesie stymulowania rozwoju mowy u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka. W: M. Przybysz-Piwkowska (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach* (s. 49–54). DiG.
- Gralewicz-Wolny, I. (2012). Mowa jest złotem. Rodzice wobec zakłóconego rozwoju mowy dziecka. W: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1 (s.13–23). Wydawnictwo UŚ.

⁹ Ankiety dla rodziców jako subiektywne oceny nowego zjawiska b-learningu w logopedii nie stanowiły głównego źródła poznania naukowego w badaniach autorki artykułu. Były jedynie uzupełnieniem danych, które zebrano podczas przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego.

Jastrzębowska, G. (1998). *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Jastrzębowska, G. i Pelc-Pękala, O. (1999). *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*. W: T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 633–669). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

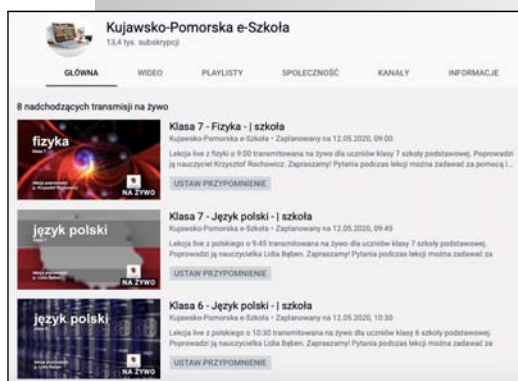
Jatkowska, J. (2019). *B-learning w diagnozie i terapii logopedycznej dzieci*. Harmonia Universalis.

Skorek, E. M. (2001). *Oblicza wad wymowy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Joanna Jatkowska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Logopedii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, logopeda z 26-letnim doświadczeniem zdobytym w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tczewie. Autorka koncepcji e-learningowych zajęć logopedycznych dla dzieci z wadami wymowy, tzw. e-logolekcji oraz książki *B-learning w diagnozie i terapii logopedycznej dzieci*. W zainteresowaniach naukowych koncentruje się na badaniu korzyści i zagrożeń wynikających z wykorzystania nowych technologii w tradycyjnej terapii logopedycznej (b-learningu), a także ich wpływu na rozwój kompetencji językowej współczesnych dzieci. Członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej oraz Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego.

POLECAMY

Kujawsko-pomorska e-szkola



Kujawsko-Pomorska Szkoła Internetowa rozpoczęła swoją działalność, oferując najpierw lekcje dla ósmoklasistów i maturzystów, a następnie stopniowo rozszerzając ofertę o lekcje adresowane do młodszych uczniów. W każdym tygodniu nadawanych jest do osiemdziesięciu półgodzinnych, interaktywnych lekcji online. W zależności od tematyki mają one formę wykładów, pokazów lub warsztatów – z piętnastominutowymi przerwami na pytania i dyskusję.

Po ośmiu tygodniach działania e-szkoły zarejestrowano już półtora miliona wejść. W tym okresie nauczyciele przeprowadzili blisko pięćset lekcji. Ogląda je regularnie trzynaście tysięcy subskrybentów, a ponad milion osób aktywnie komentuje i udostępnia materiały znajomym. Zajęcia cieszące się największą popularnością mają po 24 tysiące wyświetleń.

E-lekcje oglądają uczniowie nie tylko z województwa, ale i z całego kraju. Odnotowano też setki wejść z zagranicy, m.in. z Wielkiej Brytanii, Ukrainy, Niemiec, Rosji, Holandii, Irlandii, Stanów Zjednoczonych, Kanady, Włoch a nawet Australii.

Wszystkie lekcje są rejestrowane oraz nadawane na żywo na www.kujawsko-pomorskie.pl; edupolis.pl; YouTube: Kujawsko-Pomorska e-Szkola, Facebook: Kujawsko-Pomorska e-Szkola.

DigiExam



Zamknięcie uczelni z powodu pandemii spowodowało konieczność przeniesienia nauczania do przestrzeni internetu, a w konsekwencji poszukiwanie alternatywnych form zakończenia semestru i weryfikacji efektów kształcenia w sposób zdalny. W tym kontekście wielu nauczycieli zadaje sobie pytanie, jak przeprowadzić egzamin bez konieczności (a także bez możliwości) zgromadzenia studentów w tradycyjnej sali wykładowej. Jedną z opcji jest wykorzystanie aplikacji DigiExam opracowanej przez start-up ze Sztokholmu najpierw na potrzeby uczelni szwedzkich, a obecnie już udostępnianej komercyjnie wszystkim zainteresowanym. W ostatnich tygodniach aplikacja ta została poszerzona o funkcje rejestrowania zachowań studentów w czasie egzaminu (ang. *proctoring*). Dodatkowym jej atutem jest blokowanie możliwości „wędrówania” po sieci w trakcie zdawania egzaminu przy równoczesnej opcji udostępniania stron internetowych potrzebnych w trakcie wykonywania zadań przez studenta.

Więcej informacji na ten temat na stronie: <https://www.digixam.com/digital-exams/remote-exams/> oraz w serwisie YouTube: <https://bit.ly/3cq44NL>



Anna
Dolot

Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną – perspektywa pracownika

The influence of COVID-19 pandemic on the remote work – an employee perspective

Abstract

The COVID-19 pandemic – an unprecedented example of VUCA surroundings – caused significant changes in the work environment. To limit the risk of infection and on account of closing educational establishments, a large number of employees started to work remotely. The research presented in this article aimed to assess the remote work – its scale and frequency, its selected characteristics, and crucial impediments before and during the COVID-19 pandemic. Quantitative research on the group of 327 deliberately chosen respondents proved that the number of employees working exclusively from a distance has significantly increased. Additionally, the following positive effects were indicated: timesaving, work adjustment to personal needs, work-life balance. The most negative consequences of remote working during the COVID-19 pandemic were: no direct contact with co-workers, blurring lines between work and private life, feeling of permanent presence at work. Lack of social relationships and isolation were pointed out as the most significant impediment of remote working during the COVID-19 pandemic. For those respondents who have children under 18, the greatest impediment was the presence of children at home and the need for taking care of them and learning with them. The research results explicitly show the significance of interpersonal relationships in employees' functioning within the organization. Respondents declared the willingness to more often work remotely after the end of the COVID-19 pandemic.

Keywords: remote working, teleworking, COVID-19, VUCA, cooperation, social relationships, interpersonal relationships, isolation

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się zagadnieniu pracy zdalnej, jej zaletom oraz ograniczeniom. Niespotykana do tej pory sytuacja pandemii spowodowała znaczący wzrost liczby osób, które albo podjęły pracę zdalną w większym niż dotychczas wymiarze, albo zetknęły się z tą formą wypełniania obowiązków zawodowych po raz pierwszy. Konsekwencją powyższych może być zmiana w ocenie pracy zdalnej, podejściu oraz stosunku do niej. Celem prowadzonych badań była próba oceny i analizy częstotliwości pracy zdalnej oraz jej pozytywnych i negatywnych skutków przed pandemią COVID-19 oraz w trakcie jej trwania, a także ocena i analiza trudności w pracy zdalnej podczas pandemii. Badania miały charakter ilościowy – wzięło w nich udział 327 celowo dobranych respondentów. Zauważono, że w czasie pandemii znacząco wzrosła liczba pracowników realizujących swoje obowiązki zawodowe w 100% zdalnie, a najistotniejszą trudnością był brak kontaktów społecznych oraz odizolowanie. Jednocześnie, choć praca zdalna w czasie pandemii w większym stopniu umożliwiła godzenie obowiązków zawodowych i osobistych, to także w większym stopniu skutkowała zacieraniem się granicy między pracą a życiem prywatnym.

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich zaledwie kilkunastu lat na polskim rynku pracy widoczne były dynamiczne zmiany. O ile przed kryzysem gospodarczym z 2008 roku można było obserwować znamiona rynku pracownika, o tyle w roku 2008 i kilka lat po nim rynek był zdominowany przez rosnące bezrobocie oraz ograniczone inwestycje w pracowników, ich rozwój czy motywowanie. W ostatnim jednak czasie, zarówno w praktyce gospodarczej, jak i literaturze przedmiotu podkreślano trudności w pozyskiwaniu i zatrzymaniu w organizacji wartościowych pracowników (Albrychtowicz-Słocińska i Robak, 2017, s. 147; Baron-Polańczyk i Klementowska, 2018; Zieliński, 2016). W konsekwencji organizacje poszukiwały różnorodnych metod nie tylko w obszarze aktywnego pozyskiwania pracowników, ale również tworzenia dla nich atrakcyjnych warunków zatrudnienia i oferowania różnego rodzaju benefitów. Jednym z nich była możliwość pracy zdalnej. Tymczasem pandemia COVID-19 spowodowała, że dla wielu pracowników praca zdalna stała się nie tyle benefitem, co koniecznością lub możliwością ograniczenia ryzyka infekcji. Jednocześnie znaczącej zmiany uległy warunki pracy zdalnej.

Powyższe zmiany skłoniły autorkę do przeprowadzenia badań, których celem była:

- ocena częstotliwości pracy zdalnej przed pandemią COVID-19 oraz w trakcie jej trwania,
- ocena i analiza wybranych aspektów pracy zdalnej przed pandemią COVID-19 oraz w trakcie jej trwania z perspektywy pracownika,
- ocena i analiza kluczowych utrudnień w pracy zdalnej w trakcie trwania pandemii COVID-19.

Artykuł składa się z części teoretycznej, empirycznej oraz wniosków z badań i rekomendacji dla praktyki. Badania empiryczne miały charakter ilościowy. Przeprowadzono je z wykorzystaniem metody ankiety. Narzędziem badawczym był kwestionariusz internetowy. W badaniu wzięło udział 327 celowo dobranych respondentów.

Istota i historia telepracy oraz pracy zdalnej

Pojęcia pracy zdalnej (ang. *remote working*), telepracy (ang. *telework*) czy pracy na odległość nie są terminami nowymi. Już w 1962 roku w Wielkiej Brytanii firma „F International” w celu ograniczenia fluktuacji kadr zatrudniała w usługach programistycznych kobiety, które wykonywały pracę w domu (Wyrzykowska, 2014, s. 3803). Termin *telework* został użyty po raz pierwszy w 1972 roku przez Jacka Shiffa na łamach „The Washington Post” (Zalega, 2009, s. 38–39). Jednakże za twórcę pojęcia pracy zdalnej uważa się Jacka Nillesa. Czynniki stymulującymi pracę zdalną były:

- zaistnienie pierwszego światowego kryzysu energetycznego, a w konsekwencji gwałtowny wzrost cen paliwa,
- pojawienie się – już w tamtych czasach – zagrożenia ekologicznego, w części spowodowanego emisją spalin samochodowych.

W konsekwencji powyższych Nilles w 1973 r. przeprowadził pierwszy eksperymentalny projekt telepracy (Szłuz, 2013, s. 254). Zdefiniował ją jako pracę, która umożliwia przesyłanie jej efektów za pomocą technik informatycznych, takich jak telekomunikacja i komputery, zamiast fizycznego przemieszczania się ludzi mających tę pracę wykonać (Nilles, 1976, s. 87). Ideę telepracy spopularyzował Alvin Toffler w książce *Trzecia fala* (1980) oraz futurolog Francis Kinsman w książce *The Telecommuters* (1987) (Szłuz, 2013, s. 254). Na początku lat 90. amerykańska firma AT&T wprowadziła system telepracy, który w ciągu sześciu lat objął 55% pracowników amerykańskich oddziałów firmy (około 36 tys. osób). W 1995 r. Komisja Europejska uznała, że telepraca może stać się częścią przyszłego życia zawodowego. Dzięki rewolucji telekomunikacyjnej i informatycznej istnieje szeroki wachlarz nowych, elastycznych sposobów wykonywania pracy, włącznie z możliwością przynajmniej częściowego przeniesienia jej poza siedzibę tradycyjnego biura (Nojszewski, 2004). Telepraca uważana jest za jedną z form zatrudnienia elastycznego (Piątkowski, 2011, s. 433).

Analizując zatem historię pracy zdalnej oraz telepracy, publikacje naukowe na ten temat, a także obserwując praktykę gospodarczą można zaobserwować, że pojęcia telepracy i pracy zdalnej używane są synonimicznie. Tymczasem trudno jednoznacznie określić, czy jest to słuszne. W rozumieniu kodeksu pracy telepraca polega na regularnym wykonywaniu pracy poza zakładem pracy z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej. To właśnie kryterium regularności i powtarzalności ma decydujące znaczenie przy uznaniu, czy w danym przypadku mamy do czynienia z telepracą, czy z pracą zdalną (BSJP, 2020). Dodatkowo telepraca odnosi się do pracy na umowę o pracę, ale realizowaną z domu, tymczasem praca zdalna może być wykonywana na zasadzie umowy o pracę, umów cywilnoprawnych lub samozatrudnienia (Zalega, 2009, s. 37). Zatem pojęć tych można używać zamiennie tylko w niektórych przypadkach (Sęczkowska, 2019, s. 10–11)¹.

W literaturze przedmiotu praca zdalna definiowana jest jako praca wykonywana w dowolnej odległości od miejsca, w którym oczekuje się na jej efekty lub gdzie byłaby wykonywana w ramach tradycyjnego systemu zatrudnienia, przy użyciu dostępnych technik informatycznych i telekomunikacyjnych (Zalega, 2002, s. 41). Najbardziej popularną jej formą jest praca wykonywana wyłącznie w domu pracownika

¹ W niniejszej publikacji częściej stosowany będzie termin „praca zdalna”. Po pierwsze ze względu na szersze rozumienie tego pojęcia, po drugie ze względu na fakt, że respondentami były zarówno osoby zatrudnione na umowę o pracę, jak i umowy cywilnoprawne, a także pracujące poza biurem regularnie i nieregularnie.

korzystającego z technologii informatycznych. Praca w domu może mieć postać tzw. domowego biura (ang. *home office*) (Szluż, 2013, s. 256) i często właśnie tym anglojęzycznym sformułowaniem jest potocznie określana.

Korzyści i ograniczenia wynikające z pracy zdalnej – przegląd literatury przedmiotu

W literaturze przedmiotu można spotkać się z licznymi publikacjami wskazującymi korzyści i utrudnienia, jakie dla pracownika implikuje praca zdalna. Wybrane zagadnienia przedstawiono w tabeli 1.

Poza pozytywnymi konsekwencjami wymienionymi w tabeli 1 wskazuje się (por. Kampa i Gołda, 2007; Łodyga, 2007), że szczególnymi beneficjentami telepracy mogą być:

- rodzice wychowujący dzieci – ze względu na wcześniej podkreślaną możliwość godzenia pracy z życiem osobistym,
- niepełnosprawni – dzięki pracy w domu unikają konieczności pokonywania barier architektonicznych, geograficznych i innych, w ten sposób mogą w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym,
- mieszkańcy małych miejscowości lub miejscowości geograficznie odległych od dużych ośrodków miejskich – mają możliwość zatrudnienia w organizacjach z innych regionów.

Analizując treści przedstawione w tabeli 1 warto podkreślić, że jakość pracy zdalnej, jej pozytywne,

jak i negatywne skutki będą w znaczącym stopniu uzależnione zarówno od organizacji takiej pracy przez pracodawcę, jak i od samego pracownika. W przypadku pracownika wpływ będą miały: jego doświadczenie w pracy zdalnej, przeszkolenie w tego obszaru, warunki, w jakich pracuje, jak również pewne cechy osobowościowe, np. determinacja, uczciwość, sumienność czy umiejętność zarządzania sobą w czasie.

Pandemia COVID-19 a uwarunkowania pracy zdalnej

Zarówno w praktyce gospodarczej, jak i literaturze przedmiotu na popularności zyskiwał w ostatnim czasie termin VUCA. Termin ten jest akronimem następujących słów: zmienność (ang. *volatility*), niepewność (ang. *uncertainty*), złożoność (ang. *complexity*) i niejednoznaczność (ang. *ambiguity*), które mają charakteryzować warunki współczesnego funkcjonowania człowieka w różnych obszarach jego działania. Pandemia COVID-19 wydaje się być nie tyle przykładem zmienności, niepewności, złożoności czy niejednoznaczności otoczenia, co bezprecedensową sytuacją, w której wszystkie wyżej wymienione przymiotniki zostały spotęgowane i przerosły wyobrażenia o tym, co można określić mianem otoczenia VUCA. Niemal z dnia na dzień zmieniła się rzeczywistość na skalę globalną, wymagając od wszystkich funkcjonowania w zupełnie odmiennych warunkach. Niepewność związana z konsekwencjami pandemii skutkuje nie tylko dyskomfortem, ale także zaniechaniem niektó-

Tabela 1. Pozytywne i negatywne konsekwencje pracy zdalnej z perspektywy pracownika

Konsekwencje pracy zdalnej dla pracownika	
Pozytywne	Negatywne
▪ Możliwość godzenia życia zawodowego z osobistym (w tym rodzinnym), spędzania większej ilości czasu z najbliższymi. ▪ Większe zaangażowanie pracownika w wykonywaną przez niego pracę (m.in. ze względu na możliwość lepszej koncentracji na zadaniach, pracę w ciszy i spokoju), a w konsekwencji większa motywacja do pracy, szybsze i sprawniejsze wykonywanie obowiązków, większa wydajność i produktywność. ▪ Większa elastyczność w planowaniu własnych aktywności, dopasowanie ich do indywidualnego rytmu dnia i sposobu pracy. ▪ Brak konieczności codziennego pokonywania trasy dom–praca, a w konsekwencji oszczędność czasu, pieniędzy, ochrona środowiska naturalnego (co może być ważne dla samego pracownika). ▪ Odczuwanie większej satysfakcji z pracy oraz życia. ▪ Większa lojalność pracownika wobec pracodawcy, wyższe prawdopodobieństwo polecenia pracodawcy innym kandydatom. ▪ Obniżenie poziomu stresu (co jest niejako konsekwencją powyższych korzyści).	▪ Konieczność samodzielnego planowania i organizowania dnia mogąca stanowić wyzwanie szczególnie dla tych pracowników, którzy mają trudności (lub nie mają doświadczenia) w obszarze zarządzania sobą w czasie, koncentracją i determinacją w działaniu. Może to wyzwać poczucie bycia „stałe w pracy”, rezygnację z przerw, pracę w weekendy, a w konsekwencji przemęczenie fizyczne i psychiczne. ▪ Obniżenie produktywności i efektywności. ▪ Ograniczony dostęp do zasobów organizacji. ▪ Zmniejszenie dostępu do szkoleń oraz obniżenie szansy na rozwój i awans. ▪ Obniżenie komfortu mieszkania (które staje się nie tylko przestrzenią domową, ale także miejscem pracy). ▪ Ograniczony kontakt ze współpracownikami rodzący trudności w obszarze realizacji wyznaczonych zadań oraz tworzący poczucie izolacji, osamotnienia i wyobcowania. Dzieje się tak głównie ze względu na brak możliwości budowania relacji nieformalnych. ▪ Utrudnienia natury technicznej. ▪ Deprecjonowanie pracy zdalnej jako „siedzenia w domu”, co negatywnie wpływa na samego pracownika oraz może przyczyniać się do dezorganizacji jego pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Aguenza i Som, 2012; Felstead i Henseke, 2017; Jeran, 2016, s. 53–57; Lorenz, 2011, s. 154–156; Makowiec i Bober, 2008, s. 153; Makowiec i Miłucha, 2014, s. 64; Sęczkowska, 2019, s. 12–13; Sikora, 2012, s. 85; Ślęzak, 2012, s. 226.

rych działań przedsiębiorczych czy podejmowaniem decyzji zachowawczych lub wręcz odwrotnie – pochopnych i nieprzemyślanych.

Epidemia koronawirusa COVID-19 miała swoje początki w listopadzie 2019 roku w mieście Wuhan (środkowe Chiny, prowincja Hubei). Początkowo wydawało się, że problem będzie dotyczył najpierw części Chin, a potem Azji, jednakże liczba kolejnych zachorowań i rosnący zasięg rozprzestrzeniania się wirusa spowodował, że 11 marca 2020 roku epidemia została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za pandemię. Czwartego marca potwierdzono pierwszy przypadek COVID-19 w Polsce. Tydzień później (11 marca) została podjęta decyzja o zamknięciu wszystkich placówek oświatowych i szkół wyższych w Polsce, co nastąpiło 16 marca. Absorbując od czynników sanitarno-epidemiologicznych (praca z domu zmniejsza ryzyko infekcji), zamknięcie żłobków, przedszkoli i szkół oznaczało dla wielu pracowników potrzebę godzenia życia zawodowego nie tylko z opieką nad dziećmi, ale także koniecznością nauczania ich w domu.

Jednak nie tylko godzenie wielu ról przez pracownika wydaje się problematyczne w sytuacji pandemii COVID-19. Na rysunku 1 podjęto próbę zobrazowania różnorodności owych, niespotykanych do tej pory na aż tak dużą skalę, czynników utrudniających pracę zdalną.

Choć obecność w domu pozostałych członków rodziny mogłaby wydawać się charakterystyczna również dla sytuacji sprzed pandemii COVID-19, to jednak intensywność oddziaływania tego czynnika w czasie pandemii znacząco wzrosła. Wskazane na rysunku 1 uwarunkowania w dominującym stopniu mają charakter psychologiczny i społeczny. Należy także podkreślić możliwe konsekwencje ekonomiczne na niespotykaną do tej pory skalę, np. dekonstrukcję gospodarczą, spadek PKB, zwolnienia pracowników i rosnące bezrobocie. Już tylko te czynniki mogły w pracownikach wzbudzać strach oraz obawy związane z przyszłością i wpływać na jakość pracy zdalnej. Owe aspekty zostały wskazane jako potencjalne, gdyż w momencie opracowywania niniejszego materiału nie było jeszcze opublikowanych artykułów naukowych

dotyczących tego zagadnienia, które mogłyby stanowić punkt odniesienia. Wydaje się jednak, że warunki pracy zdalnej w czasie pandemii COVID-19 znacząco różniły się od tych sprzed jej pojawienia się.

Metodyka prowadzonych badań oraz charakterystyka próby badawczej

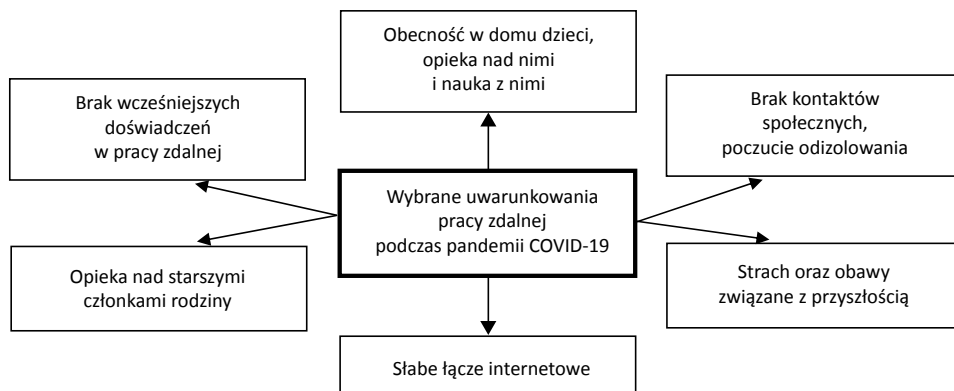
Na podstawie przesłanek przedstawionych w części teoretycznej określono następujące cele prowadzonych badań:

- ocena częstotliwości pracy zdalnej przed pandemią COVID-19 oraz w trakcie jej trwania,
- ocena i analiza wybranych aspektów pracy zdalnej przed pandemią COVID-19 oraz w trakcie jej trwania z perspektywy pracownika,
- ocena i analiza kluczowych trudności w pracy zdalnej w trakcie trwania pandemii COVID-19.

