

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

e-mentor

Numer 3 (95) 2022

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
Małgorzata Marchewka

| e-edukacja

4 Strategie indywidualnego uczenia się i inne
charakterystyki studiowania w pierwszej fazie
zdalnego nauczania podczas pandemii COVID-19
Katarzyna Smoter

| nowoczesna edukacja

13 PhotoVoice – rozważania nad zastosowaniem metody
w pracy online w klasie czwartej szkoły podstawowej.
Wyzwania i rozwiązania
Karolina Ziolo-Puzuk

| metody, formy i programy kształcenia

22 Model glottodydaktyczny odwróconej klasy
(*flipped classroom*) w warunkach szkoły językowej
Tomasz Chudak

| trendy w zarządzaniu

32 *Ambidexterity* w polskiej terminologii
z zakresu zarządzania
Renata Krzewska

43 Uwarunkowania myślenia
twórczego pracowników branży IT
w świetle badań empirycznych
Agnieszka Lipińska-Grobelny

52 Cyrkularne modele biznesowe w miastach
szwedzkich i holenderskich
Justyna Świrk

61 Różnice w podejściach do badania zaufania
międzyorganizacyjnego w literaturze polskojęzycznej
i anglojęzycznej
Rafał Staszek vel Staszewski

72 Wykorzystanie outsourcingu w rekrutacji –
opinie pracodawców
Jolanta Walas-Trębacz

e-mentor

wersja drukowana
internetowego czasopisma
e-mentor.edu.pl

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

&

Fundacja Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych

ISSN 1731-6758

siedziba redakcji:

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

rada programowa:

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

redaktor naczelny:

dr Marcin Dąbrowski

redaktor prowadzący:

dr Małgorzata Marchewka

sekretarz redakcji:

mgr Katarzyna Majewska

redaktor statystyczny:

dr Irena Kasperowicz-Ruka

redakcja językowa:

mgr Katarzyna Majewska

skład: Elżbieta Wojnarowska

projekt okładki: Piotr Cuch

Strona internetowa:

Piotr Gęca, Krzysztof Kalamus, Łukasz Tulik

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

Artykuły naukowe podlegają recenzji.

nakład: 700



Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

numer, który mam przyjemność Państwu przedstawić, jest w dużej mierze poświęcony zagadnieniom z zakresu zarządzania. Autorzy mierzą się z wyzwaniem związanym z definiowaniem i rozumieniem pojęć oraz obszaru badań dotyczących *ambidexterity* i zaufania międzyorganizacyjnego. W bieżącym numerze znajdują Państwo także relację z szeroko zakrojonych badań empirycznych na temat uwarunkowania myślenia twórczego pracowników branży IT oraz wykorzystania outsourcingu w rekrutacji z perspektywy pracodawców. Czytelnikom śledzącym nowe trendy w zarządzaniu szczególnie polecam lekturę artykułu na temat cyrkularnych modeli biznesowych w miastach, w którym Autorka podejmuje próbę ich identyfikacji na przykładzie wybranych miast w Szwecji i Holandii.



W wydaniu nie brakuje opracowań z obszaru nowoczesnej edukacji. Wspólnie z Autorami zachęcam Państwa do refleksji nad możliwością stosowania metody PhotoVoice w działaniach edukacyjnych online skierowanych do nastolatków oraz nad modelem odwróconej klasy (*flipped classroom*) w ujęciu glottodydaktycznym w warunkach szkoły językowej.

Powszechność zdalnego kształcenia wywołana pandemią COVID-19 zaowocowała wieloma publikacjami dotyczącymi jego przebiegu i skuteczności. W tym numerze znajdują Państwo ciekawe rozwinięcie tego problemu uwzględniające stosowane przez studentów strategie uczenia się, sposoby wartościowania zajęć dydaktycznych realizowanych online oraz emocje odczuwane w sytuacji uczenia się.

Serdecznie zapraszam do spędzania jesiennych wieczorów z „e-mentorem”, mając nadzieję, że lektura będzie dla Państwa interesująca. Równocześnie liczę, że w przyszłości zechcą Państwo podzielić się wynikami własnej pracy naukowej właśnie na łamach „e-mentora” i czekam na Państwa zgłoszenia.

Małgorzata Marchewka
Redaktor prowadzący

POLECAMY



E-Learning Fusion 2022, 28 listopada 2022, Warszawa

Już 28 listopada 2022 r. w Warszawie odbędzie się VI Międzynarodowa Konferencja E-Learning Fusion. W ramach wydarzenia będzie można wziąć udział w sesji plenarnej, w której swoje wystąpienia będą mieli między innymi zagraniczni eksperci z obszaru digital learning oraz w dwóch równoległych sesjach tematycznych poświęconych strategiom e-learningowym oraz technologiom szkoleniowym (*learning technologies*). Wzorem lat poprzednich, uczestnicy zostaną też zaproszeni do

strefy EXPO, gdzie firmy działające w branży digital learning będą miały okazję zaprezentować swoje innowacyjne rozwiązania i usługi oraz odbywać się będą nieodpłatne wykłady (należy wcześniej zarejestrować się na stronie E-Learning Fusion). Wszystkie osoby zainteresowane cyfrową transformacją uczenia się, strategiami rozwoju, nowymi technologiami czy Virtual Reality znajdą coś dla siebie.

Szczególne informacje o konferencji i możliwości zakupu biletów na stronie internetowej: www.elearning-fusion.pl.



Katarzyna
Smoter

Strategie indywidualnego uczenia się i inne charakterystyki studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania podczas pandemii COVID-19

Individual learning strategies and other characteristics of e-learning in the first phase of online learning during the COVID-19 pandemic

Abstract

One aspect of university governance during the Covid-19 pandemic was the introduction of compulsory distance learning. This set-up required significant modifications in the organisation of the teaching-learning process, becoming an area of reflection in the field of academic didactics. The main addressees of the described