Dla osiągnięcia założonych celów w pierwszej kolejności przeprowadzono kwerendę literatury przedmiotu (zarówno polskiej, jak i zagranicznej). Posłużyła ona jako podstawa teoretyczna do opracowania narzędzia badawczego oraz dokonania dalszych analiz empirycznych. Badania empiryczne miały charakter ilościowy. Przeprowadzono je z wykorzystaniem metody ankiety, poprzez zastosowanie narzędzia, jakim jest kwestionariusz internetowy. Badania prowadzone były w okresie 7–15 kwietnia 2020 roku. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Badania skierowane zostały do osób, które w tym czasie posiadały zatrudnienie oraz pracowały zdalnie. Badania były anonimowe, a uczestnictwo w nich dobrowolne.

W badaniu wzięło udział 327 respondentów, z czego 54% stanowiły kobiety. Dominującą grupą wiekową były osoby z przedziału 26–35 lat – 43%. W drugiej kolejności były to osoby z przedziału 36–45 lat – 32%, respondentów do 25. roku życia było 19%. Respondentów w przedziale wiekowym 46–55 lat było 4%, a pozostałe osoby to pracownicy w wieku 56 lat i więcej. Zdecydowana większość badanych zajmuje stanowisko specjalistyczne (nie zarządza podległym zespołem) – 77%. Pozostali piastują stanowiska kierownicze. 69% respondentów zatrudnionych jest

Rysunek 1. Wybrane uwarunkowania pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19



Źródło: opracowanie własne.

Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną...

w sektorze usług. Aż 73% badanych pracuje w dużej firmie, 13,5% w średniej, 9% w małej, a pozostali w mikroprzedsiębiorstwie. 64% nie posiada dzieci (doprecyzowano – dzieci w wieku do 18. roku życia). Charakterystyka próby badawczej implikuje brak możliwości wnioskowania na populację, gdyż próba nie jest reprezentatywna.

Należy także podkreślić, że badania prowadzone były w stosunkowo wczesnej fazie pandemii. Oznaczać to może brak nasilenia negatywnych skutków tej – dla wszystkich – trudnej sytuacji. W czasie prowadzenia badań nie były jeszcze podejmowane na większą skalę negatywne działania pracodawców wobec pracowników, np. zwolnienia czy cięcia wynagrodzeń (które są przewidywane).

Rezultaty badań

Choć w ostatnich czasach praca zdalna zyskiwała na popularności i stanowiła pewnego rodzaju benefit dla pracowników, okazuje się, że dla większości respondentów (43,4%) była doświadczeniem sporadycznym – najczęściej badanych pracowało zdalnie przez pojedyncze dni w miesiącu (rysunek 2). Nieznacznie częściej zdalnie pracowały kobiety (58%), częściej rodzice posiadający dzieci, które nie ukończyły 18 lat (61%), a także zatrudnieni w przedsiębiorstwach usługowych (64%).

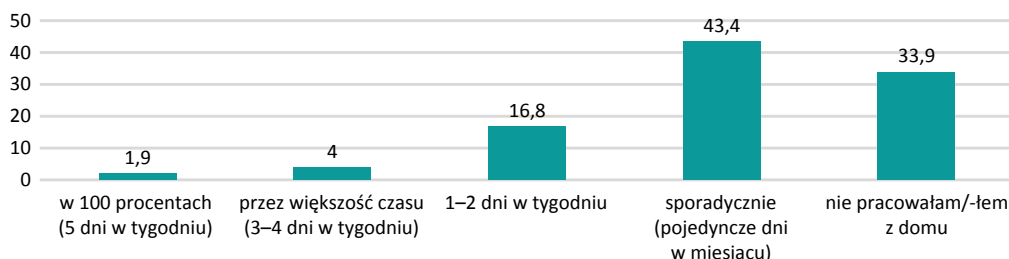
Należy podkreślić, że w praktyce gospodarczej pokutuje pogląd, że pracujący zdalnie nie wykonują swojej pracy tak dobrze, jak robią to, będąc fizycz-

nie obecni w biurze. Wielu pracodawców posiada ograniczone zaufanie do swoich pracowników, ma wewnętrzne przekonanie, że bezpośrednia kontrola jest najwyższą formą zaufania. Wiele zależy od kultury organizacyjnej danego pracodawcy oraz relacji z bezpośrednim przełożonym, biznesowej dojrzałości i podejścia do pracy oraz człowieka. Oczywiście należy mieć na uwadze, że część zadań i stanowisk nie daje możliwości pracy zdalnej.

Pandemia COVID-19 wywołała znaczącą zmianę w liczbie osób, które w czasie jej trwania realizowały swoje obowiązki zdalnie (rysunek 3). Aż 85,6% badanych pracowało zdalnie przez 5 dni w tygodniu (a zatem przez 100% czasu pracy). Sporadycznie nie pracował już nikt (0%). Analizując strukturę pracujących zdalnie przez pięć dni w tygodniu w porównaniu do pracujących zdalnie przed pandemią w ogóle (w dowolnym wymiarze), okazuje się, że wzrosła liczba pracujących zdalnie kobiet (do 88%) oraz rodziców dzieci, które nie ukończyły 18. roku życia (82%). Wzrost ten – w związku z zamknięciem szkół, przedszkoli i żłobków – nie dziwi. Cieszy fakt, że pracodawcy zaoferowali takie rozwiązanie swoim pracownikom, zarówno ze względu na możliwość opieki nad dziećmi, minimalizowania ryzyka infekcji, jak i realizowania zadań zawodowych.

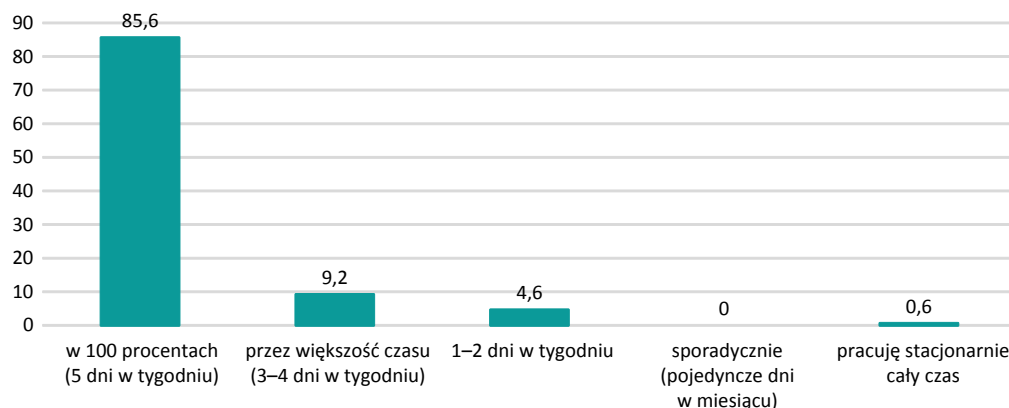
Oznacza to, że respondenci mieli raczej małe doświadczenie w pracy zdalnej oraz że zmiana warunków pracy w czasie pandemii COVID-19 była dla nich zmianą znaczącą. Implikuje to potrzebę dostosowania się do nowej sytuacji, co z psychologicznego punktu

Rysunek 2. Częstotliwość wykonywania pracy zdalnej przed pandemią COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3. Częstotliwość wykonywania pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

widzenia stanowi emocjonalne wyzwanie i trudność (o czym w dalszej części). Istotna odpowiedzialność spoczywała tu zarówno na pracodawcy, jak i bezpośrednim przełożonym pracowników. Ważne w tej sytuacji były:

- organizacja pracy pracowników, w tym zapewnienie im sprzętu oraz właściwego oprogramowania, które dają komfort i bezpieczeństwo pracy,
- określenie zasad współpracy i komunikacji,
- określenie celów i zadań wymagających realizacji,
- wsparcie, pomoc, budowanie poczucia przynależności i bezpieczeństwa,
- bieżąca komunikacja dotycząca sytuacji w organizacji, postępu w realizowanych projektach.

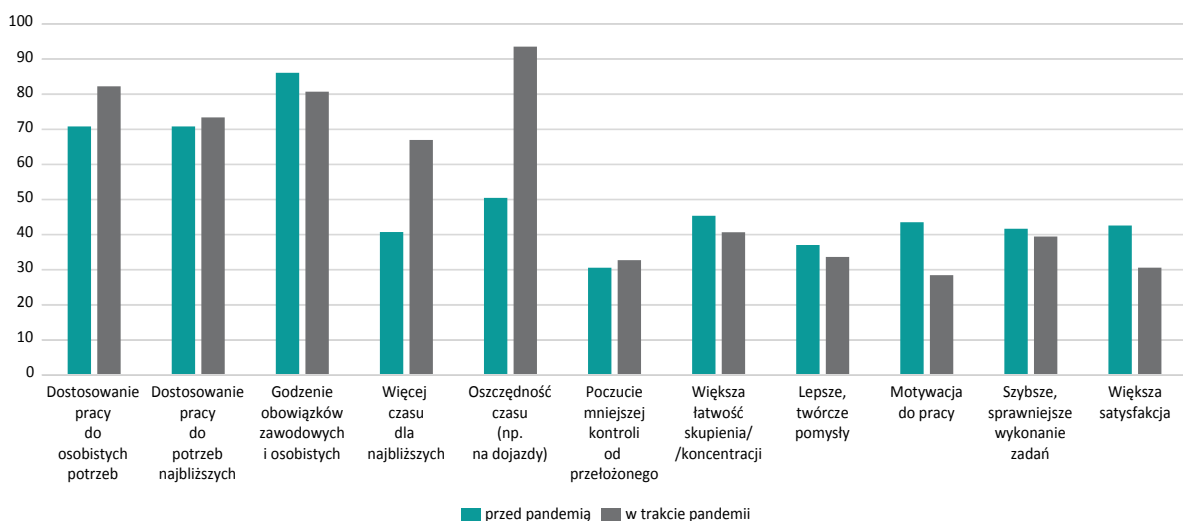
Zakres i sposób realizacji zasugerowanych tu działań stanowił również obszar prowadzonych badań i zostanie przedstawiony w oddzielnej publikacji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu wybrano pozytywne oraz negatywne

konsekwencje pracy zdalnej dla zatrudnionych. Respondentów, którzy nie mieli doświadczenia w pracy zdalnej poproszono o wskazanie tych konsekwencji, których doświadczają podczas pracy w czasie pandemii COVID-19. A tych, którzy posiadali wcześniejsze doświadczenia w pracy zdalnej, poproszono o porównanie wybranych elementów sprzed pandemii COVID-19 oraz w trakcie jej trwania. Ze względu na dużą liczbę zmiennych, oddzielnie przedstawiono pozytywne konsekwencje (rysunek 4) oraz negatywne konsekwencje (rysunek 5).

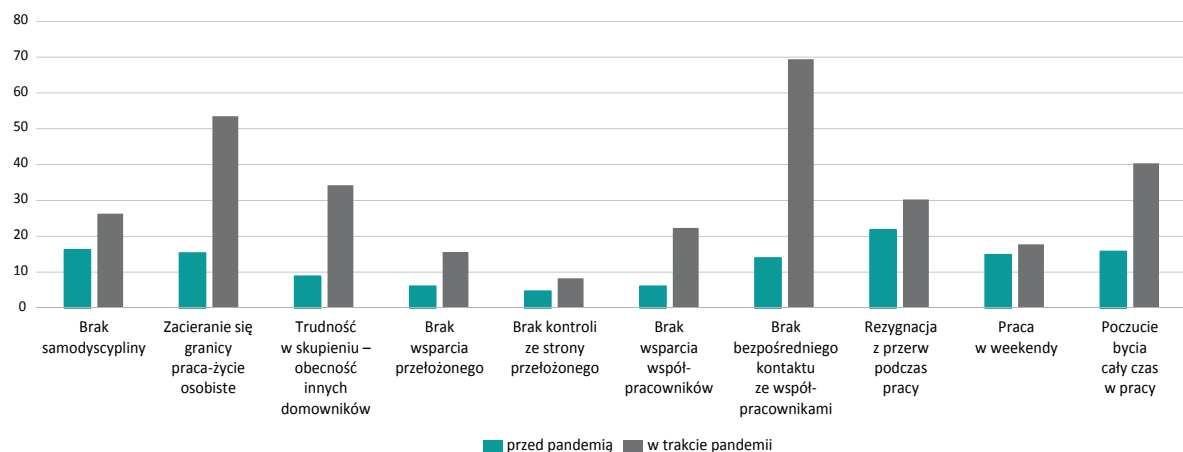
Największa dysproporcja widoczna jest w oszczędności czasu (np. na dojazdy). Obiektywnie trzeba przyznać, że w tym obszarze pandemia COVID-19 może przynieść korzystne skutki nie tylko dla pracowników, ale jak podają media – również dla środowiska naturalnego. Jednakże spośród jedenastu zaproponowanych korzyści, respondenci jedynie w czterech innych obszarach lepiej oceniali pracę z domu w czasie pandemii, w tym było im łatwiej dostosować pracę do

Rysunek 4. Pozytywne konsekwencje (korzyści) pracy zdalnej przed pandemią i w trakcie pandemii COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 5. Negatywne konsekwencje pracy zdalnej przed pandemią i w trakcie pandemii COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

potrzeb własnych oraz swoich najbliższych, a także godzić obowiązki zawodowe i osobiste. Biorąc pod uwagę, że 36% respondentów jest rodzicem niepełnoletniego (przy zamkniętych szkołach, przedszkolach i żłobkach) wynik ten nie powinien dziwić. Dzięki pracy zdalnej część rodziców mogła nadal pełnić rolę pracownika i rodzica. Widoczną była za to m.in. mniejsza motywacja do pracy (o 16%) oraz mniejsza satysfakcja z niej (o 12%) podczas pracy zdalnej w warunkach pandemii. Wydaje się zatem, że większość typowych korzyści wynikających z pracy zdalnej przestało nimi być w czasie pandemii COVID-19. Zwraca także uwagę fakt, że przed pandemią do najistotniejszych zalet pracownicy zaliczali w większym stopniu te, które mają charakter bardziej osobisty niż zawodowy. Takie czynniki jak: większa łatwość skupienia/koncentracji, lepsze, bardziej twórcze pomysły, większa motywacja do pracy, szybsze, sprawniejsze wykonanie zadań czy większa satysfakcja były nie tylko rzadziej wskazywane jako korzyści pracy zdalnej przed pandemią, ale też gorzej oceniane w czasie jej trwania.

Respondenci zostali zapytani o czynniki, które stanowiły negatywne konsekwencje pracy zdalnej zarówno przed pandemią, jak i w czasie jej trwania (pytanie wielokrotnego wyboru) (rysunek 5). Najgorzej został oceniony brak bezpośredniego kontaktu ze współpracownikami (69% wskazań i aż 55% różnicy w stosunku do pracy zdalnej przed pandemią). Czynniki ten z jednej strony może mieć charakter zawodowy, z drugiej – społeczny i psychologiczny. Na drugim miejscu negatywnie oceniono zacieranie się granicy między życiem osobistym i zawodowym. Tu także widoczna jest największa różnica między liczbą wskazań przed pandemią (15%) oraz w trakcie jej trwania (54%), czyli 39%. Respondenci wskazywali także na trudności ze skupieniem się ze względu na obecność innych domowników. Najmniej badanych narzekało na brak kontroli ze strony bezpośredniego przełożonego (bez względu na pandemię). Czynniki ten został tu wskazany celowo – po pierwsze przełożony mógłby potencjalnie zaniedbywać swoje obowiązki, po drugie poczucie kontroli może działać dyscyplinująco na pracowników.

W części teoretycznej zaproponowano możliwe czynniki utrudniające pracę zdalną w czasie pande-

mii COVID-19 (rysunek 1). Badanych poproszono o wskazanie tych, których doświadczają. Było to pytanie z możliwością zaznaczania wielu odpowiedzi (rysunek 6).

Brak kontaktów społecznych i poczucie izolacji stanowią dla respondentów największą trudność. Częściej tę odpowiedź zaznaczały kobiety (71%) i osoby będące rodzicami niepełnoletnich (56%). Należy podkreślić, że aż 25% respondentów zaznaczyło ten czynnik jako jedyny utrudniający pracę w czasie pandemii COVID-19.

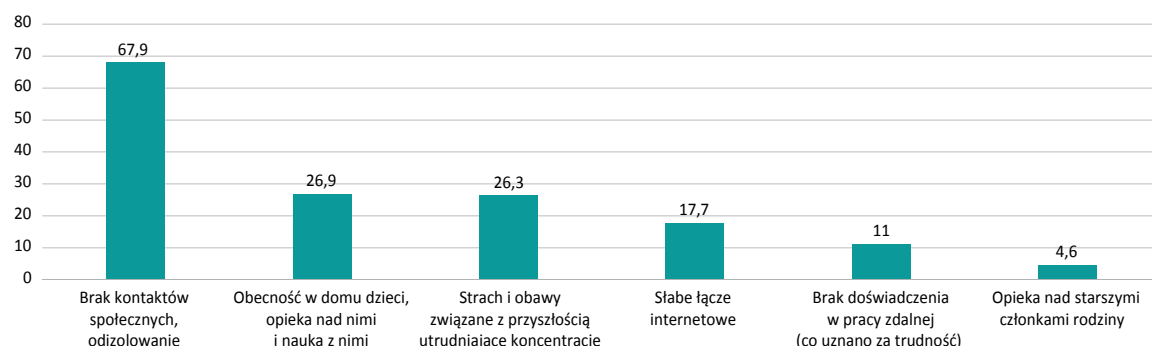
Aż 82% kobiet będących matkami niepełnoletnich jako trudność w pracy zdalnej wskazało obecność w domu dzieci, opieki nad nimi i nauki z nimi. Wydaje się zatem, że to w głównej mierze na kobiety (zatrudnione i pracujące zdalnie) spadł obowiązek opieki nad dziećmi. Dodatkowo, analizując odpowiedzi wyłącznie rodziców niepełnoletnich, okazuje się, że dla tej grupy największym utrudnieniem w pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19 była obecność w domu dzieci, opieka nad nimi i nauka z nimi (68% wskazało ten czynnik, podczas gdy brak kontaktów społecznych i odizolowanie wskazało 56% rodziców nieletnich).

Nie bez znaczenia pozostawał też czynnik natury psychologicznej – ponad jedna czwarta respondentów odczuwała obawy związane z przyszłością, co utrudniało im koncentrację na pracy. Tutaj należy podkreślić, że badania prowadzone były niewiele ponad miesiąc od wprowadzenia przez WHO stanu pandemii, której końca w czasie pisania tego artykułu nadal nie było widać. Dodatkowo negatywne skutki stanowiły jeden z głównych tematów obecnych w mediach, co potęgowało poczucie niepewności.

W omawianym pytaniu istniała możliwość wskazania innego, indywidualnego czynnika. Uzyskano 60 odpowiedzi, które pogrupowano w kategorie. Jako dodatkowe trudności respondenci wskazali (wg częstotliwości):

- brak w domu takich warunków do pracy, jak w biurze (np. brak ergonomii, narzędzi typu drukarki) – 3%,
- brak bezpośredniego kontaktu ze współpracownikami i klientami, co utrudnia realizację zadań – 3%,

Rysunek 6. Trudności w pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

- utrudnienia natury technicznej (niepełny dostęp do organizacyjnych zasobów, programów) – 2%,
- trudności we współpracy z bezpośrednim przełożonym (np. brak kontaktu, brak zaangażowania, zlecanie większej ilości zadań) – 2%,
- brak podziału praca–dom (poczucie ciągłego przebywania w pracy) – 2%.

Jedynie niecałe 3% respondentów uznało, że nie dostrzega w owej sytuacji żadnych trudności. Aż 85% tej grupy to osoby w wieku 26–35 lat, pracownicy sektora usług. Znacząca część niedostrzegających trudności (71%) nie posiada dzieci, taki sam odsetek to mężczyźni. Wszyscy zajmują stanowiska specjalistyczne.

Badanych respondentów zapytano także o to, w jakim zakresie chcieliby pracować z domu po zakończeniu pandemii COVID-19. Wyniki przedstawiono na rysunku 7.

Efektom pandemii COVID-19 będzie wzrost zainteresowania pracą zdaną. Ponad 40% badanych deklaruje chęć takiej pracy w wymiarze 1–2 dni w ciągu tygodnia i jest to o niemal 24% więcej osób niż pracujących w ten sposób przed pandemią. Co ciekawe z takiej możliwości w mniejszym stopniu chciałoby skorzystać kobiety (tylko 42% badanych) oraz osoby na stanowiskach kierowniczych (tylko 39%). Badani są zainteresowani pracą w wymiarze 3–4 dni w tygodniu (więcej o 8,5% w stosunku liczby osób, które tyle dni pracowały zdalnie przed pandemią) oraz pracą zdalną realizowaną w 100% (o 3,3% więcej niż pracowało w tym wymiarze przed pandemią).

Tylko 5,5% nie chciałoby pracować zdalnie po ustaniu pandemii. Wydaje się zatem, że skoro okazało się, że praca zdalna jest możliwa w tak znaczącym procencie oraz wynikają z niej liczne korzyści dla pracownika (głównie natury osobistej), warto podjąć wyzwanie określenia zasad większej ilości pracy zdalnej. Stanowić to będzie istotny czynnik motywacyjny dla pracowników.

Na zakończenie ankiety poproszono badanych o odniesienie się do następującego stwierdzenia: „Nie mogę się doczekać, kiedy wrócę do moich warunków pracy sprzed pandemii COVID-19”. Respondenci mogli na to pytanie odpowiedzieć w pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”. 68% badanych zaznaczyło, że zgadza się lub zdecy-

dowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, z czego większość to kobiety (68%) oraz pracownicy zajmujący stanowiska specjalistyczne (65%).

Podsumowanie

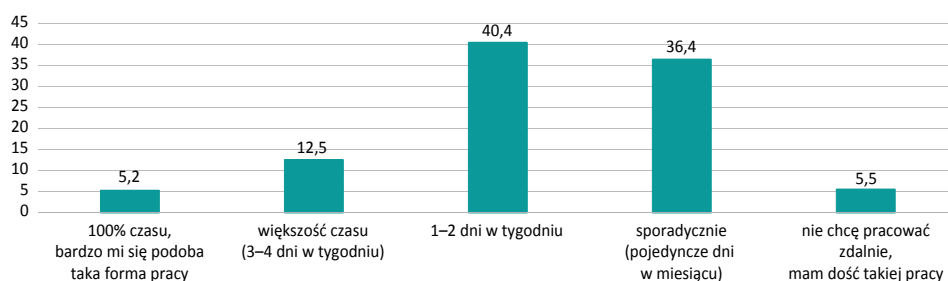
Na podstawie przeprowadzonych badań można uznać, że pandemia COVID-19 wpłynie na częstotliwość wykorzystywania pracy zdalnej. Wnioskiem z badań jest informacja zwrotna dla pracodawców i przełożonych, że pracownicy dostrzegali liczne korzyści z tej formy pracy (m.in. godzenie obowiązków zawodowych i osobistych czy dostosowanie pracy do potrzeb osobistych czy najbliższych) jeszcze przed pandemią COVID-19. Praca zdalna może zatem stanowić jeden z benefitów dla pracownika, a także przyczynić się do generowania oszczędności dla pracodawcy oraz do zmniejszenia degradacji środowiska naturalnego.

Pandemia COVID-19 spowodowała jednak także zaistnienie znacznej liczby czynników, które utrudniały realizację codziennych zadań zawodowych. Za największą trudność respondenci uznali brak kontaktów społecznych i odizolowanie. Być może jest to aspekt, który w największym stopniu może niwelować poczucie zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności (otoczenie VUCA), tak charakterystyczne dla warunków, w których społeczeństwo było zmuszone funkcjonować. Wydaje się, że również w sytuacji powrotu do normalnych warunków pracy istotnym elementem budowania modelu pracy zdalnej powinna być systematyczna komunikacja pracodawcy z pracownikiem, utrzymywanie kontaktów nie tylko ukierunkowanych na realizację celów i zadań zawodowych, ale także podtrzymywanie relacji społecznych.

Podczas pandemii COVID-19 większa część matek niż ojców deklarowała trudności w pracy zdalnej w związku z koniecznością opieki nad dzieckiem/dziećmi. Można zatem wnioskować, że przeprowadzone badania potwierdzają pokutujący nadal w polskim społeczeństwie model kobiety, na której spoczywa nie tylko obowiązek pracy zawodowej, ale również opieki nad dziećmi.

Należy także zwrócić uwagę, że wiele czynników wskazywanych w literaturze przedmiotu jako negatywne konsekwencje pracy zdalnej, zyskało na intensywności w czasie pandemii. Należą do nich m.in.:

Rysunek 7. Preferowany wymiar pracy zdalnej po zakończeniu pandemii COVID-19 [%]



Źródło: opracowanie własne.

brak kontaktu ze współpracownikami, zacieranie się granicy praca–życie osobiste oraz poczucie bycia stale w pracy. W czasie pandemii respondenci częściej też deklarowali rezygnację z przerw podczas pracy czy pracę w weekendy. Długotrwałe utrzymywanie się takiej sytuacji może doprowadzić do przemęczenia, wyczerpania fizycznego i psychicznego, wypalenia zawodowego, a nawet chorób o podłożu psychosomatycznym i psychicznym.

Jednocześnie w kontekście wskazanych przez respondentów zarówno negatywnych konsekwencji (brak kontaktu ze współpracownikami), jak i największych utrudnień (brak kontaktów społecznych i odizolowanie), można jednoznacznie wskazać na bardzo istotną rolę relacji interpersonalnych w funkcjonowaniu pracownika w organizacji.

Na podstawie uzyskanych wyników interesującymi kierunkami dalszych badań jest m.in. ocena jakości pracy i współpracy zdalnej z perspektywy przełożonych i pracodawców oraz partnerów biznesowych organizacji (np. klientów, dostawców). Pandemia COVID-19 pokazała, że praca zdalna jest możliwa (33,9% badanych nigdy nie pracowało zdalnie przed pandemią, w trakcie pandemii aż 85,6% badanych respondentów pracowało 5 dni w tygodniu). Pojawia się jednak pytanie – jak jej jakość oceniają klienci, współpracownicy czy przełożeni.

Finansowanie

Publikacja została dofinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznemu w Krakowie.

Bibliografia

- Aguenza, B. B. i Som, A. P. M. (2012). Motivational factors of employee retention and engagement in organizations. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 1(6), 88–95.
- Albrychiewicz-Słocińska, A. i Robak, E. (2017). Pozyskiwanie pracowników z pokolenia Y – wybrane praktyki organizacyjne z zakresu marketingu rekrutacyjnego. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.17512/znpcz.2017.4.1.12>
- Baron-Polańczyk, E. i Klementowska, A. (2018). Od „rynku pracodawcy” do „rynku pracownika” – zawody deficytowe w ujęciu ogólnokrajowym i regionalnym. *Spółeczności Lokalne. Studia Interdyscyplinarne*, 2, 199–208.
- BSJP. (2020). *Telepraca a praca zdalna na gruncie Kodeksu pracy*. <https://bsjp.pl/pl/article/title;telepraca-a-praca-zdalna-na-gruncie-kodeksu-pracy/>
- Felstead, A. i Henseke, G. (2017). Assessing the growth of remote working and its consequences for effort, well-being and work-life balance. *New Technology, Work and Employment*, 32(3), 195–212. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12097>
- Jeran, A. (2016). Praca zdalna jako źródło problemów realizacji funkcji pracy. *Opuscula Sociologica*, 2(16), 49–61.
- Kampa, A. i Gołda, G. (2007). E-learning i telepraca w kształceniu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. W: J. Kisielnicki (red.), *VI Konferencja Uniwersytet wirtualny: model, narzędzia, praktyka* (s. 238–240). Wydawnictwo PJWSTK.
- Lorenz, K. (2011). Telepraca a środowisko naturalne. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 27, 153–158.
- Łodyga, O. (2007). Telepraca – możliwości i ograniczenia. *e-mentor*, 3(20).
- Makowiec, M. i Bober, T. (2008). Wpływ pracy na człowieka zatrudnionego na zasadach telepracy. W: A. Chodyński (red.), *Zarządzanie rozwojem przedsiębiorstw i regionów. Wybrane aspekty ekologiczne i społeczne* (s. 145–156). Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Makowiec, M. i Mikuła, B. (2014). Dehumanizacja w telepracy domowej. *Miscellanea Oeconomicae*, 18(1), 61–70.
- Nilles, J. M. (1976). *The telecommunications – transportation trade off: Options for tomorrow*. Wiley.
- Nojszewski, D. (2004). Telepraca. *e-metor*, 3(5).
- Piątkowski, M. (2011). Znaczenie form zatrudnienia w funkcjonowaniu przedsiębiorstw. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Ekonomiczne Problemy Usług*, 73, 431–442.
- Sęczkowska, K. (2019). Konsekwencje psychospołeczne pracy zdalnej. *Problemy Nauk Humanistycznych i Społecznych. Teoria i Praktyka*, 2, 10–16.
- Sikora, J. (2012). Telepraca – o walorach i pułapkach elastycznego zatrudnienia. W: Z. E. Zieliński (red.), *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne* (s. 81–88). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej.
- Szluz, B. (2013). Telepraca – nowoczesna, elastyczna forma zatrudnienia i organizacji pracy. Szansa czy zagrożenie? *Modern Management Review*, 4, 253–266.
- Ślęzak, A. (2012). Przegląd badań dotyczących telepracy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 30, 219–232.
- Wyrzykowska, B. (2014). Przedsiębiorstwo bez pracowników – telepraca. *Logistyka*, 4, 3801–3813.
- Zalega, T. (2002). Rynek pracy w epoce cywilizacji informacyjnej. *Nowe Życie Gospodarcze*, 5, 40–42.
- Zalega, T. (2009). Praca zdalna – obraz przemian w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. *Master of Business Administration*, 17(4), 35–45.
- Zieliński, M. (2016). Znaczenie CSR w warunkach rynku pracownika. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 95, 567–576.

Anna Dolot jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem w Katedrze Zarządzania Zasobami Pracy na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, wykładowcą Krakowskiej Szkoły Biznesu na studiach MBA, trenerem biznesu i ekspertem HR. Uczestniczyła w konferencjach naukowych oraz międzynarodowych programach edukacyjnych (m.in. z Uniwersytetem w Wiedniu i Lizbonie). Specjalizuje się w obszarze rekrutacji i selekcji pracowników, ich oceniania, rozwoju i motywowania do pracy.



Marcin
Gul

Profil kompetencyjny polskich interim managerów w świetle badań empirycznych

Empirical research on competency profile of Polish interim managers

Abstract

In the dynamic and rapidly changing environments, there is an increased necessity for enterprises to enhance their flexibility by applying new methods, tools, and approaches. That also imposes the need for the acquisition of qualified management resources. Interim management is one of the possible responses to such requirements. Interim managers provide management resources for a limited time. This relatively new, flexible work pattern can be described as the temporary transfer of external, highly experienced, and skilled management personnel into a company to transfer situation-specific management know-how.

The main goal of the article is to characterize the interim management phenomenon, identify managerial competencies of temporary managers and confront the results of the qualitative empirical investigation with the universal model of managerial skills developed by the Polish Agency for Enterprise Development (PARP). Qualitative research was carried out using a Focus Group Interview (FGI) method.

Two existing models were compared and allowed for identifying the differences regarding the competence requirements for managers. The interim manager competency model was contrasted with the universal model. The main distinction resulted from different forms of cooperation in both cases. More precisely, the differences originated primarily from the objectives of the implemented projects and the specification of work in the IM formula. Interim managers are usually not responsible for shaping the organizational culture and have relatively little time for implementation into the organization. Permanently employed managers care for the long-term development of employees. In contrast, the interim manager is hired to share the experience and practical knowledge with employees during the project period. The competencies of interim managers co-occur in several closely related competence areas and, therefore, a matrix structure seems to be most appropriate to reflect them.

Keywords: interim management, interim manager, temporary management, management, managerial competencies, competency profile

Współczesny, dynamiczny rynek wymusza na podmiotach gospodarczych stosowanie innowacyjnego podejścia do zarządzania kapitałem ludzkim (Dźwigoł, 2016, s. 100). Koncepcja interim management (IM, zarządzanie czasowe), której cechą charakterystyczną jest zarządzanie zmianą (Oss i Hek, 2011, s. 145), doskonale wpisuje się w globalny trend rozwoju elastycznych form zatrudnienia (Wawer, 2016, s. 243). Artykuł ma na celu zaprezentowanie wyników badań jakościowych dotyczących specyfiki pracy interim managera, zidentyfikowanie jego profilu kompetencyjnego oraz zestawienie go z uniwersalnym modelem kompetencji menedżerskich, opracowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).

Koncepcja IM definiowana jest jako czasowe, określone co do celu i zakresu działanie wewnątrz organizacji, realizowane przez interim managera (menedżera tymczasowego, menedżera do zadań specjalnych), nakierowane na osiągnięcie konkretnych, ustalo-

nych rezultatów biznesowych, oparte na współpracy i partycypacji w ryzyku i zysku (Buchajska-Wróbel i in., 2011, s. 18). Idea IM z jednej strony umożliwia doświadczonym menedżerom przedłużenie kariery zawodowej (Weiss i Molinaro, 2005, s. 233), z drugiej zaś zapewnia podmiotom gospodarczym możliwość skorzystania z ekspertów, w sytuacji gdy klasyczne rozwiązania w postaci pracy etatowej, doradztwa konsultingowego czy programów rozwojowych są niewystarczające (Mądra i in., 2014, s. 7).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badania jakościowego, przedstawienie specyfiki pracy interim managerów oraz porównanie uniwersalnego modelu kompetencji kierowniczych z profilem kompetencyjnym interim managera. Główne pytania, a zarazem problemy badawcze sformułowano poniżej:

1. Na czym polega specyfika pracy interim managera?
2. Jakie kluczowe kompetencje kierownicze powinni posiadać menedżerowie do zadań specjalnych?
3. Czy wymagania kompetencyjne etatowego menedżera różnią się od kompetencji menedżera tymczasowego?

W pierwszej części opracowania przedstawiono ideę IM na podstawie analizy literatury polskiej i zagranicznej. Następnie, opierając się na zrealizowanych badaniach jakościowych, porównano profil kompetencyjny interim managera z uniwersalnym modelem kompetencji kierowniczych opracowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości. W końcowej części artykułu przedstawiono wnioski wynikające z przeprowadzonej analizy oraz potencjalny kierunek dalszych badań.

Specyfika pracy interim managera

Koncepcja zarządzania czasowego powstała w latach siedemdziesiątych w Holandii, natomiast w polskich przedsiębiorstwach funkcjonuje zaledwie od końca ubiegłego wieku (Dźwigoł, 2016, s. 96). W ostatnich latach można dostrzec kilkukrotny wzrost liczby aktywnych interim managerów. Aktualnie szacuje się, że jest to około 2000 osób (Stowarzyszenie Interim Managers, 2019, s. 4). Co więcej, eksperci prognozują dalszy dynamiczny wzrost tej liczby. Warto podkreślić, iż koncepcja zarządzania czasowego sprawdza się zarówno w wielkich międzynarodowych korporacjach, gdyż z nich się wywodzi, jak i w polskich firmach o zróżnicowanym rozmiarze i potencjale (Kamiński, 2016, s. 103). Podmioty gospodarcze w postaci rodzinnych przedsiębiorstw, firm właścicielskich czy start-upów, których często nie stać na wysoko cenionych dyrektorów poszczególnych departamentów, może być stać na projekt w formule IM, gdzie etatowi pracownicy biorący udział w projekcie zyskują szeroki zakres kompetencji w relatywnie krótkim czasie. Podążając za Jürgenem Brunsem i Rüdigerem Kabstem, interim management to tymczasowy transfer zewnętrznego przywództwa do przedsiębiorstwa

w celu wykonania wybranych zadań menedżerskich (Bruns i Kabst, 2005, s. 516).

Aby zostać członkiem Stowarzyszenia Interim Management trzeba być wysokiej klasy specjalistą posiadającym udokumentowane sukcesami doświadczenia na najwyższych szczeblach zarządczych (Czarzasty, 2016, s. 107). Interim managerowie, określani też jako menedżerowie do zadań specjalnych, mają do wykonania konkretne zadania w ramach realizowanych projektów (Greenberg, 2003, s. 88). IM powinien postrzegać organizację holistycznie, traktować ją jak organizm, którego poszczególne narządy tworzą harmonijnie funkcjonującą całość (Gazley i Kissman, 2015, s. 187). W realizowanych projektach brane są pod uwagę zarówno główny kierunek działania w postaci strategii organizacji, jak i bieżące działania operacyjne kluczowe w kwestii skutecznego wdrożenia opracowanych udoskonaleń (Dźwigoł, 2014, s. 95).

Organizacje, które są na etapie tworzenia bądź modyfikacji strategii, wdrażania zmian bądź przeprowadzania restrukturyzacji niejednokrotnie korzystają z usług menedżerów tymczasowych (Loranc, 2015, s. 74). Wykwalifikowani menedżerowie dzielą się swoim wieloletnim doświadczeniem zawodowym, wykorzystując przy tym szeroki wachlarz kompetencji, co w efekcie umożliwia transfer praktycznej wiedzy do wnętrza organizacji (Murthy, 2007, s. 147).

Projektowy charakter pracy interim managerów cechuje się licznymi korzyściami dla organizacji w postaci oszczędności zarówno czasu, jak i pieniędzy. Przedsiębiorstwa wydają liczne środki na długie, często nieefektywne procesy rekrutacyjne, działania wdrożeniowe nowo zatrudnionych menedżerów bądź procesy rozwojowe (Skowron-Mielnik i Bądzio, 2016, s. 450). Interim management stanowi zatem optymalną propozycję zbilansowania czasu, jakości i kosztów, zapewniając osiągnięcie oczekiwanych rezultatów w relatywnie krótkim czasie. Skorzystanie z tego rozwiązania daje organizacji pewnego rodzaju gwarancję zrealizowania zamierzonych celów, gdyż ostateczne wynagrodzenie interim managera w pewnym stopniu od tego zależy (Isidor i in., 2014, s. 179).

Podstawową różnicę pomiędzy usługą IM a konsultingiem stanowi natura zadań oraz realne zwierzchnictwo nad zasobami przedsiębiorstwa. Klasyczny konsulting opiera się w głównej mierze na analizach, których efektem są rekomendacje dotyczące zastosowania opracowanych rozwiązań. Interim managerowie rozwiązują realne problemy, biorąc aktywny udział w fazie implementacyjnej (Goss i Bridson, 2006, s. 38). Innymi słowy, podmioty gospodarcze nawiązują współpracę z IM, aby ten dzielił się z pracownikami zdobytym doświadczeniem i wiedzą, przede wszystkim wiedzą praktyczną. Interim manager nie jest ekspertem w jednym wąskim zagadnieniu, świadczy kompleksowe usługi, wdrażając rozwiązania w wielu obszarach nurtujących organizację, z tego względu jest on postrzegany jako ekspert od zadań specjalnych (Atkinson, 1984, s. 30).

Badania w obszarze IM prowadzi się regularnie na całym świecie. Na przykład coroczne badania

ilościowe w Institute of Interim Management w Wielkiej Brytanii realizowane są od 2004 roku na grupie ponad 2500 respondentów w każdej edycji (Interim Management Survey, 2014). Nieliczne prowadzone są również na terenie Polski, np. przez Stowarzyszenie Interim Managerów. Te ogólnokrajowe badania obejmują ponad 130 aktywnych menedżerów do zadań specjalnych w obszarze powodów zatrudniania interim managerów, rodzajów realizowanych przez nich projektów, źródeł pozyskiwania kontraktów, a także wskazania kierunku dalszego rozwoju (Stowarzyszenie Interim Managers, 2019, s. 1–23). Pokazują one, iż posiadanie rozległej sieci kontaktów jest kwestią kluczową w obszarze utrzymania ciągłości zleceń: aż 42% pozyskanych projektów bazuje na relacjach budowanych przez lata. Natomiast nawiązanie współpracy z nowym partnerem biznesowym poprzez aktywną sprzedaż usług na rynku stanowi zaledwie 9% wszystkich projektów pozyskanych przez polskich menedżerów tymczasowych w 2019 roku (Stowarzyszenie Interim Managers, 2019, s. 19). Najczęstszym powodem podejmowania współpracy z interim managerami są niewystarczające kompetencje pracowników organizacji. Na drugim miejscu wskazywano brak zasobów ludzkich do przeprowadzania zmian i restrukturyzacji. Do pozostałych przyczyn nawiązania współpracy z menedżerami do zadań specjalnych należą między innymi: ograniczony czas na wdrożenie niezbędnych usprawnień, tymczasowe zastępstwo za nieobecnych menedżerów, długotrwały proces rekrutacji pracowników etatowych, negatywna opinia zleceniodawcy, skutkująca brakiem kandydatów do zatrudnienia na stałe, zlecenia obciążone dużym ryzykiem bądź projekty wymagające umiejętności w obszarze zarządzania sytuacją kryzysową.

Metodyka prowadzonych badań

Pojęcie kompetencji w teorii zarządzania kapitałem ludzkim pojawiło się za sprawą Davida McClellanda, choć w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele jego definicji oraz różnego rodzaju klasyfikacji. Na potrzeby niniejszego artykułu kompetencje można zdefiniować jako utrwalone zachowania, umiejętności oraz inne cechy osób, które pozwalają na osiągnięcie lepszych wyników pracy (McClelland, 1973, s. 10). Wyzwania współczesnego rynku oraz dynamika zmian gospodarczych wpłynęły na wypracowanie różnorodnych koncepcji kompetencji menedżerskich. Nawiązując do koncepcji Richarda Boyatzisa, poszczególnym obszarom działalności menedżerów przypisywane są określone kompetencje (Boyatzis, 1982, s. 92). Celem udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze autor porównał uniwersalny model kompetencji kierowniczych opracowany przez PARP z profilem kompetencyjnym interim managera, opracowanym na podstawie wyników badania jakościowego.

W ramach projektu badań statutowych Instytutu Kapitału Ludzkiego ze Szkoły Głównej Handlowej, autor niniejszej publikacji w listopadzie 2018 roku zrealizował badanie jakościowe w postaci zogniskowanego

wywiadu grupowego (FGI). Jego celem było zdefiniowanie kluczowych kompetencji przywódczych interim managerów. W ramach wywiadu postawiono 15 pytań badawczych w trzech obszarach: specyfika pracy, kompetencje kierownicze oraz wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania wymogów kompetencyjnych wobec interim managerów. Dobór respondentów miał charakter celowy, kryterium stanowiło posiadanie minimum 5-letniego doświadczenia w realizacji projektów w formule IM. Grupa badawcza została zróżnicowana branżowo, tak aby wykreować uniwersalny model kompetencyjny. W wywiadzie wzięło udział siedmiu ekspertów zajmujących się pragmatycznie i naukowo aspektami zarządzania w formule IM. Grupę respondentów stanowili: pracownik naukowy na poziomie doktora habilitowanego, interim managerowie realizujący projekty wdrożeniowe w branżach: sprzedaż, HR, produkcja, finanse, partner zarządzający firmą doradczą rekrutującą interim managerów oraz członek zarządu Stowarzyszenia Interim Managers. Metoda badawcza została dobrana ze względu na przedmiot analizy. Jej kluczową przewagą nad pozostałymi metodami badań jakościowych jest moderowana dyskusja umożliwiająca głębsze poznanie przedmiotu badania, szersze spojrzenie na badane zjawisko oraz wymianę poglądów. Autor świadomie stosuje tę metodę, mając na uwadze jej ograniczenia, jednocześnie przykładając dużą wagę do rzetelności oraz trafności na wszystkich etapach procesu badawczego, zarówno podczas opracowywania narzędzi i procedur badawczych, doboru próby, jak i realizacji badania w terenie.

Zidentyfikowane w badaniu kompetencje porównano z uniwersalnym opisem kompetencji kierowniczych (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2019). Decyzję o zestawieniu wyników badania FGI z powyższym modelem kompetencyjnym podjęto ze względu na funkcję poznawczą oraz aplikacyjną prowadzonych badań. Dokument sporządzony przez zespół badawczy PARP w ramach projektu 2.21 POWER zawiera katalog uniwersalnych kompetencji menedżerskich. Model został skomponowany przez PARP we współpracy z przedstawicielami środowisk naukowych oraz przedsiębiorcami z sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP) zgodnie z metodologią badań naukowych, w oparciu o analizę literatury, raporty z badań oraz egzegezę modeli kompetencyjnych. Dalsza część artykułu przedstawia wyniki zrealizowanego badania jakościowego oraz wnioski wynikające z przeprowadzonej analizy.

Wyniki badania jakościowego

W modelu uniwersalnych kompetencji kierowniczych eksperci wyróżnili sześć obszarów kompetencyjnych. Są to: orientacja strategiczna, zarządzanie przedsiębiorstwem, skuteczność menedżerska, przywództwo, zarządzanie zespołem oraz komunikacja i wykorzystanie informacji. W ich ramach zestawiono wyniki badania jakościowego z modelem opracowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

Orientacja strategiczna

Skuteczność działań menedżerskich weryfikowana jest na podstawie realizacji planów strategicznych, które ukierunkowują działania pracowników. Uczestnicy badania zogniskowanego w ramach orientacji strategicznej zdefiniowali kompetencję o nazwie orientacja biznesowa, czyli umiejętność trafnego zidentyfikowania sytuacji oraz podjęcia decyzji z uwzględnieniem długookresowych konsekwencji. Dodatkowo w tej grupie zawarli oni kompetencje w obszarze stawiania celów długo- i krótkoterminowych, przejawiania innowacyjnego podejścia do pojawiających się wyzwań oraz zdolność kreowania rozwiązań w kontekście rodzących się problemów.

Uniwersalny model kompetencji w obszarze orientacji strategicznej wskazuje między innymi na innowacyjność pojmowaną jako umiejętność tworzenia i wdrażania nowatorskich rozwiązań. Poza tym w zakres tej grupy kompetencji wchodzi przedsiębiorczość rozumiana jako umiejętność zidentyfikowania i zrozumienia zróżnicowanych potrzeb klientów oraz podjęcia działań służących ich zaspokojeniu. Menedżer powinien również umieć dokonywać analiz strategicznych, w ramach których określa strategię w oparciu o analizę otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego organizacji.

Różnica w działaniu interim managera przejawia się w braku kształtowania wizerunku organizacji. Wynika to z dwóch przyczyn: po pierwsze interim manager w swojej długoletniej karierze pracuje dla wielu firm, często z tej samej branży, które stanowią dla siebie bezpośrednią konkurencję. Po drugie jego relatywnie krótka obecność w przedsiębiorstwie pozwala zaledwie na wykreowanie oraz wdrożenie rozwiązań, dzięki którym w przyszłości pracownicy etatowi będą mogli kształtować wizerunek organizacji.

Zarządzanie przedsiębiorstwem

Na zarządzanie przedsiębiorstwem składa się szereg rozmaitych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów organizacji. Uczestnicy badania zogniskowanego w obszarze zarządzania przedsiębiorstwem jako kluczowe kompetencje interim managera wskazali umiejętność zarządzania zmianami i wdrażania usprawnień.

Zgodnie z uniwersalnym modelem kompetencji menedżerskich osoba zajmująca stanowisko kierownicze w ramach tej grupy kompetencji powinna posiadać wiedzę w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej z uwzględnieniem prowadzenia ewidencji, rozmaitych rozliczeń oraz stosowania przepisów prawa. Dodatkowo skutecznego menedżera charakteryzuje umiejętność zarządzania wiedzą zarówno w gestii pozyskiwania, gromadzenia i poszerzania jej, jak i wykorzystywania oraz dzielenia się nią w ramach organizacji. Do pozostałych kompetencji należy między innymi zarządzanie finansami, zarządzanie jakością, zarządzanie procesami, zarządzanie zmianą czy zarządzanie relacjami z klientami.

To co w obydwu modelach charakteryzuje skutecznego menedżera w tej grupie kompetencji, to umiejętność zarządzania zmianą, co stanowi cechę charakterystyczną IM. Pozostałe kompetencje wymienione w uniwersalnym modelu kompetencji menedżerskich są niezbędne u interim managerów w zależności od specyfiki projektu, który jest celem kontraktu.

Skuteczność menedżerska

Menedżerowie są rozliczani z efektów ich pracy, które przekładają się pośrednio na wyniki organizacji. Jak wskazuje uniwersalny model kompetencji menedżerskich, wpływ na skuteczność działań zarządczych mają między innymi umiejętność rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji.

Interim managerowie w obszarze skuteczności menedżerskiej podkreślili znaczenie elastyczności pojmowanej jako umiejętność dostosowywania podejmowanych decyzji i prowadzonych działań do unikalnych warunków, pojawiających się szans, zagrożeń, problemów i ograniczeń.

W obydwu modelach umiejętność podejmowania decyzji rozumiana jako zdolność analizowania pozyskanych informacji oraz generowania potencjalnych rozwiązań, a następnie wybór ostatecznego rozwiązania, została wskazana jako kluczowa. Choć umiejętności rozwiązywania konfliktów, rozwiązywania problemów czy radzenia sobie ze stresem nie zostały wskazane przez interim managerów jako kluczowe, są one niezbędne w pracy każdego menedżera, niezależnie od formy współpracy.

Przywództwo

Współcześnie kluczową rolę w sukcesie przedsiębiorstwa odgrywa przywództwo organizacyjne, które stanowi podstawowy czynnik konkurencyjności. Dlatego tak ważne jest precyzyjne zidentyfikowanie kompetencji w tym obszarze.

Zgodnie z wynikami zogniskowanego wywiadu, interim manager powinien współpracować z osobami na każdym szczeblu struktury organizacyjnej, zarówno z członkami zarządu, jak i pracownikami niższych szczebli. Ze względu na specyfikę pracy projektowej musi mieć umiejętność szybkiego poznania, wdrożenia i dostosowania się do funkcjonującej organizacji. Umiejętne wejście w środowisko pracowników oraz wpasowanie się w kulturę organizacyjną jest ważne dla sukcesu całego przedsięwzięcia, dlatego tak istotną kwestię stanowi umocowanie interim managera przez kadrę zarządzającą. Ma to wpływ między innymi na pozyskanie zaangażowania ze strony pracowników, co jest trudne zwłaszcza w projektach opartych na wdrażaniu zmian organizacyjnych. IM wchodzi z własną agendą i planem działań, a organizacja żyje swoim życiem, realizując cele statutowe. Wdrożenie wizji właścicieli nie należy do łatwych zadań. Interim manager musi wyjaśnić grupom pracowników cel swojej obecności oraz oczekiwania wobec podwładnych pozwalające na osiągnięcie założeń. W tym wszystkim niezbędne jest pozyskanie odpowiedniego

autorytetu, co stanowi duże wyzwanie ze względu na krótki czas trwania projektu. Ważne jest również zdobycie zaufania pracowników, zarówno do swojej osoby, jak i proponowanych pomysłów. Dodatkowo działania interim managerów powinny odznaczać się najwyższym poziomem etyki, co przejawia się między innymi w zachowaniu tajemnic przedsiębiorstwa. Standardy można znaleźć w kodeksie etycznym opracowanym przez Stowarzyszenie Interim Management. Zawiera on również przykłady konsekwencji wyciąganych wobec członków postępujących w sposób nieetyczny.

Uniwersalny model zaproponowany przez PARP w obszarze cech przywódczych wskazuje następujące kompetencje: zdolność inspirowania i budowania zaangażowania, umiejętność budowania relacji ze współpracownikami oraz umiejętność kształtowania kultury organizacyjnej (umiejętność tworzenia warunków sprawnego i skutecznego działania, które uwzględnia charakter organizacji, jej wartości, misję, wizję oraz potencjał i oczekiwania pracowników). Poza tym lider powinien posiadać umiejętność skutecznego wywierania wpływu na różnych interesariuszy w celu pozyskania zaangażowania do realizacji celów.

W obydwu modelach kompetencyjnych podkreślono oczekiwania wobec menedżerów w obszarze tworzenia i upowszechniania wizji. To co różni model kompetencji uniwersalnych od modelu kompetencyjnego interim managera, to umiejętność kształtowania kultury organizacyjnej. IM nie musi jej posiadać, ponieważ relatywnie krótko przebywa w organizacji. Zadania te powinny być realizowane przez menedżerów zatrudnionych na stałe, którzy zarządzają strategicznymi zasobami w długim okresie. Choć pojawiają się niejednokrotnie projekty, w których interim manager ma za zadanie wykreowanie misji, wizji czy wartości organizacji.

Zarządzanie zespołem

Zarządzanie kapitałem ludzkim stanowi fundament działalności każdego menedżera. Kompetencje w obszarze zarządzania zespołem obejmują całokształt życia pracownika w organizacji. W związku z tym uniwersalny model w tej grupie kompetencji składa się z umiejętności pozyskiwania i doboru pracowników (rekrutacja wewnętrzna i zewnętrzna), ich motywowania, oceniania i rozwoju. Do kluczowych procesów zarządzania zespołem należy zarządzanie operacyjne w postaci prawidłowego delegowania zadań i uprawnień.

Niejednokrotnie interim managerowie przejmują zarządzanie całym zespołem, choć bywa i tak, że delegują wybrane osoby do konkretnych zadań. Jeśli obecny zespół jest nieefektywny bądź nie jest w stanie zrealizować wyznaczonych celów, IM powinien go przebudować. Musi zwolnić najmniej efektywnych pracowników, a na ich miejsce sprawnie pozyskać nowych, po czym przygotować ich do realizacji powierzanych zadań. Do głównych celów zarządczych interim managera w zależności od charakteru projektu

należy motywowanie pracowników, ich szkolenie i wsparcie operacyjne w powierzanych zadaniach. Różnica pomiędzy etatowym a tymczasowym menedżerem polega na tym, iż ten pierwszy dba o długookresowy rozwój pracowników, a interim manager w relatywnie krótkim okresie ma za zadanie dzielić się z nimi posiadanym doświadczeniem i wiedzą oraz motywować ich do realizacji obowiązków pozwalających na osiągnięcie celów projektowych.

Komunikacja i wykorzystanie informacji

Celem komunikacji jest wymiana informacji. Umiejętności w tym obszarze stanowią jeden z podstawowych czynników budujących efektywne przywództwo. Sprawny proces przekazywania i odbierania informacji jest kluczem w budowaniu porozumienia i zaangażowania pracowników na każdym szczeblu struktury organizacyjnej. Współcześnie, w gospodarce 4.0, gdzie obserwujemy niezwykle szybko postępującą digitalizację, ważną rolę w pracy menedżera odgrywają umiejętności analityczne związane z pozyskiwaniem, klasyfikacją, przetwarzaniem, analizą oraz wykorzystaniem informacji. W związku z tym uniwersalny model zaproponowany przez PARP w ramach tej grupy kompetencji obejmuje umiejętności efektywnej komunikacji, negocjowania, prezentowania, wyszukiwania, analizy i wykorzystania informacji oraz zastosowania technologii ICT w komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej.

Kompetencje w obszarze komunikacji i wykorzystania informacji zostały wskazane również przez doświadczonych interim managerów jako kluczowe z punktu widzenia realizacji projektów wdrożeniowych. Kluczową kompetencją w tym obszarze jest komunikacja przywódcza, definiowana jako umiejętność budowania skutecznego przekazu informacji w sposób wywołujący pożądane efekty. Na szczególne uznanie zasługuje asertywność definiowana przez uczestników zogniskowanego badania jako posiadanie świadomości pełnionej roli, odważne składanie propozycji rozwiązań oraz umiejętna obrona swojego stanowiska. Interim managerowie pracują również operacyjnie, nie tylko podejmując decyzje i wydając polecenia, ale także samodzielnie przygotowując zestawienia, prezentacje czy niezbędną dokumentację, w związku z czym muszą posiadać wysoce rozwinięte umiejętności analityczne.

Podsumowanie

Globalny trend rynku pracy, gdzie praca projektowa odgrywa coraz większe znaczenie, wymaga poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, narzędzi i metod zarządczych. Idąc za tym trendem, polskie przedsiębiorstwa coraz częściej korzystają z nowoczesnych metod optymalizacji procesów, do jakich należy idea interim management (Alexander, 1996, s. 145). Menedżerowie tymczasowi w oparciu o swoją wiedzę i doświadczenie proponują kierunki zmian w organizacji, przygotowują dokładny plan działania oraz biorą udział w jego realizacji (Wawer, 2017).

Zestawienie modelu kompetencyjnego interim managera z uniwersalnym modelem kompetencji menedżerskich pozwala na wyciągnięcie licznych wniosków. Kompetencje interim managerów różnią się w niewielkim stopniu od uniwersalnych kompetencji kierowniczych menedżerów zatrudnionych na stałe. Różnice pomiędzy modelami wynikają w głównej mierze z celów realizowanych projektów oraz specyfiki pracy w formule interim management. Interim managerowie zazwyczaj nie mają wpływu na kształtowanie kultury organizacyjnej, gdyż wymaga to długookresowego zaangażowania, w związku z tym odpowiadają za to menedżerowie zatrudnieni na stałe. Dodatkowo, na przestrzeni lat menedżerowie do zadań specjalnych współpracują z podmiotami konkurującymi ze sobą na co dzień, co w długiej perspektywie mogłoby generować konflikt interesów. Menedżerowie tymczasowi mają względnie mało czasu na wdrożenie do organizacji, w związku z czym muszą szybko i sprawnie dostosować się do funkcjonującego przedsiębiorstwa. Różnica pomiędzy etatowym a tymczasowym zarządzaniem zespołem pracowników polega również na tym, iż w pierwszym przypadku menedżer dba o długookresowy rozwój pracowników, a interim manager w relatywnie krótkim okresie ma za zadanie dzielić się z pracownikami etatowymi posiadanym doświadczeniem, wiedzą praktyczną oraz motywować zespół do realizacji krótkoterminowych celów projektowych.

Podsumowując powyższe rozważania, opisane kompetencje menedżerskie stanowią konstrukcję macierzową. Innymi słowy, współwystępują jednocześnie w kilku obszarach kompetencyjnych bądź są ze sobą ściśle powiązane. Wyłączenie jednego z obszarów z profilu kompetencyjnego menedżera do zadań specjalnych może doprowadzić do nieefektywnego funkcjonowania całej organizacji. Na przykład, jeśli interim manager nie posiada świadomości biznesowej, to nie zdefiniuje poprawnie celu projektu, a jeśli nie jest w stanie zdiagnozować potencjału kompetencyjnego poszczególnych pracowników, to znaczną część obowiązków będzie musiał wykonać samodzielnie.

Pomimo dość długiej historii koncepcji interim management na świecie, w Polsce jest to rozwiązanie względnie mało znane, a badania naukowe w tym obszarze są rzadkością. Dynamiczny rozwój elastycznych form zatrudnienia wzbudza coraz większe zainteresowanie zarówno w świecie nauki, jak i biznesu. Wnioski z przeprowadzanych analiz nakreślają kierunek przyszłych badań dotyczących zróżnicowania wymagań kompetencyjnych wobec interim managerów na przestrzeni różnych branż, co stanowi potencjalny obszar badań ilościowych, stanowiących uzupełnienie przeprowadzonych badań jakościowych.

Bibliografia

- Alexander, K. (1996). *Facilities Management. Theory and practice*. Taylor & Francis.
- Atkinson, J. (1984). Manpower strategies for flexible organisations. *Personnel Management*, 16(8), 28–31.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Bruns, J. i Kabst, R. (2005). Interim management: a paradox for leadership research? *Management Review*, 16(4), 512–524.
- Buchajska-Wróbel, M., Wendt, R., Rytka, E., Gasparski, J. i Gajda, K. (2011). *Menedżer do zadań specjalnych. Czasowe zarządzanie przedsiębiorstwem*. Helion.
- Czarczyński, J. (2016). Who speaks for whom? Interest representation for non-standard employees. *Warsaw Forum of Economic Sociology*, 7(13), 105–120. <https://econ-journals.sgh.waw.pl/wfes/article/view/530>
- Dźwigoł, H. (2014). Menedżerowie przyszłości a zarządzanie strategiczne. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 70, 93–104.
- Dźwigoł, H. (2016). Menedżer do zadań specjalnych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 89, 95–106.
- Gazley, B. i Kissman, K. (2015). *Transformational governance. How boards achieve extraordinary change*. John Wiley & Sons.
- Goss, D. i Bridson, J. (2006). Understanding interim management. *Human Resource Management Journal*, 8(4), 37–50. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.1998.tb00179.x>
- Greenberg, J. (2003). *Organizational behavior. The state of the science* (wydanie II). Lawrence Erlbaum Associates.
- Institute of Interim Management. (2014). *IIM Interim Management Survey 2014*. <http://iim.org.uk/wp-content/uploads/2016/02/IIM-Interim-Management-Survey-2014.pdf>
- Isidor, R., Schwens, C. i Kabst, R. (2014). Interim management utilization, firm flexibility and its impact on firm performance. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 14(4), 174–186. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2014.069327>
- Kamiński, J. (2016). Interim management jako współczesne rozwiązanie w zarządzaniu przedsiębiorstwem w Polsce. W: W. Przybylska-Kapuścińska i G. Mazur (red.), *Państwo i przedsiębiorstwo wobec wyzwań globalnej gospodarki* (s. 101–111). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
- Loranc, R. (2015). Istota usług interim management. *Ekonomia i Zarządzanie*, 7(1), 73–84. DOI: 10.12846/j.em.2015.01.05
- Mądra, E., Niesiołowska-Rogatko, K., Sobiecki, G. i Wendt, R. (2014). *Metodyka Interim Management*. Stowarzyszenie Interim Managers.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Murthy, C. S. V. (2007). *Change management*. Himalaya Publishing House.
- Oss, L. i Hek, J. (2011). *Why organizational Change Fails*. Routledge.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2019). *Opis uniwersalnych kompetencji menedżerskich*. <https://serwis-uslugirozwojowe.parp.gov.pl/359-opis-uniwersalnych-kompetencji-menedzerskich>
- Skowron-Mielnik, B. i Bądzio, M. (2016). Interim management jako forma doskonalenia biznesowego i zawodowego. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 97, 449–460.
- Stowarzyszenie Interim Managers. (2019). *Interim management w Polsce*. <http://stowarzyszenieim.org/public/www/media/File/2019/Raport%20z%20badania%20rynu%20interim%20management%202019.pdf>

Wawer, M. (2017). Interim management jako nowo-czesna forma zarządzania przedsiębiorstwem. *Studia Ekonomiczne*, 343, 120–133.

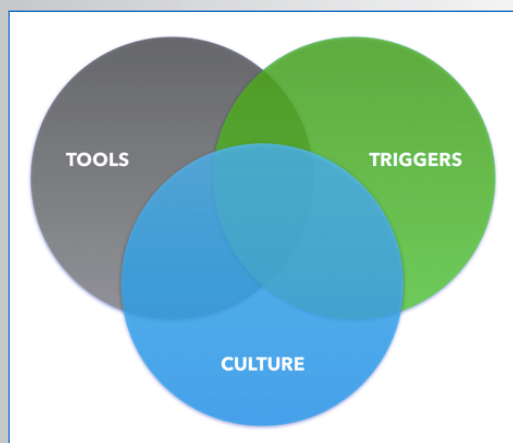
Wawer, M. (2016). Interim management – nowy trend w zatrudnianiu menedżerów w przedsię-

biorstwach. *Roczniki Ekonomii i Zarządzania*, 8(44), 243–258.

Weiss, D. S., Molinaro, V. (2005). *The leadership gap. Building leadership capacity for competitive advantage*. John Wiley & Sons.

Marcin Gul jest doktorantem w Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Od ponad pięciu lat zajmuje się problematyką zarządzania kapitałem ludzkim. Jego zainteresowania badawcze dotyczą tematyki strategicznego zarządzania kapitałem ludzkim, ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania kompetencjami z ukierunkowaniem na zarządzanie działem sprzedaży.

POLECAMY



Remote Work Cultural Framework by Yu Kai-Chou, The Octalysis Group

Raptna zmiana sposobu wykonywania obowiązków zawodowych i przejście w tryb zdalny, choć niezbędne w sytuacji zagrożenia epidemicznego, niosą też za sobą pewne ograniczenia – szczególnie w tych firmach i zespołach, w których wcześniej nie praktykowano pracy na odległość. Nowe warunki wymagają nie tylko znajomości odpowiednich rozwiązań technologicznych, ale stanowią również sprawdzian opanowania dodatkowych umiejętności, takich jak: zarządzanie czasem własnym i zespołu, kultura komunikacji opartej głównie na przekazie pisany, podtrzymywanie motywacji, radzenie sobie z izolacją społeczną, ale także z obawami o zdrowie własne i najbliższych. O ile barierę technologiczną można było względnie łatwo pokonać, gdyż wiele firm z branży IT pospieszyło z pomocą, oferując darmowe licencje na aplikacje i bezpłatne szkolenia, to ofert pomocy w radzeniu sobie z trudnościami psychospołecznymi było już znacznie mniej. Jedną z nich jest tytułowy **Remote Work Cultural Framework**. Pierwsze słowo nie tylko oznacza pracę zdalną, ale jest zarazem akronimem powstałym z sześciu wyrazów tworzących ramy kulturowe tejże pracy. Są to słowa: *Responsiveness*, *Expression*, *Momentum*, *Openness*, *Teamplay* oraz *Enjoyment*. Ramy te mają stanowić wsparcie dla menedżerów i kierowników zespołów w zakresie organizacji pracy, aby była ona efektywna i satysfakcjonująca – tak dla pracodawców, jak i pracowników.

The Octalysis Group specjalizuje się we wdrażaniu w firmach rozwiązań opartych na grywalizacji, dlatego w koncepcji Remote Framework również występują elementy znane z gier biznesowych. Każda rama opisana jest przy pomocy trzech składowych. Są to: Tools (narzędzia), Culture (kultura organizacyjna) oraz Triggers (wyzwalacze, czyli elementy, które „uruchamiają” dany proces lub działanie). Żadna z nich samodzielnie nie zapewni pożądanej zmiany w sposobie działania firmy czy organizacji, muszą wystąpić wszystkie trzy, aby ta zmiana mogła nastąpić i żeby była pozytywna.

Zarówno koncepcja ram, jak i poszczególne elementy prezentowane są na stronie the Octalysis Group pod adresem: <https://octalysisgroup.com/the-ultimate-guide-to-remote-work-series-1-the-remote-framework/>



Anna Wójcik-
Karpacz

Wpływ orientacji rynkowej na wyniki finansowe: badania empiryczne w mikro-, małych i średnich przedsiębiorstwach (MMŚP) działających w parkach technologicznych w Polsce



Jarosław
Karpacz

Impact of market orientation on financial performance: empirical research among micro, small and medium-sized enterprises (MSMEs) operating in technology parks in Poland



Joanna
Rudawska

Abstract

The purpose of the research presented in the article was to identify the influence of the market orientation on the financial performance of micro, small, and medium-sized enterprises (MSMEs) operating in technology parks in Poland. The article corresponds with the needs of a systematic study of relationships between market orientation and financial performance at the organizational level. Using quantitative research methods, the authors analyzed the influence of market orientation on the theoretical construct named financial performance. CAWI and PAPI were two methods applied during the empirical research, while the methods of statistical description and inference were used for the analysis of collected data. The article provides some insights into direct relationships between market orientation and financial performance. The conducted research has proved that in the sample group of MSMEs operating in technology parks (TPs) in Poland, the market orientation is a factor stimulating their financial performance. In future research, it would be valuable to analyze the role of market orientation in combination with other strategic orientations in different contexts.

Keywords: market orientation, micro-enterprises, small enterprises, medium enterprises, financial performance

Zewnętrzne czynniki (deregulacje, przełomy technologiczne, zmiany demograficzne) tworzą przestrzeń dla podejmowania przedsiębiorczych przedsięwzięć i mają wpływ na ich powodzenie. Przedsiębiorstwa poszukują szans i odkrywają potrzeby rynku poprzez sprawdzanie różnych opcji i bawienie się pomysłami (Dyduch, 2015). Idee takich przedsięwzięć mają charakter poznawczy i odzwierciedlają wyobrażane kombinacje produktu albo usługi, rynków oraz środków wdrażania tych wyimaginowanych ofert rynkowych w życie (Bratnicka-Mysliwiec, 2015, s. 41). Z drugiej strony przedsiębiorstwa muszą wykazać się szczególną uwagą i dbałością o wszystkie elementy procesu wprowadzania nowego produktu, który niesie za sobą potencjał sprawdzenia się i osiągnięcia rynkowego sukcesu (Dyduch, 2015). W odpowiedzi na zmiany w zewnętrznym otoczeniu przedsiębiorstw, teoretycy zarządzania wypracowali konstrukt orientacji rynkowej. Stąd celem publikacji jest identyfikacja roli orientacji rynkowej w kształtowaniu wyników finansowych mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw (MMŚP) działających w parkach technologicznych w Polsce. Realizacja tego celu pozwoli na określenie wpływu orientacji rynkowej na wyniki finansowe tych przedsiębiorstw w przyszłości.

Anna Wójcik-Karpacz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, <https://orcid.org/0000-0002-6303-6778>

Jarosław Karpacz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, <https://orcid.org/0000-0001-7315-2855>

Joanna Rudawska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, <https://orcid.org/0000-0003-1484-8283>

Dociekania naukowe rozpoczęto od przeglądu literatury na temat orientacji rynkowej skierowanego na wyłonienie luki badawczej, co stanowi kolejną część opracowania.

Model badawczy i hipoteza

Orientacja rynkowa (OR) to dotyczące całej organizacji generowanie informacji rynkowych na temat obecnych i przyszłych potrzeb klientów, rozpowszechnianie informacji pochodzących z wywiadu rynkowego w obrębie organizacji i reagowanie na nie w całej organizacji (Kohli i Jaworski, 1990), co sprowadza się do udzielania organizacyjnych odpowiedzi. Generowanie wiedzy o rynku obejmuje nie tylko gromadzenie informacji o zwerbalizowanych potrzebach i preferencjach klientów, ale także analizę czynników, które wpływają na te potrzeby i preferencje (np. regulacje prawne, stopy procentowe, kursy walut, PKB, tempo wzrostu gospodarczego, inflacja, rozwój technologii). W ramach generowania informacji o rynku akcentuje się znaczenie umiejętności, tj. odróżniania potrzeb pośredników, nabywców i końcowych użytkowników produktów oraz przewidywania przyszłych potrzeb klientów i inicjowania działań umożliwiających ich zaspokojenie w przyszłości. Niezależnie od tego, w jakim dziale (np. marketingu, badawczo-rozwojowym czy finansowym) została pozyskana lub rozwinięta wiedza na temat rynku, należy ją sprawnie i odpowiednio szeroko rozpowszechnić w przedsiębiorstwie z wykorzystaniem kanałów komunikacyjnych formalnych i nieformalnych. Pozwala to na tworzenie wspólnych podstaw dla adekwatnych działań realizowanych przez różne działy.

Kolejny element OR, tj. reagowanie na informacje o rynku, to działania przedsiębiorstwa podjęte w odpowiedzi na wiedzę, która została wygenerowana i rozpowszechniona w obrębie przedsiębiorstwa. W szczególności dotyczą wyboru rynków docelowych, projektowania produktów, które zaspokoją aktualne i przewidywane potrzeby klientów oraz obejmują produkcję, dystrybucję i promocję tych produktów w sposób, który będzie wywoływać pozytywną reakcję ze strony końcowych użytkowników (Michna i Kmiecik, 2012, s. 204–206).

Zatem powodzenie stosowania OR wymaga od przedsiębiorstw proaktywnego pozyskiwania i rozpowszechniania informacji o rynku oraz polegania na nich podczas opracowywania strategii marketingowej i taktyk. Powyższa konceptualizacja OR (Kohli i Jaworski, 1990) obejmuje swym zakresem elementy, które wiążą ją z koncepcją zarządzania wiedzą (Sopińska i Dziurski, 2018, s. 47–60). Przy tym orientacja rynkowa to zjawisko o uniwersalnym charakterze, nie jest specyficzna dla jakiegś konkretnej branży i dotyczy przedsiębiorstw każdej wielkości (Michna i Kmiecik, 2012, s. 204). Dotychczasowe badania koncentrowały się jednak raczej na roli strategicznych orientacji, w tym OR, w dużych multinarodowych korporacjach (Baker i Sinkula,

2005) aniżeli w MMŚP (Kara i in., 2005), w tym tych, które posiadają status przedsiębiorstw najemców (*tenant enterprises*) w parkach technologicznych (PT) w Polsce. Tymczasem w ostatnich latach ożywiły się dyskusje wokół charakteru działalności gospodarczej przedsiębiorstw funkcjonujących w PT (Wójcik-Karpacz, 2019, s. 111–112). Firmy te są ważne dla gospodarki (Zakrzewski i Skowrońska, 2019, s. 5–9, 15–22), ponieważ ze swoich przedsiębiorczych przedsięwzięć (Dyduch, 2015) oczekują w kolejnych latach nie tylko zwrotu poniesionych nakładów, lecz zysków z działalności biznesowej. Konstytutywne cechy tej wielkości przedsiębiorstw implikują wiele problemów wymagających rozwiązania (Urbanowska-Sojkin, 2011, s. 18). Jednym z nich jest kształtowanie wyników finansowych przedsiębiorstw przez ich orientację rynkową, która według podejścia zdolności dynamicznych (*dynamic capabilities view*, DCV) leży u podstaw (re)konfiguracji innych zdolności i zachowań powiązanych z ich wynikami (Michna i Kmiecik, 2012, s. 207–209; Wójcik-Karpacz, 2019, s. 44–52). Wyjaśnienie tych kwestii jest istotne nie tylko dla budowania teorii, ale i praktyki, ponieważ wyniki finansowe są podstawą dla oceny działalności przedsiębiorstw nastawionych na zysk. Problem ten przybiera na znaczeniu, jeśli OR jest słaba, ponieważ może być postrzegana jako zagrożenie przekładające się na niepowodzenia biznesowe. Tym bardziej że słaba OR bywa bardziej dotkliwa dla mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw (MMŚP), które systematycznie muszą koncentrować się na rynku, a tej wielkości organizacje stanowią najlicniejszą grupę w populacji firm funkcjonujących w PT w Polsce (Wójcik-Karpacz, 2019, s. 114). Nie mają one zasobów na pokrycie powtarzających się niepowodzeń biznesowych, które mogą obniżyć ich wyniki finansowe. Jeden błąd, jedna nietrafiona decyzja może doprowadzić je do bankructwa, w przeciwieństwie do dużych przedsiębiorstw, w których menedżerowie „popołniają bezkarnie wielkie błędy”, co nie przeszkadza ich firmom dalej działać i odrabiać straty pod nowym kierownictwem (Romanowska, 2005). Dlatego MMŚP, które mają podpisaną umowę najmu powierzchni z PT działającymi w Polsce, tj. przedsiębiorstwami najemcami (Wójcik-Karpacz, 2019, s. 111–112) są interesującymi jednostkami badań.

Nadto znaczenie OR jako podstawowej koncepcji organizacyjnej sugeruje, że warto przytoczyć rezultaty prac badawczych podejmujących ten konstrukt. OR była bowiem przedmiotem wielu badań, metaanaliz i artykułów przeglądowych, które opisują wnioski z poprzednich dociekań naukowych. Ustalenia literaturowe wskazują, że OR generuje korzyści w różnych bezpośrednich i pośrednich relacjach obejmujących na przykład innowacyjność, lojalność klientów, jakość produktu i wspomniane już wyniki przedsiębiorstw (np. Cano i in., 2004; Grinstein, 2008; Gupta i in., 2017; Jimenez-Jimenez i Ceggarra-Navarro, 2007; Kirca i in., 2005; Liao i in., 2011).

Choć badania OR poczyniły znaczne ustalenia na przestrzeni lat, nadal pozostaje wiele do zrobienia,

ponieważ istnieją pewne kontrowersje dotyczące jej wpływu w niektórych sytuacjach, co skłania do badania różnych orientacji strategicznych i ich kombinacji, które przedsiębiorstwa mogą realizować w różnych kontekstach. Poza tym istnieją znaczące luki teoretyczne (np. brak danych wielopoziomowych dla tej samej populacji) i pominięcia w literaturze (np. rola OR w kształtowaniu wyników finansowych w grupie MMŚP posiadających status najemcy w PT w Polsce), które należy wyjaśnić w przyszłych badaniach empirycznych. Aspekty te zachęcają do kontynuowania identyfikacji wpływu orientacji rynkowej na wyniki finansowe tych przedsiębiorstw. Takie badania pozwolą lepiej zrozumieć i wyjaśnić czynniki organizacyjne (tj. OR) związane z profilowaniem wyników finansowych organizacji zorientowanych na zysk (for-profit). Na tym tle ważne jest rozpoznanie i wyjaśnienie, jak orientacja rynkowa wpływa na wyniki finansowe MMŚP funkcjonujących w PT w Polsce.

Jak już wspomniano, studia literatury wskazują, że przeprowadzono niewystarczające badania w grupie MMŚP w zakresie relacji orientacja rynkowa – wyniki finansowe, podczas gdy kwestie te mają uniwersalny charakter, jeśli chodzi o rozmiary przedsiębiorstw i ich wiek. Ten tok rozumowania stał się inspiracją do rozpoznania i wyjaśnienia roli orientacji rynkowej pod wpływem której w pewnym stopniu mogą pozostawać wyniki finansowe tychże przedsiębiorstw. Prowadzi to do następującej hipotezy:

H.1. Orientacja rynkowa ma pozytywny wpływ na wyniki finansowe.

Przedmiot badań obejmuje wyjaśnienie bezpośredniego wpływu orientacji rynkowej na wyniki finansowe MMŚP działających w PT w Polsce. W tym badaniu spodziewano się ustalić, że orientacja rynkowa obejmująca dwa jawne zachowania marketingowe, tj. pozyskiwanie informacji rynkowych i rozpowszechnianie informacji rynkowych w przedsiębiorstwie będzie stymulantą wyników finansowych. Hipotezę tę zweryfikowano metodami wnioskowania statystycznego.

Metodyka badań

Gromadzenie danych i metody badań

Studia są oparte na badaniu mikro- oraz małych i średnich przedsiębiorstw (Ustawa, 2018), które funkcjonowały w parkach technologicznych w Polsce (Bąkowski i in., 2018, s. 9–11). Baza teleadresowa 37 parków technologicznych (PT) została pozyskana ze Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce (SOOIPP). Korzystając z informacji kontaktowych zamieszczonych w bazach teleadresowych znajdujących się najczęściej na stronach internetowych PT opracowano wykaz 1568 przedsiębiorstw posiadających status najemcy. Na tym etapie badań empirycznych nie było możliwe ustalenie struktury populacji generalnej (zbiorowości statystycznej) według wielkości przedsiębiorstw

(definiowanej liczbą pracowników) i ich wieku (mierzonego w latach od czasu utworzenia firmy do czasu realizacji tego badania). Wielkość przedsiębiorstwa i ich wiek były czynnikami wykorzystywanymi w analizach.

Badanie pełne (całościowe) obejmowało wszystkie jednostki populacji MMŚP działających w PT w Polsce. Wybór metody podyktowany był celem badania, tematem badania i jego szczegółowością. Ankietowanie prowadzono od marca 2017 do grudnia 2018. Do przedsiębiorstw (najemców) rozesłano e-maile zawierające zaproszenie do wzięcia udziału w badaniu online (*Computer Assisted Web Interview, CAWI*), informacje o tematyce badań i kwestionariusz ankiety internetowej. Prośbę o udział ponawiano, aby zwiększyć zwrotność ankiet. Czynnikiem zachęcającym do przeprowadzania badań online była dostępność respondentów i niższe koszty ich ankietowania. Wysyłka e-maili do ankietowanych została poprzedzona poinformowaniem dyrektorów PT o prowadzonych badaniach naukowych i zwróceniem się do nich z prośbą o rozpowszechnienie tej informacji wśród najemców celem uwierzytelnienia tych badań. Dyrektorów PT poproszono także o wsparcie w dystrybucji kwestionariuszy ankiet wśród najemców poprzez wewnętrzne systemy komunikacyjne, tj. bazy mailowe najemców, newslettery, intranet, grupy w mediach społecznościowych jak Facebook lub wyznaczenie pracowników do dystrybucji ankiet papierowych (*Paper And Pencil Interview, PAPI*).

Udział w badaniu wzięło 225 respondentów spośród 1568 ankietowanych, co stanowi 14% całej populacji. Dopiero na tym etapie badań zgromadzone od respondentów dane umożliwiły wykluczenie z grupy badawczej samozatrudnionych, duże przedsiębiorstwa oraz podmioty najmłodszego, funkcjonujące na rynku krócej niż rok. Stąd efektywna liczebność badanych przedsiębiorstw (najemców) była mniej liczna, bo nie obejmowała samozatrudnienia, czyli formy pracy realizowanej jednoosobowo na własny rachunek jako samodzielna, pozarolnicza działalność gospodarcza w ramach jednoosobowego przedsiębiorstwa, które nie zatrudnia pracowników (Lasocki i Skrzek-Lubasińska, 2016; Zakrzewski i Skowrońska, 2019, s. 73). Wykluczenie samozatrudnienia z próby badawczej podyktowane było zastosowaniem w badaniach narzędzia pomiaru orientacji rynkowej przeznaczonego dla przedsiębiorstw, które zatrudniają co najmniej jednego pracownika (Gnizy i in., 2014, s. 503–504). Jednocześnie oparto się na wskaźniku przeżywalności przedsiębiorstw, który jest wyższy w kolejnych latach prowadzenia działalności gospodarczej (najwięcej firm upada w pierwszym roku działalności) (Zakrzewski i Skowrońska, 2019, s. 19–20). Poza tym z ogólnej próby badawczej wykluczono pięć dużych przedsiębiorstw. Efektywna próba badawcza obejmowała zatem tylko te z MMŚP działających w PT w Polsce, które w momencie przeprowadzenia badania kontynuowały działalność w kolejnych latach i zatrudniały co najmniej jednego pracownika. Zawęziło to grupę

badawczą na tle badanej populacji do 12%. Próba nie jest reprezentatywna, w związku z tym nie można uogólniać wyników badania na całą populację MMŚP funkcjonujących w PT w Polsce, natomiast można odnosić je do grupy badawczej.

Podstawę do analiz statystycznych stanowiły dane pozyskane od 182 firm najemców, które zatrudniały co najmniej jednego pracownika, ale nie więcej niż 249 pracowników. W próbie badawczej było 51,1% mikroprzedsiębiorstw ($N=93$; bez samozatrudnienia). Małe przedsiębiorstwa ($N=68$) stanowiły 37,4%, natomiast średnie ($N=21$) – 11,5% ogółu przedsiębiorstw należących do próby badawczej.

Badana próba była dość zróżnicowana pod względem wieku firm mierzonego w latach od czasu ich utworzenia do czasu realizacji tego badania. Najliczniejszą grupą (30,7%) były przedsiębiorstwa funkcjonujące na rynku 10 i więcej lat ($N=56$). Podobnej wielkości grupą (28,6%) były przedsiębiorstwa działające od 4 do 6 lat ($N=52$). W badanej próbie 23,1% stanowiły firmy prowadzące działalność od 1 roku do 3 lat ($N=42$). Pozostałe 17,6% badanych przedsiębiorstw prowadziło działalność gospodarczą od 7 do 9 lat ($N=32$).

Do analizy danych empirycznych wykorzystano metody opisu i wnioskowania statystycznego. Postępowanie analityczne rozpoczęto od oceny rzetelności poszczególnych skal (test alfa Cronbacha). Celem badania rzetelności, w tym wypadku, była weryfikacja, czy w badanej próbie rzetelność kwestionariusza była zbliżona do tej podanej przez jego autorów i czy sam dobór próby nie wpłynął na poziom rzetelności kwestionariusza. Analizie rzetelności poddano dwa konstrukty teoretyczne (orientacja rynkowa, wyniki finansowe). Wskaźniki rzetelności skal obu konstruktów uzyskane w tym badaniu były zbliżone do tych, jakie uzyskali autorzy oryginalnej postaci kwestionariusza. Wartości współczynników alfa Cronbacha dla narzędzi pomiaru obu konstruktów były wyższe niż 0,70. Przyjmuje się, że współczynnik decydujący o uznaniu narzędzia za rzetelne powinien być na poziomie co najmniej 0,70 (Nunnally, 1978). Współczynniki alfa Cronbacha dla całych narzędzi pomiaru oraz po usunięciu pozycji przedstawiono w tabeli 1.

W kolejnym kroku zastosowano analizę korelacji między zmiennymi, wykorzystując współczynnik rho-Spearmana (tabela 4). Współczynnik ten mierzy liniową zależność między zmiennymi i jest bardziej preferowany do mierzenia zależności dla skal porządkowych, czyli takich, jakie występują w tym badaniu. Potwierdzenie tych założeń odzwierciedlają rezultaty testów Kołmogorowa–Smirnowa, które wskazują na podstawy do założenia, że zmienne nie mają rozkładu normalnego (tabela 1). Rezultaty testów Kołmogorowa–Smirnowa oraz alfa Cronbacha przedstawiono w tabeli 1.

Następnie do testowania hipotez wykorzystano metodę regresji liniowej, która daje możliwość teoretycznego określenia poziomu badanej zmiennej na podstawie innych zmiennych ujętych w modelu.

Zmienne i miary

Zmienna niezależna

W badaniach empirycznych wykorzystano istniejące w literaturze miary zmiennych, które zostały przetłumaczone na język polski metodą *forward-back translation*. Do diagnozowania orientacji rynkowej (OR) użyto kwestionariusza ($\alpha = 0,94$) opracowanego i wykorzystanego przez Itzhaka Gnizy'ego i in. (Gnizy i in., 2014, s. 503–504), którzy opierali się na konceptualizacji OR przedstawionej przez Kohlego i Jaworskiego (1990) i potraktowali OR jako mechanizm wsparcia gromadzenia, rozpowszechniania i reagowania na dane rynkowe dotyczące potrzeb klientów (Kohli i Jaworski, 1990). Orientacja rynkowa była ustalona poprzez pomiar pozyskiwania informacji rynkowych (PIR) i rozpowszechniania informacji rynkowych (RIR) w obrębie przedsiębiorstwa. Wszystkie skale były mierzone przy użyciu 7-punktowej skali Likerta. Współczynnik alfa Cronbacha ($\alpha = 0,898$) dla całego narzędzia pomiaru orientacji rynkowej wskazuje, że skala była rzetelna (tabela 1). W kolejnym kroku rozpoznano rzetelność skali użytej do pomiaru zmiennej zależnej, jaką są wyniki finansowe.

Zmienna zależna

Z uwagi na fakt, że wyniki przedsiębiorstw mają charakter wielowymiarowy, w ich ocenie wykorzystywane są różne miary (Wójcik-Karpacz, 2017). Dlatego to, co jest mierzone, jest równie ważne jak to, w jaki sposób jest mierzone. Wyniki odzwierciedlają tylko te działania, które są skalowalne i/lub mierzalne (Karpacz, 2019, s. 48). Jednakże istnieją praktyczne ograniczenia dotyczące gromadzenia wiarygodnych danych na temat niektórych wyników biznesowych. Levent Altınay i in. twierdzą (2016), że respondenci często odmawiają dostarczenia badaczom obiektywnych i rzeczywistych wyników (Altınay i in., 2016). Kierując się tymi spostrzeżeniami, użyto miar wyników finansowych adekwatnych do danych, które mogą być udzielone przez respondentów i jednocześnie umożliwiają realizację celu i tematyki badań. Jest to niezwykle istotne ze względu na potencjalnie większy zwrot kompletnie wypełnionych kwestionariuszy ankiet w części obejmującej ocenę wyników finansowych jednostek objętych badaniami.

Stąd w celu dokonania trójwymiarowej oceny wyników finansowych MMŚP działających w parkach technologicznych w Polsce adaptowano kwestionariusz ($\alpha = 0,892$) wykorzystywany przez Heana Keha i in. (Keh i in., 2007, s. 604). Miary te są adekwatne dla tej klasy wielkości przedsiębiorstw (Wójcik-Karpacz, 2017). Jedną z nich jest wzrost sprzedaży, który wyraża w ujęciu wartościowym przyrost rozmiarów prowadzonej działalności biznesowej badanych MMŚP. Drugą miarą jest zyskowność, czyli syntetyczny wskaźnik odzwierciedlający złożoność miar zyskowności (Bień, 2008, s. 98–100). Trzecia miara to udział w rynku, przedstawiająca udział (wartościowy) sprzedaży przedsiębiorstwa w całości sprzedaży generowanej przez rynek, na którym operowało przedsiębiorstwo w momencie objętych badaniami. Analiza udziałów

Wpływ orientacji rynkowej na wyniki finansowe...

Tabela 1. Konstrukty, elementy pomiaru konstruktów, rezultaty testów: Kolmogorowa–Smirnowa oraz alfa Cronbacha

Konstrukty i ich składowe	Testy normalności rozkładu			Testy rzetelności miar i pozycji ^b
	Test Kolmogorowa–Smirnowa ^a			Współczynnik alfa Cronbacha
	Statystyka	df	Istotność	
Konstrukt: Orientacja Rynkowa (OR)	0,065	182	0,058	0,898
Wymiar OR: Pozyskiwanie Informacji Rynkowych (PIR)	0,092	182	0,001	0,850
Regularnie prowadzimy badania naszych klientów, aby ocenić przydatność naszych produktów i usług	0,166	182	0,000	0,867 ^c
Często zbieramy informacje o naszych konkurentach	0,177	182	0,000	0,869 ^c
Często zbieramy informacje o naszej sieci dystrybucyjnej	0,163	182	0,000	0,870 ^c
Często oceniamy prawdopodobny wpływ zmian w naszym środowisku biznesowym (np. regulacji prawnych, technologii) na klientów	0,159	182	0,000	0,869 ^c
Często zbieramy i oceniamy ogólne informacje makroekonomiczne (np. dotyczące stóp procentowych, kursów walut, PKB, tempa wzrostu gospodarczego, inflacji)	0,147	182	0,000	0,870 ^c
Wymiar OR: Rozpowszechnianie Informacji Rynkowych (RIR)	0,067	182	0,045	0,850
Pracownicy marketingu naszej firmy poświęcają dużo czasu na dyskusje z innymi pracownikami o preferencjach klientów	0,124	182	0,000	0,867 ^c
W naszej firmie często krążą informacje o naszych rynkach i klientach (np. raporty, notatki, biuletyny)	0,137	182	0,000	0,869 ^c
Często mamy wspólne spotkania pracowników w celu omówienia trendów rynkowych i rozwoju (np. klientów, konkurentów, dostawców)	0,175	182	0,000	0,871 ^c
Często mamy wspólne spotkania pracowników, aby aktualizować naszą wiedzę na temat warunków prowadzenia działalności gospodarczej (np. przepisy prawa, trendy gospodarcze)	0,124	182	0,000	0,870 ^c
Informacje o nowym kliencie lub rynku zazwyczaj są szybko rozpowszechniane w całej firmie	0,141	182	0,000	0,873 ^c
Konstrukt: Wyniki Finansowe (WF)	0,144	182	0,000	0,901
zyskowność	0,186	182	0,000	0,872 ^c
wzrost sprzedaży	0,184	182	0,000	0,871 ^c
udział w rynku	0,180	182	0,000	0,871 ^c

^a Z poprawką istotności Lillieforsa

^b Współczynniki alfa Cronbacha przedstawione w tab. 1 dotyczą rzetelności skal w badanej próbie.

^c Współczynnik alfa Cronbacha po usunięciu pozycji.

Źródło: opracowanie własne.

rynkowych pozwala na ocenę pozycji konkurencyjnej badanych MMŚP względem innych przedsiębiorstw działających na rynku, wskazując, jaką część rynku przejęły analizowane MMŚP. Co ważne, pożądana tendencja zmian wartości tych miar to tendencja rosnąca (Skoczylas i Niemiec, 2016, s. 235–237).

W badaniach empirycznych konieczny jest dobór ograniczonej liczby wskaźników, które powinny być wystarczające do analizy. Liczba zastosowanych wskaźników była więc optymalna, ponieważ najczęściej w literaturze badacze korzystają z dwóch do trzech wskaźników (Murphy i in., 1996, s. 15). Dlatego konstrukt wyniki finansowe obejmuje trzyskładowe mierzone w 7-punktowej skali Likerta (1 – znacznie

słabsze do 7 – znacznie lepsze). Pytania skierowane do respondentów dotyczyły oceny zyskowności, wzrostu sprzedaży i udziału w rynku w stosunku do bezpośrednich konkurentów (Keh i in., 2007, s. 604). Analiza rzetelności adaptowanego narzędzia wyników finansowych w badanej próbie (tabela 1) wskazuje na wysoką rzetelność skali ($\alpha = 0,901$).

Zmienne kontrolne

Wielkość przedsiębiorstw i ich wiek zostały uwzględnione jako zmienne kontrolne, ponieważ przedsiębiorstwa mogą wykazywać różne cechy organizacyjne w zależności od wielkości i wieku, co z kolei może wpływać na ich wyniki finansowe.

Rezultaty

Statystyki opisowe i korelacje między zmiennymi

Zmienne numeryczne zostały opisane medianą, pierwszym i trzecim kwantylem, minimum, maksimum oraz średnią arytmetyczną wraz z odchyleniem standardowym. Analizy te tylko częściowo pozwoliły ustalić, jak badane MMŚP różnią się bądź są podobne między sobą pod względem poziomu orientacji rynkowej i wyników finansowych. Obliczenia statystyczne na potrzeby niniejszego artykułu zostały wykonane przy użyciu wersji programu R 3.5.

Najpierw analizę zmiennych przeprowadzono według wielkości przedsiębiorstw mierzonej liczbą pracowników. W tabeli 2 przedstawiono poziomy średnie zmiennych, odchylenia standardowe, min., max., medianę, Q_{25} , Q_{75} oraz p-wartość według poszczególnych rozmiarów analizowanych MMŚP działających w PT w Polsce.

Przyjęty sposób pomiaru orientacji rynkowej obejmuje dwa jej wymiary: pozyskiwanie informacji rynkowych (PIR) i rozpowszechnianie informacji rynkowych (RIR). Interpretacji zostaną poddane istotne parametry ujęte w tabeli 2.

Najwyższą średnią arytmetyczną poziomu PIR (śr. = 5,04) odnotowano w grupie przedsiębiorstw zatrudniających od 50 do 249 pracowników (średnie przedsiębiorstwa), a w obu pozostałych grupach, czyli małych przedsiębiorstwach (zatrudniających od 10 do 49 pracowników), jak i mikroprzedsiębiorstwach, z wyłączeniem samozatrudnienia (odpowiednio: śr. = 4,71; śr. = 4,36), zaobserwowano niewiele niższe średnie poziomy PIR od tego, jaki odnotowano w grupie

średnich przedsiębiorstw. Wskazane różnice między wartościami średnich poziomów PIR (jeden z wymiarów orientacji rynkowej) są nieistotne statystycznie (wartość p większa niż 0,05 nie pozwala na określenie różnic jako istotnych statystycznie, co zresztą potwierdzają miary rozrzutu, takie jak odchylenie standardowe). Z tym, że największe zróżnicowanie ocen poziomu PIR stwierdzono wśród respondentów, którzy oceniali poziom PIR przedsiębiorstw średniej wielkości ($OS = 1,64$), a najmniejsze (choć różnica ta była niewielka) – w grupie oceniającej poziom PIR małych przedsiębiorstw ($OS = 1,16$). Stwierdzone wartości odchylen standardowych od wartości poszczególnych średnich arytmetycznych poziomów PIR świadczą o tym, że respondenci (właściciele firm i/lub menedżerowie) z analizowanych MMŚP niejednorodnie oceniali poziom PIR swoich firm. Wśród nich byli tacy, którzy ocenili go wyżej, jak i ci, którzy ocenili go niżej aniżeli przedstawiona w tabeli 2 wartość średniej arytmetycznej poziomu PIR konkretnych grup przedsiębiorstw. Z tym że różnice te były stosunkowo niewielkie i statystycznie nieistotne.

Zauważono także niewielkie różnice między wartościami średnich arytmetycznych poziomów wyników finansowych (WF). Różnice te były nieznaczne, lecz statystycznie istotne. Oceny poziomu wyników finansowych mikro- i średnich przedsiębiorstw dokonane przez respondentów pochodzących z obu grup przedsiębiorstw są najbardziej zróżnicowane, o czym świadczą odnotowane wartości odchylen standardowych. Przy tym wykazują one identyczne wartości odchylen standardowych ($OS = 1,23$). To oznacza, że oceny poziomu WF mikro- i średnich przedsiębiorstw dokonane przez respondentów

Tabela 2. Wielkość przedsiębiorstwa a studiowane konstrukty: orientacja rynkowa i wyniki finansowe

Konstrukty/Wymiary Konstruktu	Wielkość przedsiębiorstwa	Średnia	OS	Min. ^a	Q_{25}	Mediana	Q_{75}	Max. ^a	p-wartość
Orientacja Rynkowa (OR)	od 1 do 9	4,32	1,24	1,50	3,60	4,50	5,20	6,70	0,253
	od 10 do 49	4,49	1,12	2,20	3,75	4,50	5,10	7,00	
	od 50 do 249	4,78	1,42	1,50	4,00	4,90	5,80	7,00	
Pozyskiwanie Informacji Rynkowych (PIR)	od 1 do 9	4,36	1,39	1,60	3,40	4,40	5,40	7,00	0,066
	od 10 do 49	4,71	1,16	2,00	4,00	4,70	5,50	7,00	
	od 50 do 249	5,04	1,64	1,40	3,80	5,20	6,20	7,00	
Rozpowszechnianie Informacji Rynkowych (RIR)	od 1 do 9	4,28	1,35	1,00	3,40	4,40	5,20	7,00	0,676
	od 10 do 49	4,27	1,25	2,00	3,20	4,20	5,20	7,00	
	od 50 do 249	4,52	1,41	1,60	3,80	4,60	5,20	7,00	
Wyniki Finansowe (WF)	od 1 do 9	4,34	1,23	1,00	3,33	4,33	5,00	7,00	0,039
	od 10 do 49	4,63	1,03	1,00	4,00	4,50	5,33	7,00	
	od 50 do 249	4,90	1,23	1,00	4,33	5,33	5,67	6,33	

^a Niektóre zmienne nie mają całkowitych wartości minimum lub maksimum, ponieważ są one wywiedzione z zestawu pytań odpowiadających za jej wartość.

OS – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ orientacji rynkowej na wyniki finansowe...

w obu grupach przedsiębiorstw różnią się od średniej arytmetycznej przeciętnie o 1,23 pkt. Grupa respondentów, którzy oceniali WF małych firm jest najmniej zróżnicowana w tym względzie – świadczą o tym odnotowane wartości odchylenia standardowego (1,03). To oznacza, że ocena respondentów poziomu WF małych firm różni się od średniej arytmetycznej przeciętnie o 1,03 pkt.

Z uwagi na to, że respondenci oceniali wyniki finansowe przedsiębiorstw w porównaniu do konkurentów, to przeciętna ich ocena wyższa lub niższa niż 4 na siedmiostopniowej skali Likerta wyraża także odpowiednio przewagę konkurencyjną lub jej brak.

Należy podkreślić, że w tych badaniach empirycznych ocenie nie podlegała rzeczywista zyskowność, wzrost sprzedaży czy udział w rynku, lecz jedynie subiektywna ocena respondentów, która mogła odzwierciedlać rzeczywiste wyniki finansowe analizowanych MMŚP, jak i mogła różnić się in plus/in minus od danych rzeczywistych. Jest to mankament charakterystyczny dla miar subiektywnych (Wójcik-Karpacz, 2017).

W kolejnym kroku przedstawiono poziomy średnie zmiennych oraz odpowiadające im odchylenia standardowe, min., max., medianę, Q_{25} , Q_{75} oraz p-wartość według poszczególnych grup wiekowych analizowanych MMŚP działających w PT (tabela 3).

Zamieszczone w tabeli 3 miary statystyczne opisują zebrane dane według wieku firm (czasokres prowadzenia działalności biznesowej mierzony w latach, począwszy od momentu założenia firmy do momen-

tu przeprowadzenia badania) w próbie badawczej. Jednakże zaobserwowane różnice w średnich poziomach orientacji rynkowej i wyników finansowych nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. W takich sytuacjach zazwyczaj nieistotne parametry nie podlegają interpretacji, ponieważ wyciąganie wniosków na podstawie niewielkich różnic mieszczących się w zakresie jednego odchylenia standardowego byłoby nieuprawione. Stąd też danych nieistotnych nie poddano interpretacji.

Następnie zastosowano analizę wielu korelacji między zmiennymi, wykorzystując współczynnik rho-Spearmana (tabela 4). Współczynniki korelacji między analizowanymi zmiennymi przedstawiono w tabeli 4.

Analiza danych w tabeli 4 wskazuje na słabe lub bardzo słabe korelacje między zmiennymi w poszczególnych konfiguracjach. Orientacja rynkowa pozytywnie koreluje z wynikami finansowymi ($r_s = 0,328$; $p < 0,01$). Oznacza to, że wzrostowi orientacji rynkowej towarzyszy przeciętnie niewielki wzrost wyników finansowych. Oba wymiary OR również pozytywnie korelują z wynikami finansowymi. Korelacja pomiędzy wymiarem OR pod nazwą pozyskiwanie informacji rynkowych jest dodatnia, o słabej sile i istotna statystycznie ($r_s = 0,349$; $p < 0,01$). Oznacza to, że wzrostowi pozyskiwania informacji rynkowych towarzyszy przeciętnie nieznaczny wzrost wyników finansowych. Podczas gdy korelacja kolejnego wymiaru OR pod nazwą rozpowszechnianie informacji rynkowych z wynikami finansowymi choć jest dodatnia, lecz jest

Tabela 3. Wiek firmy a studiowane konstrukty: orientacja rynkowa i wyniki finansowe

Konstrukty/Wymiary Konstruktu	Wiek firmy	Średnia	OS	Min. ^a	Q_{25}	Mediana	Q_{75}	Max. ^a	p-wartość
Orientacja Rynkowa (OR)	1–3 lat	4,40	1,09	1,80	3,70	4,50	5,20	6,40	0,393
	4–6 lat	4,54	1,15	2,10	3,95	4,60	5,65	7,00	
	7–9 lat	4,68	1,26	2,20	3,65	4,65	5,65	6,90	
	10 lat i dłużej	4,22	1,34	1,50	3,25	4,30	5,10	7,00	
Pozyskiwanie Informacji Rynkowych (PIR)	1–3 lat	4,64	1,32	1,60	3,80	5,00	5,40	7,00	0,379
	4–6 lat	4,58	1,28	1,60	3,60	5,00	5,60	7,00	
	7–9 lat	4,84	1,35	2,20	4,00	4,60	6,00	7,00	
	10 lat i dłużej	4,35	1,44	1,40	3,30	4,50	5,20	7,00	
Rozpowszechnianie Informacji Rynkowych (RIR)	1–3 lat	4,17	1,11	1,00	3,20	4,20	5,00	6,00	0,408
	4–6 lat	4,50	1,21	2,00	3,70	4,80	5,40	7,00	
	7–9 lat	4,53	1,39	2,00	3,50	4,10	5,30	7,00	
	10 lat i dłużej	4,10	1,48	1,00	2,90	4,20	5,10	7,00	
Wyniki finansowe (WF)	1–3 lat	4,64	1,39	1,00	4,00	4,67	5,67	7,00	0,272
	4–6 lat	4,37	1,06	2,33	3,83	4,33	5,00	7,00	
	7–9 lat	4,66	1,12	1,00	4,00	4,83	5,33	6,67	
	10 lat i dłużej	4,46	1,13	1,00	4,00	4,33	5,33	7,00	

OS – odchylenie standardowe

^a Niektóre zmienne nie mają całkowitych wartości minimum lub maksimum, ponieważ są one wywiedzione z zestawu pytań odpowiadających za jej wartość.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Współczynniki korelacji między zmiennymi

Konstrukt/Wymiary Konstruktu	Orientacja Rynkowa	Pozyskiwanie Informacji Rynkowych	Rozpowszechnianie Informacji Rynkowych	Wyniki Finansowe
Orientacja Rynkowa	1,000	0,906**	0,895**	0,328**
Pozyskiwanie Informacji Rynkowych	0,906**	1,000	0,640**	0,349**
Rozpowszechnianie Informacji Rynkowych	0,895**	0,640**	1,000	0,239**
Wyniki Finansowe	0,328**	0,349**	0,239**	1,000

** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

jeszcze słabsza ($r_s = 0,239$; $p < 0,01$). Oznacza to, że wzrostowi rozpowszechniania informacji rynkowych towarzyszy przeciętnie minimalny wzrost wyników finansowych. Analiza korelacji stanowi zatem podstawę do dalszego rozpoznania relacji pomiędzy orientacją rynkową i wynikami finansowymi w badanej próbie.

Rezultaty weryfikacji hipotezy badawczej

Finalnie testowano hipotezę postawioną na podstawie badań literaturowych, która odnosiła się do oszacowanego wpływu orientacji rynkowej na wyniki finansowe:

H.1. Orientacja rynkowa ma pozytywny wpływ na wyniki finansowe.

Badając hipotezę H.1 zakładającą wpływ orientacji rynkowej na wyniki finansowe, oszacowano model regresji liniowej na podstawie którego można zaobserwować, w jakim stopniu orientacja rynkowa modyfikuje wyniki finansowe przedsiębiorstw w próbie.

Rezultaty testowania hipotezy H.1. przedstawiono w tabeli 5.

Przedstawiony w tabeli 5 model został oszacowany na podstawie kryterium informacyjnego Akaike (*Akaike Information Criteria, AIC*) na akceptowalnym poziomie dopasowania. AIC wynosiło 550,33. Modele o niższych wartościach AIC należy uważać za lepiej dopasowane

niż modele o wyższych wartościach. Niższa wartość AIC oznacza lepsze wartości predykcyjne modelu (Burnham i Anderson, 2004).

Model regresji liniowej potwierdza tezę o pozytywnym wpływie orientacji rynkowej na wyniki finansowe. Zmienne kontrolne w postaci wielkości przedsiębiorstwa oraz wieku firmy nie mają znaczącego statystycznie wpływu na zmienną objaśnianą. Można zakładać, że zwiększenie oceny w orientacji rynkowej o jeden punkt przy braku zmiany pozostałych parametrów modelu będzie skutkowało zwiększeniem średniego wyniku finansowego o 0,30. Model ten objaśnia 17,2% zmienności danych ($R^2 = 0,172$).

W tym badaniu potwierdzono, że OR, wyższego rzędu konstrukt zbudowany z dwóch konstruktów pierwszego rzędu (tj. pozyskiwanie informacji rynkowych i rozpowszechnianie informacji rynkowych), ma pozytywne relacje z wynikami finansowymi badanych MMŚP. Można zatem przypuszczać, że OR bezpośrednio przyczynia się do tworzenia wyników finansowych analizowanych przedsiębiorstw. Ustalenia te wskazują, że przedsiębiorstwa o wysokiej OR mogą mieć lepsze wyniki finansowe niż te, które takiej nie mają. Innymi słowy im wyższa orientacja rynkowa tych przedsiębiorstw, tym wyższe mogą być ich wyniki finansowe. Można zatem uznać OR za jedno z narzędzi menedżer-

Tabela 5. Model regresji liniowej orientacji rynkowej z wynikami finansowymi jako zmienną zależną

Treść modelu	Pomiary dopasowania		
Kryterium Informacyjne Akaike	AIC = 550,33		
Stopień wyjaśnienia zmiennej zależnej (Wyniki Finansowe)	R² = 0,172		
Parametry modelu (zmienna zależna: Wyniki Finansowe)			
Predyktor	Współczynnik	Przedział ufności	p-wartość
Wyraz wolny	3,51	2,75–4,27	0,00
Liczba pracowników: od 10 do 49	0,22	–0,14–0,57	0,23
Liczba pracowników: od 50 do 249	0,37	–0,18–0,93	0,19
Wiek firmy: 4–6 lat	–0,31	–0,76–0,14	0,17
Wiek firmy: 7–9 lat	–0,05	–0,58–0,48	0,85
Wiek firmy: 10 lat i dłużej	–0,20	–0,67–0,26	0,39
Orientacja Rynkowa	0,30	0,16–0,43	0,00

Źródło: opracowanie własne.

skich wykorzystywanych do profilowania poziomu wyników finansowych osiąganych przez przedsiębiorstwa w próbie. Pozwala to traktować OR jako potencjalny wewnątrzorganizacyjny mechanizm tworzenia wyników finansowych tych przedsiębiorstw. Analizowane MMŚP działające w parkach technologicznych w Polsce charakteryzujące się wysoką OR mogą oczekiwać potencjalnie wyższych wyników finansowych.

Konkluzje

Badania te potwierdzają pozytywną relację orientacja rynkowa – wyniki finansowe. Dowiedziono istotnej statystycznie, ale bardzo niewielkiej roli predyktora, tj. orientacji rynkowej w kształtowaniu wyników finansowych tylko tych MMŚP funkcjonujących w PT, które zostały włączone do próby badawczej. Z tym, że zmienność w zakresie orientacji rynkowej wyjaśnia tylko 17,2% zmienności subiektywnej oceny wyników finansowych osiąganych przez przedsiębiorstwo.

W praktyce oznacza to, że podnoszenie poziomu OR sprzyja zwiększaniu pozytywnie ocenianych wyników finansowych (zysowność, wzrost sprzedaży, udział w rynku). Co więcej, w sytuacji, kiedy wyniki finansowe konkretnego przedsiębiorstwa są wyższe niż te osiągnięte przez jego konkurentów, OR można traktować jako czynnik organizacyjny osiągnięcia i utrzymywania przewagi konkurencyjnej mierzonej wynikami finansowymi w stosunku do bezpośrednich konkurentów.

Ograniczenia i kierunki przyszłych badań

Ograniczenie tych badań, które należy wziąć pod uwagę, dotyczy próby badawczej. Badania przeprowadzono wśród najmłodszych działających w PT w Polsce, których dokładnej liczby nie można było ustalić na konkretny dzień (m.in. dane kontaktowe do przedsiębiorstw podane na stronach internetowych PT sporadycznie obejmowały także te przedsiębiorstwa, które już opuściły teren PT).

Próba nie jest reprezentatywna ze względu na jej wielkość w stosunku do badanej populacji. Dlatego nie można uogólniać ustaleń z tego badania na całą populację MMŚP działających w PT w Polsce.

Poza tym zastosowana koncepcja eksploracji OR ma charakter statyczny. W przyszłych badaniach można przyjąć bardziej dynamiczną perspektywę badania OR w połączeniu z innymi orientacjami strategicznymi i w różnych kontekstach.

Bibliografia

Altınay, L., Madanoğlu, M., De Vita, G., Araslı, H. i Ekinci, Y. (2016). The interface between organizational learning capability, entrepreneurial orientation, and SME growth. *Journal of Small Business Management*, 54(3), 871–891. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12219>

Baker, W. i Sinkula, J. (2005). Market orientation and the new product paradox. *Journal of Product Innovation Management*, 22(6), 483–502. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2005.00145.x>

Bąkowski, A., Mażewska, M., Rudawka J., Tórz, A. i Trzmielek, D. (2018). *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce, Raport 2018*. Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce. <http://www.sooipp.org.pl>

Bień, W. (2008). *Zarządzanie finansami przedsiębiorstwa*. Difin.

Bratnicka-Myśliwiec, K. (2016). Wpływ technologii informacyjnej na dynamikę twórczej przedsiębiorczości organizacyjnej. *e-mentor*, 5(67), 40–45. <https://dx.doi.org/10.15219/em67.1269>

Burnham, K. P. i Anderson, D. R. (2004). Multimodel inference: Understanding AIC and BIC in model selection. *Sociological Methods & Research*, 33(2), 261–304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>

Cano, C. R., Carrillat, F. A. i Jaramillo, F. (2004). A meta-analysis of the relationship between market orientation and business performance: Evidence from five continents. *International Journal of Research in Marketing*, 21(2), 179–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2003.07.001>

Dyduch, W. (2015). Procesy przedsiębiorczości i innowacyjności jako podstawa odnowy organizacyjnej. *Management Forum*, 3(1), 22–30. <https://doi.org/10.15611/mf.2015.1.04>

Gnizy, I., Baker, W. E. i Grinstein, A. (2014). Proactive learning culture: A dynamic capability and key success factor for SMEs entering foreign markets. *International Marketing Review*, 31(5), 477–505. <https://doi.org/10.1108/IMR-10-2013-0246>

Grinstein, A. (2008). The relationships between market orientation and alternative strategic orientations: A meta-analysis. *European Journal of Marketing*, 42(1/2), 115–134. <https://doi.org/10.1108/03090560810840934>

Gupta, V. K., Atav, G. i Dutta D. K. (2017). Market orientation research: a qualitative synthesis and future research agenda. *Review of Managerial Science*, 13(4), 649–670. <https://doi.org/10.1007/s11846-017-0262-z>

Jimenez-Jimenez, D. i Cegarra-Navarro, J. G. (2007). The performance effect of organizational learning and market orientation. *Industrial Marketing Management*, 36(6), 694–708. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2006.02.008>

Kara, A., Spillan, J. i DeShields, O. (2005). The effect of a market orientation on business performance: a study of small-sized service retailers using MARKOR scale. *Journal of Small Business Management*, 43(2), 105–118. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627x.2005.00128.x>

Karpacz, J. (2019). *Orientacja przedsiębiorcza pracowników*. Oficyna Wydawnicza SGH.

Keh, H. T., Nguyen, T. T. M. i Ng, H. P. (2007). The effects of entrepreneurial orientation and marketing information on the performance of SMEs. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 592–611. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.003>

Kirca, A., Jayachandran, S. i Bearden, W. O. (2005). Market orientation: A meta-analytic review and assessment of its antecedents and impact on performance. *Journal of Marketing*, 69(2), 24–41. <https://doi.org/10.1509/jmk.69.2.24.60761>

Kohli, A. i Jaworski, B. (1990). Market orientation: the construct, research propositions and managerial implications. *Journal of Marketing*, 54(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002224299005400201>

Lasocki, B. i Skrzek-Lubasińska, M. (2016). Samoza-trudnienie w Polsce – problemy definicyjne, dostępność danych i ich interpretacja. *Wiadomości Statystyczne*, 7, 1–15.

Liao, S.-H., Chang, W.-J., Wu, C.-C. i Katrichis, J. M. (2011). A survey of market orientation research (1995–2008). *Industrial Marketing Management*, 40(2), 301–310. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2010.09.003>

Michna, A. i Kmiecik, R. (2012). Orientacja rynkowa a zarządzanie wiedzą w kontekście rozwoju i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 60, 203–216.

Murphy, G. B., Traylor, J. W. i Hill, R. C. (1996). Measuring performance in entrepreneurship research. *Journal of Business Research*, 36(1), 15–23. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(95\)00159-x](https://doi.org/10.1016/0148-2963(95)00159-x)

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

Romanowska, M. (2005). Analiza i planowanie strategiczne w małej firmie. W: R. Krupski (red.), *Zarządzanie strategiczne. Strategie małych firm* (s. 95–104). Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.

Skoczylas, W. i Niemiec, A. (red.). (2016). *Leksykon mierników dokonań* (s. 235–237). CeDeWu.

Sopińska, A. i Dziurski, P. (2017). *Otwarte innowacje. Perspektywa współpracy i zarządzania wiedzą*. Oficyna Wydawnicza SGH.

Urbanowska-Sojkin, E. (red.). (2011). *Podstawy wyborów strategicznych w przedsiębiorstwach*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Ustawa z dnia 6 marca 2018 r. – Prawo przedsiębiorców (Dz. U. z 2019 r. poz. 1292, art. 7).

Wójcik-Karpacz, A. (2017). Orientacja przedsiębiorcza a wynik firmy. Problem pomiaru wyniku. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, 153, 143–160.

Wójcik-Karpacz, A. (2019). *Zdolności organizacyjne w kontekście wyników przedsiębiorstwa. Aspekty teoretyczne i wyniki badań empirycznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

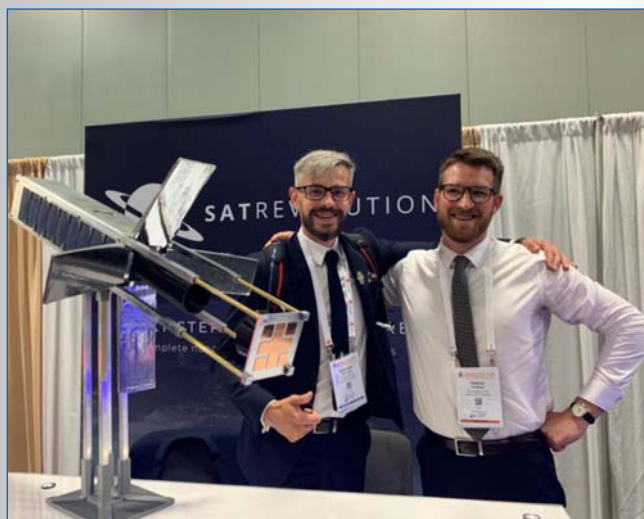
Zakrzewski, R. i Skowrońska, A. (red.). (2019). *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019_07_ROSS.pdf

Anna Wójcik-Karpacz jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, pracownikiem Katedry Zarządzania Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przedsiębiorczości w organizacjach i zarządzania strategicznego. Jest autorką bądź współautorką ponad 100 prac naukowych. Była kierownikiem i wykonawcą w projektach badawczych finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki. Jest ekspertem Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce.

Jarosław Karpacz jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, pracownikiem Katedry Zarządzania Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jego zainteresowania naukowe dotyczą zarządzania strategicznego i przedsiębiorczości. Jest kierownikiem i wykonawcą w projektach badawczych finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki.

Joanna Rudawska jest adiunktem w Katedrze Zarządzania Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się w obszarze innowacji, ośrodków innowacji i przedsiębiorczości, orientacji strategicznych przedsiębiorstw. Jest członkiem Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce.

POLECAMY



Projekt pierwszej polskiej konstelacji satelitów

Narodowe Centrum Badań i Rozwoju przyznało środki w ramach konkursu „Szybka ścieżka – Technologie kosmiczne”. Największe dofinansowanie dla projektu, ponad 33 miliony złotych, przypadło konsorcjum spółki SatRevolution i Politechniki Wrocławskiej. Środki zostaną przeznaczone na opracowanie rewolucyjnej usługi obrazowania Ziemi przy użyciu satelitarnej konstelacji REC (Real-time Earth-observation Constellation). Rozwiązanie ma znaleźć zastosowanie m.in. w ocenie szkód wyrządzonych przez klęski żywiołowe, w rolnictwie precyzyjnym, geodezji i kartografii czy monitorowaniu miast na potrzeby Smart City.

Więcej informacji na ten temat na stronie: <https://bit.ly/2xSWQJv>



Łukasz
Brzezicki

Efektywność bibliotek naukowych w polskim szkolnictwie wyższym

Efficiency of the University Libraries in Polish Higher Education

Abstract

The paper aims to present how to measure the efficiency of activities of scientific libraries in public higher education in Poland using the DEA method. It shows the results of research carried out in 2018 on the group of 44 libraries. Two models, which are elements of the DEA (Data Envelopment Analysis) methodology, were used. A non-radial SBM model was the first one, and non-radial Super-SBM, which helped to create a ranking of the efficiency, was the second.

Obtained results indicate that most of the examined libraries show relatively low efficiency. Moreover, some differences were observed depending on the type of services they offered. While for stationary library services, the efficiency was estimated at the level of 37%, for the electronic services, it was only 19%. Regarding the type of the institutions where the libraries operated – the best score in the first category (stationary services) was achieved by the physical education academies, and in the second (electronic services) by the university libraries.

Keywords: libraries, higher education, efficiency, DEA

System szkolnictwa wyższego zazwyczaj jest oceniany przez pryzmat działalności dydaktycznej oraz naukowo-badawczej, zaś pomija się inne istotne obszary pracy ośrodków akademickich, takie jak np. funkcjonowanie bibliotek, które w sposób bezpośredni wpływają na dwie wspomniane formy działalności uczelni. Zasoby biblioteczne są wykorzystywane przez studentów m.in. do pogłębiania wiedzy i pisania prac dyplomowych, a przez kadre naukowo-dydaktyczną w celu przygotowania się do zajęć edukacyjnych i w pracy naukowej. Skuteczność bibliotek w zapewnieniu odpowiednich zasobów literaturowych przyczynia się do większej sprawności realizacji działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej, a dzięki temu do podwyższania efektywności funkcjonowania szkół wyższych.

W debacie o rozwoju szkolnictwa wyższego, toczącej się w kontekście kolejnych nowelizacji ustawy o systemie edukacji akademickiej, zwracano przede wszystkim uwagę na działalność dydaktyczną i naukowo-badawczą, a pomijano inne obszary działalności uczelni. Należy jednak podkreślić, że zakres zadań szkół wyższych w kolejnych nowelizacjach ustawy o szkolnictwie wyższym (Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 października 2017 r.) oraz nowych uregulowaniach prawnych (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.) nie różnił się wiele od siebie. Jest wśród nich m.in. upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki i kultury, w tym przez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych, informacyjnych i archiwalnych. Uczelnie realizują powyższe zadania za pomocą bibliotek naukowych, które funkcjonują w ramach struktury organizacyjnej danej szkoły wyższej.

Joanna Nucińska (2017, s. 106) stwierdza, że „podmioty publiczne potrzebują sprawnego zarządzania bardziej niż jednostki prowadzące działalność komercyjną. Wynika to z braku oddziaływania na nie bodźców rynkowych, które samoistnie wymusiłyby efektywne i skuteczne działanie”. Jak wskazuje Ewa Adaszyńska (2016):

efektywność może być odniesiona do sfery techniczno-organizacyjnej <biblioteki>, utożsamianej ze skutecznością rozumianą jako osiągnięcie najlepszych wyników technicznych i organizacyjnych przy dostępnych środkach. W bibliotekach efektywność techniczno-organizacyjna (...) służy jednemu celowi – satysfakcji użytkowników z oferowanych usług. Efektywność techniczno-organizacyjna polega na stworzeniu skutecznego systemu biblioteczno-informacyjnego uczelni, zaspokajającego potrzeby użytkowników. (s. 52)

W związku z powyższym należy stwierdzić, że istnieje potrzeba przeanalizowania działalności bibliotek naukowych funkcjonujących w szkolnictwie wyższym.

Celem artykułu jest pomiar za pomocą metody DEA efektywności działalności bibliotek naukowych w publicznym szkolnictwie wyższym w Polsce. Wartością dodaną artykułu jest oszacowanie efektywności poszczególnych bibliotek naukowych oraz stworzenie ich rankingu, gdyż uprzednio działalność bibliotek była poza głównym nurtem badań efektywności szkolnictwa wyższego w Polsce.

Przegląd literatury

Z badania eksploracyjnego dokonanego przez Rafaela Tavaresa i in. (2018), którzy wykorzystywali systematyczny przegląd literatury w celu zidentyfikowania głównych cech badań poświęconych efektywności bibliotek wynika, że z 34 znalezionych i przeanalizowanych prac blisko 90% była realizowana za pomocą metodyki DEA. Ogólnie rzecz biorąc, koncepcja badania efektywności w wybranych pracach odnosi się do analizy zdolności bibliotek do przekształcania jej różnorodnych zasobów w konkretne produkty i usługi. Najczęstszymi wykorzystywanymi kategoriami po stronie nakładów były zmienne dotyczące personelu bibliotecznego, księgozbioru oraz powierzchni biblioteki. Natomiast jako efekty działalności przyjmowano często liczbę wizyt czytelników w bibliotece lub liczbę użytkowników, liczbę wypożyczeń międzybibliecznych oraz liczbę wypożyczeń lub wartość transakcji bibliecznych. Ponadto autorzy (Tavares i in., 2018) stwierdzają, że zdecydowana większość analiz prowadzona była za pomocą dwóch radialnych modeli CCR i BCC, tylko w nielicznych badaniach wykorzystano bardziej zaawansowane modele DEA.

Gerhard Reichmann i Margit Sommersguter-Reichmann (2006) oszacowali efektywność bibliotek uczelnianych w sześciu krajach, wykorzystując do analizy m.in. liczbę pracowników bibliecznych, księgozbioru oraz użytkowników. Nevena Stancheva i Vyara Angelova (2004) dokonały pomiaru efektywności bułgarskich bibliotek w różnych typach szkół wyższych m.in. na podstawie następujących zmiennych: liczby pracowników, wydatków na zbiory drukowane, wydatków na elektroniczne zbiory danych, powierzchni budynku, wynagrodzenia, sprzętu technicznego, obsłużonych użytkowników, książek wypożyczonych

oraz zarejestrowanych użytkowników. Uzyskane wyniki wskazują, że biblioteki w Warnie na politechnice (Technical University of Varna), uniwersytecie ekonomicznym (University of Economics – Varna) i wolnym uniwersytecie (Varna Free University) są bardziej efektywne niż biblioteki w Akademii Medycznej w Warnie (Medical University – Varna „Prof. Dr. Paraskev Stoyanov”) i Akademii Marynarki Wojennej w Warnie (Nikola Vaptsarov Naval Academy).

Tamer Mohamed Shahwan i Abdoulaye Kaba (2013) analizowali efektywność 11 bibliotek szkół wyższych z czterech krajów, biorąc pod uwagę następujące zmienne: liczbę pracowników, księgozbiór, wartość budżetu biblioteki, liczbę nowych książek oraz zarejestrowanych użytkowników. Natomiast Frederico A. de Carvalho i in. (2012) badali efektywność 37 bibliotek akademickich w Rio de Janeiro. W badaniu uwzględnili: liczbę pracowników, powierzchnię biblioteki, księgozbiór, liczbę konsultacji bibliecznych, liczbę wypożyczeń oraz rezerwacji publikacji.

Younghee Noh (2011) w swoim badaniu wziął pod uwagę m.in. wartość budżetu jednostki, liczbę pracowników, książek i serii wydawniczych, elektronicznych czasopism, internetowych baz danych, odwiedzin strony internetowej oraz użytkowników baz danych. Autor (Noh, 2011) wskazuje wprost, że ocena pracy biblioteki uniwersyteckiej bez uwzględnienia zasobów elektronicznych nie może dokładnie odzwierciedlić jej efektywności. Pamiętając o powyższym kontekście, Ling-Feng Hsieh i in. (2014) przeanalizowali skuteczność i efektywność kosztową elektronicznych bibliotek na Tajwanie. W badaniu ujęto m.in. wydatki ponoszone przez biblioteki na oprogramowanie i sprzęt komputerowy, na różne rodzaje zasobów elektronicznych, wynagrodzenia personelu oraz sumę godzin, w czasie których instytucje te świadczą e-usługi w ciągu roku, łączną liczbę zbiorów elektronicznych, a także rodzaje usług świadczonych przez biblioteki w ramach e-biznesu, które są dostępne w ciągu roku, liczbę wyszukiwań, liczbę usług bibliecznych i średni czas korzystania z usług bibliecznych przez użytkowników.

Polskie badania bibliotek ograniczały się w głównej mierze do prezentacji zagregowanych danych statystycznych (Derfert-Wolf i Górski, 2008) i finansowych (Derfert-Wolf, 2018a). W większości dotychczas podejmowane badania dotyczyły opisowego przedstawienia różnych aspektów funkcjonowania bibliotek np. stron internetowych, innowacji, oceny pracowników, rekrutacji i innych zagadnień (Marciniak i Sójkowska, 2013). Interesującym obszarem badawczym jest zwracanie uwagi na rolę i znaczenie bibliotek w kontekście działalności dydaktycznej, naukowej i społecznej szkół wyższych (Derfert-Wolf, 2018b). Natomiast za pomocą metod ilościowych badanie bibliotek akademickich podejmowali głównie Jacek Osiewalski i Anna Osiewalska (1998–1999, 2003, 2004). Autorzy analizowali koszty ich działalności przy użyciu bayesowskich metod ekonometrycznych. Dotychczas w Polsce nie dokonano pomiaru efektywności technicznej działalności bibliotek naukowych

funkcjonujących w szkolnictwie wyższym za pomocą metody DEA. Jedynie Artur Prędkie (2015) wykorzystał metodę DEA do pomiaru efektywności bibliotek, ale po pierwsze analizował efektywność kosztową, a po drugie przyjął do badania biblioteki publiczne (powiatowe, miejskie i gminne), a nie akademickie. W związku z powyższym zadaniem niniejszej pracy jest m.in. wypełnienie tej luki badawczej.

Metodyka badawcza

Metoda DEA jest powszechnie wykorzystywana do pomiaru efektywności sektora publicznego. Wynika to z faktu, że w literaturze (Ćwiakała-Malys i Nowak, 2009) upowszechnił się pogląd, iż jest ona najodpowiedniejsza do badania efektywności technicznej zarówno instytucji non profit, których celem działalności nie jest zysk bądź też brakuje w nich lub jest utrudniona rynkowa wycena usług lub produktów, jak i w przypadku analizowania działalności podmiotu w sytuacji wielowymiarowej (wielu nakładów i efektów), w której nie można zastosować do pomiaru klasycznych wskaźników. Początki metody DEA sięgają artykułu Abrahama Charnesa i in. (1978), którzy przedstawili pierwszy radialny model CCR zakładający stałe efekty skali. Następnie model CCR został zmodyfikowany przez Rajiva Bankera i in. (1984) do modelu BCC, zakładającego zmienne efekty skali. Jednak niedogodności powyższych modeli radialnych (nieuwzględnianie luzów, proporcjonalna redukcja nakładów lub zwiększanie efektów w zależności od orientacji modelu) sprawiają, że coraz częściej wykorzystywane są modele nieradialne SBM (Brzezicki, 2017), które nie posiadają tych wad. W praktyce gospodarczej sporadycznie wszystkie zmienne mają taki sam wpływ na poziom efektywności jak jest to zakładane w modelach radialnych. Dlatego w modelu SBM przyjmuje się, że poszczególne nakłady i wyniki mają zróżnicowany wpływ na poziom efektywności. Ponadto autor zwraca również uwagę na wartości luzów podczas szacowania efektywności, gdy występują nadwyżki nakładów i niedobory efektów (Brzezicki, 2017). Do badania empirycznego wykorzystano zatem nieradialny model SBM (Tone, 2001). W ramach metodyki DEA przyjmuje się, że podmiot jest efektywny, jeśli jednocześnie spełnione są dwa następujące warunki: poziom efektywności równy jest jedności oraz występują zerowe wartości luzów. W przypadku, gdy spełniony jest tylko pierwszy warunek, wówczas badana jednostka charakteryzuje się słabą efektywnością. Natomiast gdy występuje niezerowa wartość któregoś z luzów, wówczas podmiot jest oceniany jako nieefektywny technicznie (Ćwiakała-Malys i Nowak, 2009).

Standardowe modele DEA, zarówno radialne, jak i nieradialne, pozwalają jedynie obliczyć wskaźnik efektywności, wyznaczając przy tym zazwyczaj kilka jednostek efektywnych, dla których wspomniany wskaźnik równy jest jedności. Uniemożliwia to jednoznaczne uszeregowanie obiektów według wartości tego miernika efektywności. Rozwiązaniem tego

problemu jest stosowanie zmodyfikowanych modeli DEA z superefektywnością (nadefektywnością), które generują dla jednostek efektywnych wyniki różne od jedności. Kaoru Tone (2002) zaproponował rozszerzenie własnego nieradialnego modelu SBM o nadefektywność, co wykorzystano w niniejszym badaniu empirycznym.

Przy wybieraniu modelu DEA do badania niezbędne jest określenie rodzaju efektów skali oraz jego orientacji. Biblioteki różnią się między sobą wielkością, dlatego zgodnie z zalecaniami w literaturze (Cooper i in., 2007), postanowiono wykorzystać model ze zmiennymi efektami skali. Głównym celem bibliotek jest dostarczanie wiedzy zapisanej w postaci cyfrowej lub papierowej, a w mniejszym stopniu minimalizacja posiadanych zasobów w celu ich optymalizacji w stosunku do generowanych efektów działalności. W związku z tym zdecydowano się zastosować orientację na efekty, czyli przyjęto, że celem działalności biblioteki jest maksymalizacja uzyskiwanych efektów przy obecnej wielkości zasobów będących w jej posiadaniu (zużywanych do tego celu).

Do badania efektywności bibliotek ostatecznie zastosowano nieradialny model SBM, a do stworzenia rankingu efektywności model SBM z superefektywnością (Super-SBM). W obu modelach przyjęto zmienne efekty skali i orientację na efekty, oznaczenie SBM-V-O, Super-SBM-V-O. Należy zaznaczyć, że wartość wskaźnika efektywności liczona w ramach modelu SBM-V-O jest unormowana w obu orientacjach, czyli należy do przedziału $[0,1]$. Jak wspomniano wcześniej, dla obiektów efektywnych jest ona równa jedności i wyłącznie dla tych jednostek zastosowano pomocniczo model Super-SBM-V-O, który przypisuje tego rodzaju obiektom wartości miary efektywności większe od jedności i różne, co umożliwia ich uszeregowanie.

Istotny dla dalszych rozważań jest też sposób konstrukcji wskaźnika efektywności, a w konsekwencji jego interpretacja w ramach modelu SBM. W orientacji na efekty jest on odwrotnością średniego tempa względnego przyrostu wszystkich efektów (Tone, 2001, s. 501). Wspomniana względność zapewnia nie tylko niezmienniczość tej miary ze względu na przyjęte jednostki nakładów i efektów (Tone, 2001, s. 500), lecz również możliwość porównywania jej wartości dla danego obiektu pomiędzy modelami różniącymi się zestawem nakładów i efektów, co wykorzystano w części empirycznej pracy.

Kluczowym zagadnieniem w przypadku badania empirycznego jest wybór odpowiednich nakładów i efektów do analizy efektywności, gdyż determinuje on zarówno cel prowadzonej analizy, jak i uzyskane wyniki. Przy wyborze danych do badania kierowano się przede wszystkim zmiennymi wykorzystywanymi w literaturze przedmiotu oraz dostępnością danych na ich temat.

Należy zauważyć, że obecnie działalność bibliotek, szczególnie naukowych, jest skoncentrowana na dwóch głównych obszarach. Pierwszy z nich dotyczy usług stacjonarnych, związanych z papierowymi

wersjami publikacji, tzn. udostępnienia księgozbioru na miejscu w bibliotece (czytelnia) oraz wypożyczenia na określony czas, głównie książek, poza bibliotekę, do domu czytelnika. W XXI wieku drugą powszechną formą udostępniania zbiorów są usługi elektroniczne (internetowe), które umożliwiają przeglądanie baz danych o publikacjach oraz ich ściąganie na komputer użytkownika. Biblioteki wykupują w tym celu licencje na dostęp do zewnętrznych baz danych i publikacji (książek, czasopism), które są dostępne dla ich użytkowników za pomocą sieci internetowej.

W związku z tym postanowiono osobno oszacować efektywność tych dwóch obszarów działalności bibliotek, konstruując dla celów badania empirycznego dwa modele: M1 i M2. Pierwszy model (M1) dotyczy stacjonarnych usług bibliotecznych, a drugi (M2) internetowych usług bibliotecznych. Przyjęcie osobnych modeli pozwoli sprawdzić zarówno, która biblioteka i w jakim obszarze jest efektywniejsza, jak i na jakim etapie rozwoju dana biblioteka się znajduje.

Za nakłady działalności postanowiono przyjąć kilka zróżnicowanych zmiennych. Pierwszym nakładem jest ogólna liczba osób wykonujących pracę w zakresie działalności podstawowej biblioteki (tj. pracujący na stanowiskach bibliotekarskich oraz pozostali pracownicy działalności podstawowej na stanowiskach innych niż bibliotekarskie) – X_1 . Przyjęto bowiem założenie, że pracownicy decydują o kierunkach rozwoju biblioteki, a ich praca wpływa na jakość świadczonych usług bibliotecznych. Drugim charakterystycznym nakładem nierozdzielnie związanym z usługami bibliotecznymi jest liczebność księgozbioru (X_2), który stanowi podstawowy zasób wykorzystywany na potrzeby stacjonarnych usług bibliotecznych. Następnym nakładem, związanym bezpośrednio z poprzednim, jest powierzchnia użytkowa pomieszczeń bibliotecznych wyrażona w m^2 (X_3) – decyduje ona do pewnego stopnia o wielkości księgozbioru, a przede wszystkim wpływa na liczbę miejsc przeznaczonych dla czytelników. Ostatnim przyjętym nakładem, który stanowi podstawowy zasób usług internetowych, są licencjonowane zbiory elektroniczne, do których biblioteka opłaciła dostęp

(X_4), w tym książki i czasopisma elektroniczne oraz bazy danych.

Za wynik przyjęto zmienne związane z wykorzystaniem usług bibliotecznych, zarówno stacjonarnych, jak i elektronicznych. Pierwszym i drugim efektem uwzględnionym w badaniu była łączna liczba wypożyczeń i udostępnień książek oraz czasopism w ciągu roku na zewnątrz (Y_1) i na miejscu (Y_2). Następne dwa charakteryzują korzystanie ze zbiorów elektronicznych dostępnych zdalnie lub w sieci lokalnej w ciągu roku: trzecim ujętym efektem w badaniu jest liczba sesji (Y_3), a czwartym liczba pobranych dokumentów elektronicznych (Y_4).

Zmienne wykorzystane w badaniu empirycznym, przypisane do poszczególnych modeli, odpowiadające obu działalnościom, tj. stacjonarnej i internetowej, zostały przedstawione w tabeli 1. Wszystkie dane wykorzystane w badaniu pozyskano ze sprawozdań bibliotek akademickich, na podstawie wniosku o dostępie do informacji publicznej, skierowanego do publicznych szkół wyższych.

Ostatecznie, po zweryfikowaniu kompletności danych uzyskanych od jednostek, przyjęto do badania empirycznego 44 biblioteki naukowe (tabela 2) działające w ramach publicznego szkolnictwa wyższego nadzorowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Do badania efektywności bibliotek wykorzystano najbardziej aktualne i dostępne dane z 2018 roku. Biblioteki przyjęte do badania zostały przyporządkowane do poszczególnych grup szkół wyższych, w których one funkcjonują: uniwersytetów (14 obiektów, B1–B14), uczelni technicznych (15 obiektów, B15–B29), uczelni ekonomicznych (3 obiekty, B30–B32), uczelni pedagogicznych (3 obiekty, B33–B35), uczelni rolniczych/przyrodniczych (5 obiektów, B36–B40), akademii wychowania fizycznego (4 obiekty, B41–B44). Pogrupowanie szkół wyższych pozwoli określić, czy przynależność do danej grupy wpływa na poziom efektywności biblioteki.

Badanie empiryczne zostało podzielone na dwa następujące po sobie etapy analizy. W pierwszym etapie oszacowano efektywność bibliotek za

Tabela 1. Nakłady i efekty przyjęte do badania efektywności bibliotek w poszczególnych modelach

Zmienna	Model M1	Model M2
X_1 – liczba osób wykonujących pracę w zakresie działalności podstawowej biblioteki	+	-
X_2 – liczebność księgozbioru	+	-
X_3 – powierzchnia użytkowa pomieszczeń bibliotecznych	+	-
X_4 – liczba licencjonowanych zbiorów elektronicznych, do których biblioteka opłaciła dostęp	-	+
Y_1 – łączna liczba wypożyczeń i udostępnień książek oraz czasopism w ciągu roku na zewnątrz	+	-
Y_2 – łączna liczba wypożyczeń i udostępnień książek oraz czasopism w ciągu roku na miejscu	+	-
Y_3 – liczba sesji	-	+
Y_4 – liczba pobranych dokumentów elektronicznych	-	+

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Biblioteki naukowe przyjęte do badania

Skrót	Nazwa szkoły wyższej, w której funkcjonuje biblioteka
B1	Uniwersytet Warszawski
B2	Uniwersytet w Białymstoku
B3	Uniwersytet Łódzki
B4	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
B5	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
B6	Uniwersytet Opolski
B7	Uniwersytet Szczeciński
B8	Uniwersytet Śląski w Katowicach
B9	Uniwersytet Rzeszowski
B10	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
B11	Uniwersytet Wrocławski
B12	Uniwersytet Zielonogórski
B13	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
B14	Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
B15	Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie
B16	Politechnika Warszawska
B17	Politechnika Białostocka
B18	Politechnika Częstochowska
B19	Politechnika Śląska w Gliwicach
B20	Politechnika Świętokrzyska w Kielcach
B21	Politechnika Koszalińska
B22	Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie
B23	Politechnika Lubelska
B24	Politechnika Łódzka
B25	Politechnika Opolska
B26	Politechnika Poznańska
B27	Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
B28	Politechnika Rzeszowska im. I. Łukasiewicza
B29	Politechnika Wrocławska
B30	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
B31	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
B32	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
B33	Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
B34	Akademia Pomorska w Słupsku
B35	Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
B36	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
B37	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. J. i J. Śniadeckich w Bydgoszczy
B38	Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie
B39	Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie
B40	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu
B41	Akademia Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach
B42	Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu
B43	Akademia Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie
B44	Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Źródło: opracowanie własne.

pomocą modelu SBM. Natomiast w drugim etapie dokonano rankingu bibliotek za pomocą modelu Super-SBM. Pomiar efektywności został poprzedzony obliczeniem współczynników korelacji pomiędzy nakładami i efektami w obu modelach (M1, M2). W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że występuje dodatnia korelacja między przyjętymi zmiennymi. W związku z powyższym spełniono konieczny warunek prawidłowej analizy za pomocą metodyki DEA.

Wyniki badań

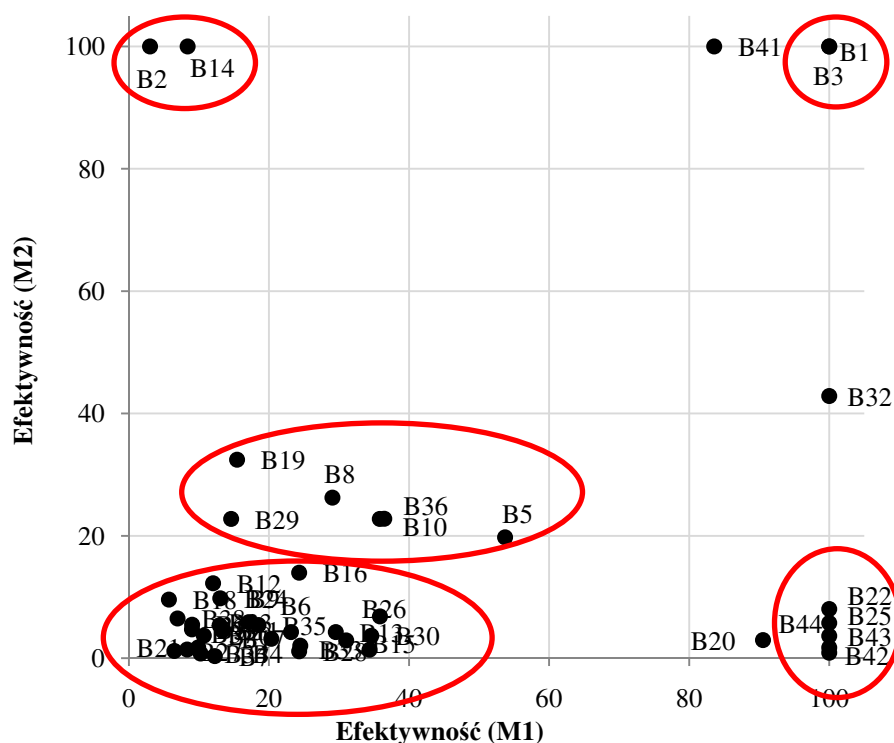
Poziom efektywności poszczególnych bibliotek w dwóch obszarach działalności zaprezentowano na rysunku 1. Uzyskane wyniki wskazują po pierwsze na duże zróżnicowanie poziomu efektywności całej badanej grupy jednostek, a po drugie na swoistą segmentację działalności bibliotek. Zdecydowana większość bibliotek prezentuje niską efektywność działalności w obu analizowanych obszarach. Jednocześnie należy zauważyć, że w przeważającej części charakteryzują się one wyższą efektywnością w ramach modelu M1, dotyczącego usług stacjonarnych, niż M2, który dotyczy usług elektronicznych. Średnia efektywność usług stacjonarnych, badanych w ramach modelu M1, wyniosła 37%, a elektronicznych, analizowanych w ramach modelu M2 – 19%.

Zidentyfikowano pięć głównych grup obiektów, które zaznaczono na rysunku 1. Pierwszą grupę tworzą jednostki o najniższej efektywności zarówno

w zakresie usług stacjonarnych, jak i elektronicznych, drugą natomiast jednostki, które charakteryzują się nieco wyższą efektywnością w obu obszarach, ale niebędące w pełni efektywne w żadnym z nich. Trzecią grupę stanowią jednostki będące w 100% efektywne w zakresie usług elektronicznych i jednocześnie mające niską efektywność usług stacjonarnych. Czwarta i zarazem najlepsza grupa składa się z jednostek, które uzyskały 100% efektywność w obu obszarach. Ostatnią z grup stanowią jednostki o 100% efektywności w zakresie usług stacjonarnych i jednocześnie o niskiej efektywności w zakresie usług elektronicznych. Jedynie nieliczne obiekty wymykają się tej klasyfikacji. Akademia Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach (B41) znajduje się bardzo blisko najlepszej grupy, która charakteryzuje się zarówno najwyższą efektywnością w zakresie usług stacjonarnych, jak i elektronicznych. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu (B32) uzyskał 100% efektywność w usługach stacjonarnych, ale jednocześnie znajduje się pomiędzy czwartą a piątą grupą, tj. najniższą a najwyższą efektywnością w zakresie usług elektronicznych. Politechnika Świętokrzyska w Kielcach (B20) pretenduje do włączenia do ostatniej grupy charakteryzującej się niską efektywnością usług elektronicznych, ale za to ma 100% efektywność usług stacjonarnych.

Jednostkami efektywnymi jedynie w zakresie usług elektronicznych są biblioteki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (B14) i Uniwersytetu w Białymstoku (B2). Z kolei efektywne tylko

Rysunek 1. Poziom efektywności poszczególnych bibliotek akademickich w 2018 roku



Źródło: opracowanie własne.

Efektywność bibliotek naukowych w polskim szkolnictwie...

w odniesieniu do usług stacjonarnych są biblioteki: Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie (B22), Politechniki Opolskiej (B25), Akademii Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu (B42), Akademii Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie (B43) i Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu (B44). Można wysnuć wniosek, iż wymienione biblioteki wyspecjalizowały się w jednym z dwóch obszarów działalności, uzyskując maksymalny poziom efektywności. W pełni efektywnymi jednostkami w obu analizowanych obszarach są biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego (B1) oraz Uniwersytetu Łódzkiego (B3).

W następnej kolejności zagregowano (uśredniono) uzyskane wyniki w ramach sześciu rodzajów szkół wyższych w celu sprawdzenia czy przynależność do danej grupy szkół wpływa na poziom efektywności. Wyniki przedstawiono na rysunku 2. Otrzymane rezultaty wskazują, że najwyższy poziom efektywności w zakresie usług stacjonarnych uzyskały biblioteki akademii wychowania fizycznego (AWF), a usług elektronicznych – biblioteki uniwersyteckie (Uniwer.).

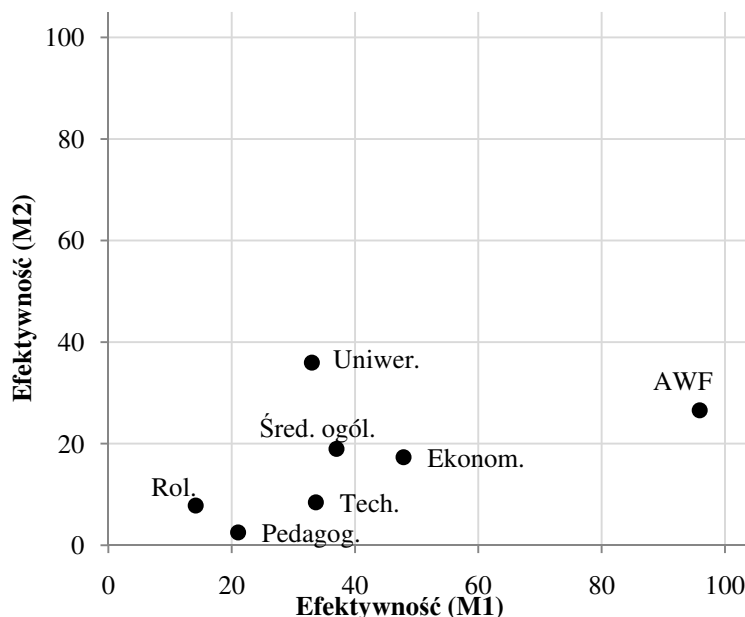
Najniższą efektywność w zakresie usług stacjonarnych uzyskały biblioteki szkół rolniczych (Rol.), a usług elektronicznych – biblioteki uczelni pedagogicznych (Pedagog.). W przypadku grupy bibliotek uniwersyteckich uzyskano zbliżone wartości efektywności – 33% i 36% w ramach odpowiednio modelu M1 i M2. Wskazywać to może na zrównoważone podejście do obu obszarów działalności bibliotek.

Kolejnym etapem badania jest zastosowanie modelu Super-SBM w celu wprowadzenia jednoznacznego rankingu wśród jednostek efektywnych, w tym wyłonienia liderów w poszczególnych obszarach działalności bibliotek. Odpowiednie wyniki przedstawiono w tabeli 3 – ujęto w niej również obiekty nieefektywne, których wskaźniki efektywności liczone były za pomocą „zwykłego” modelu SBM¹. Na pierwszych trzech miejscach w kategorii efektywności usług stacjonarnych znalazły się kolejno: Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie (B22), Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu (B42) i Akademia Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie (B43), a w zakresie usług elektronicznych: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (B14), Uniwersytet Warszawski (B1) i Uniwersytet w Białymstoku (B2).

Najniższym poziomem efektywności usług stacjonarnych charakteryzowała się biblioteka Uniwersytetu w Białymstoku (B2), a elektronicznych – biblioteka Uniwersytetu Szczecińskiego (B7). Interesujący jest fakt, że na tej samej 36. pozycji rankingowej w obydwu obszarach uplasowała się biblioteka Politechniki Koszalińskiej (B21), co może świadczyć o tym, że równie słabo działa ona w zakresie usług stacjonarnych, będących podstawą działalności jednostki, jak i usług elektronicznych, które również są wymagane przez użytkowników w dzisiejszych czasach.

W przypadku biblioteki Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu (B32) oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (B5) zauważono, że znajdują się

Rysunek 2. Średni poziom efektywności poszczególnych grup bibliotek akademickich w 2018 roku



Źródło: opracowanie własne.

¹ Model Super-SBM nie nadaje się do liczenia poziomu efektywności jednostek nieefektywnych, ponieważ ich wskaźnik superefektywności wynosi zawsze jeden (Tone, 2002, s. 34).

Tabela 3. Ranking efektywności bibliotek akademickich w 2018 roku

M1			M2		
Skrót	Wynik	Ranking	Skrót	Wynik	Ranking
B22	1,489	1	B14	1,586	1
B42	1,459	2	B1	1,505	2
B43	1,340	3	B2	1,482	3
B25	1,219	4	B3	1,287	4
B32	1,189	5	B41	1,247	5
B3	1,144	6	B32	0,428	6
B1	1,133	7	B19	0,324	7
B44	1,074	8	B8	0,262	8
B20	0,905	9	B10	0,228	9
B41	0,836	10	B36	0,228	10
B5	0,537	11	B29	0,227	11
B10	0,365	12	B5	0,197	12
B15	0,358	13	B16	0,139	13
B36	0,358	14	B12	0,122	14
B30	0,346	15	B24	0,098	15
B33	0,343	16	B18	0,096	16
B26	0,310	17	B22	0,080	17
B13	0,295	18	B15	0,068	18
B8	0,290	19	B38	0,065	19
B4	0,245	20	B9	0,059	20
B16	0,243	21	B25	0,057	21
B28	0,243	22	B31	0,055	22
B6	0,231	23	B35	0,054	23
B23	0,203	24	B11	0,054	24
B35	0,185	25	B39	0,047	25
B9	0,171	26	B17	0,045	26
B19	0,155	27	B6	0,043	27
B29	0,146	28	B13	0,042	28
B17	0,133	29	B40	0,037	29
B24	0,131	30	B30	0,036	30
B11	0,130	31	B43	0,036	31
B7	0,123	32	B23	0,032	32
B12	0,120	33	B20	0,029	33
B40	0,107	34	B26	0,029	34
B34	0,102	35	B4	0,020	35
B21	0,099	36	B21	0,017	36
B31	0,090	37	B42	0,017	37
B39	0,090	38	B37	0,014	38
B14	0,084	39	B33	0,014	39
B37	0,083	40	B27	0,012	40
B38	0,069	41	B28	0,011	41
B27	0,065	42	B44	0,009	42
B18	0,057	43	B34	0,007	43
B2	0,030	44	B7	0,003	44

Źródło: opracowanie własne.

one na zbliżonych pozycjach rankingowych w obu obszarach działalności, z tym że w zakresie usług elektronicznych o jedną pozycję niżej niż usług stacjonarnych.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących efektywności bibliotek akademickich w 2018 roku można wysnuć następujące wnioski. Średnia efektywność badanej grupy jednostek jest bardzo niska i wynosi 37% w zakresie usług stacjonarnych i 19% w odniesieniu do elektronicznych. Aż 25% badanych jednostek uzyskało pełną efektywność w co najmniej jednym z analizowanych obszarów działalności biblioteki. Najefektywniejszą grupą, spośród 6 analizowanych, w zakresie usług stacjonarnych są biblioteki funkcjonujące na akademiach wychowania fizycznego, a usług elektronicznych – biblioteki uniwersyteckie.

Przyszłe badania w zakresie efektywności działalności bibliotek, szczególnie naukowych, powinny być rozwijane w kilku kierunkach. Po pierwsze, należy rozważyć wzięcie pod uwagę również innych zestawów nakładów i efektów w celu przeprowadzenia analizy wrażliwości wyników na dobór kategorii przyjętych do badania. Po drugie, powinno się uwzględnić w analizie inne obszary działalności bibliotek, w tym m.in.: rozwój kadry bibliotecznej (doskonalenie zawodowe), dostępność zbiorów dla osób z niepełnosprawnością, szkolenia dla studentów i pracowników szkoły wyższej, skuteczność pozyskiwania innych środków finansowych niż dotacja z danej szkoły wyższej. Po trzecie, należałoby sprawdzić użyteczność innych narzędzi analizy efektywności w tym zakresie, np. inne modele DEA lub metody oparte na ekonometrycznych modelach parametrycznych. W kontekście projektu *Analiza funkcjonowania bibliotek naukowych w Polsce* (AFBN), obrazującego sytuację poszczególnych grup bibliotek na podstawie prostych wskaźników, szczególnie użyteczne wydaje się zastosowanie w przyszłości *Benefit of the Doubt approach* (BoD), które to podejście opiera się na zastosowaniu wskaźników złożonych w ramach metodyki DEA.

Bibliografia

- Adaszyńska, E. (2016). Biblioteka akademicka jako skutecznie i sprawnie działająca organizacja. Ujęcie teoretyczne. *Zarządzanie Biblioteką*, 1(8), 50–69. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/ZB/article/view/1239>
- Banker, R. D., Charnes, A. i Cooper, W. W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, 30(9), 1078–1092. <https://doi.org/10.1287/mnsc.30.9.1078>
- Brzezicki, Ł. (2017). Efektywność działalności dydaktycznej polskiego szkolnictwa wyższego. *Wiadomości Statystyczne*, 11(678), 56–73.
- Charnes, A., Cooper, W. W. i Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision-making units. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(78\)90138-8](https://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8)

Cooper, W. W., Seiford, L. M. i Tone, K. (2007). *Data Envelopment Analysis. A comprehensive text with models, applications, references and DEA-Solver Software*. Springer.

Ćwiąkała-Małys, A. i Nowak, W. (2009). *Wybrane metody pomiaru efektywności podmiotu gospodarczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

de Carvalho, F. A., Jorge, M. J., Jorge, M. F., Russo, M. i de Sa, N. O. (2012). Library performance management in Rio de Janeiro, Brazil: Applying DEA to a sample of university libraries in 2006–2007. *Library Management*, 33(4/5), 297–306. <https://doi.org/10.1108/01435121211242335>

Derfert-Wolf, L. i Górski, M. (2008). Projekt *Analiza funkcjonowania bibliotek naukowych w Polsce* (AFBN) jako narzędzie oceny efektywności i jakości działań biblioteczno-informacyjnych. W: *Biblioteki w procesie dydaktycznym i badaniach naukowych, III Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej* (s. 41–65). Politechnika Łódzka. <http://cybra.lodz.pl/dlibra/publication/3168/edition/3070/content>

Derfert-Wolf, L. (2018a). Źródła dochodów bibliotek akademickich oraz inne wskaźniki finansowe w projekcie AFBN. W: J. Żochowska (red.), *Pieniądze dla bibliotek, czyli fundraising biblioteczny, VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa Białystok* (s. 119–134). Zakład Poligraficzny ARES.

Derfert-Wolf, L. (2018b). Misja wspierania nauki a misja społeczna bibliotek szkół wyższych – relacje i znaczenie w świetle badań funkcjonalności i wpływu. W: K. Jazdon (red.), *Biblioteka naukowa: czy jeszcze naukowa?* (s. 29–43). Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu.

Hsieh, L-F, Chin, J-B. i Wu, M-C. (2014). Cost efficiency and service effectiveness for university e-libraries in Taiwan. *The Electronic Library*, 32(3), 308–321. <https://doi.org/10.1108/EL-10-2011-0146>

Marciniak, A. i Sójkowska, I. (red.). (2013). *Kreatywność i innowacje w bibliotece naukowej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.

Noh, Y. (2011). Evaluation of the resource utilization efficiency of university libraries using DEA techniques and a proposal of alternative evaluation variables. *Library Hi Tech*, 29(4), 697–724. <https://doi.org/10.1108/07378831111189787>

Nucińska, J. (2017). Uwarunkowania pomiaru efektywności finansowania edukacji – zarys problemu. *Progress in Economic Sciences*, 4, 103–117. <https://doi.org/10.14595/PES/04/007>

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 października 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2017 poz. 2183).

Osiewalski, J. i Osiewalska, A. (1998–1999). Stochastyczna graniczna funkcja kosztu dla polskich bibliotek akademickich. *Folia Oeconomica Cracoviensia*, 41–42, 65–82.

Osiewalski, J. i Osiewalska, A. (2003). Ocena efektywności kosztowej bibliotek akademickich na podstawie danych przekrojowo-czasowych. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 628, 5–21.

Osiewalski, J. i Osiewalska, A. (2004). *Measuring cost efficiency of public and academic libraries in Poland – a methodological perspective and empirical experience* (Keynote paper). <https://docs.lib.purdue.edu/iatul/2004/papers/15/>

Prędkie, A. (2015). Pomiar efektywności kosztowej polskich bibliotek publicznych za pomocą metody DEA. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 235, 194–207.

Reichmann, G. i Sommersguter-Reichmann, M. (2006). University library benchmarking: an international comparison using DEA. *International Journal of Production Economics*, 100(1), 131–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2004.10.007>

Shahwan, M. T. i Kaba, A. (2013). Efficiency analysis of GCC academic libraries: an application of data envelopment analysis. *Performance Measurement and Metrics*, 14(3), 197–210. <https://doi.org/10.1108/PMM-07-2013-0023>

Stancheva, N. i Angelova, V. (2004). *Measuring the efficiency of university libraries using data envelopment analysis*. https://www.inforum.cz/pdf/2004/Stancheva_Nevena.pdf

Tavares, R. S., Drumond, G. M., Angulo Meza, L. i Méxas, M. P. (2018). Efficiency assessment in university libraries. *Transinformação*, 30(1), 65–79. <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000100006>

Tone, K. (2001). A slacks-based measure of efficiency in data envelopment analysis. *European Journal of Operational Research*, 130(3), 498–509. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(99\)00407-5](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(99)00407-5)

Tone, K. (2002). A slacks-based measure of super-efficiency in data envelopment analysis. *European Journal of Operational Research*, 143(1), 32–41. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(01\)00324-1](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(01)00324-1)

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

Łukasz Brzezicki jest doktorem nauk ekonomicznych, obecnie adiunktem w Katedrze Mikroekonomii Uniwersytetu Gdańskiego, a poprzednio specjalistą Ośrodka Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego w Urzędzie Statystycznym w Gdańsku. Jego zainteresowania badawcze dotyczą szeroko pojętej edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego, a także zastosowania metod ilościowych do badania efektywności i produktywności jednostek edukacyjnych.

POLECAMY



OASPA webinar – What is Scholarly communication in the 21st Century

Bardzo ciekawy webinar na temat otwartej nauki i otwartego publikowania. Zorganizowany w trakcie trwania pandemii (kwiecień 2020 r.) nadaje szczególne znaczenie idei upowszechniania wyników badań naukowych bez żadnych ograniczeń i wysokich opłat. Gdy cały świat stanął przed koniecznością

szybkiego znalezienia sposobów przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się koronawirusa, nieograniczone dzielenie się wiedzą tym bardziej zyskało na znaczeniu.

Jednak zarówno prelegenci, jak i uczestnicy zadający pytania na czacie poruszali wiele kwestii dotyczących otwartości publikacji oraz dostępności czasopism dla bibliotek uniwersyteckich i społeczności akademickiej niezależnie od sytuacji epidemiologicznej. Podkreślano, że skoro w okresie pandemii jest możliwe otwarte i bezpłatne udostępnianie najnowszych wyników badań to znaczy, że taki model jest realny oraz że warto podejmować starania na rzecz dekomercjalizacji doniesień badawczych. O zainteresowaniu tematem może świadczyć również liczba słuchaczy – ponad 400 osób.

Organizatorzy udostępnili nie tylko nagranie spotkania i slajdy z prezentacji, ale także krótkie podsumowanie najważniejszych kwestii poruszanych przez prelegentów oraz wybrane pytania słuchaczy i odpowiedzi na nie.

Podane informacje można znaleźć na stronie: <https://oaspa.org/oaspa-webinar-what-is-scholarly-communication-in-the-21st-century-webinar-key-takeaways/>

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z wykazem ogłoszonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2019 roku za publikację artykułu naukowego w naszym dwumiesięczniku można uzyskać 20 punktów.

DWUMIESIĘCZNIK „E-MENTOR” - WWW.E-MENTOR.EDU.PL

Wydawcy: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 150, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 646 61 42

Adres e-mail: redakcja@e-mentor.edu.pl

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku. Wersja drukowana „e-mentora”, o nakładzie 1200 egz., dystrybuowana jest w ponad 285 ośrodkach akademickich i instytucjach zajmujących się edukacją, jak również wśród przedstawicieli środowiska biznesu. Natomiast dla wersji internetowej odnotowujemy do 130 tysięcy odwiedzin miesięcznie.

Wszystkie opublikowane artykuły są recenzowane przez specjalistów z danych dziedzin.

TEMATYKA CZASOPISMA

„E-mentor” jest pismem skoncentrowanym na zagadnieniach związanych z e-learningiem, e-biznesem, zarządzaniem wiedzą i kształceniem ustawicznym oraz – w szerszym zakresie – zajmującym się metodami, formami i programami kształcenia. Szczególną rolę pełni ostatni dział, który porusza zagadnienia związane z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, organizacją procesów edukacyjnych oraz najnowszymi trendami z dziedziny zarządzania i ekonomii.

PROFIL PRZYJMOWANYCH OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje artykuły o charakterze naukowym, komunikaty z badań, studia przypadków, recenzje publikacji oraz relacje z konferencji i seminariów. Opracowania powinny zawierać materiał oryginalny, wcześniej niepublikowany, pisany stylem naukowym.

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: wielkości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Ponadto do opracowania należy dołączyć dwujęzyczne streszczenie (w j. polskim i j. angielskim) oraz notę biograficzną autora wraz z jego fotografią. Przesyłane zdjęcia (także te związane z treścią artykułu) oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

http://www.e-mentor.edu.pl/dla_autora.php

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



SGH

Szkoła Główna
Handlowa
w Warszawie



Rozwijaj kompetencje z SGH

- Prawie 150 studiów podyplomowych
- 3 programy MBA

Zobacz **katalog online**, wybierz najlepszą opcję dla siebie
i zgłoś się. Rekrutacja trwa!

www.sgh.waw.pl/katalog-podyplomowe-mba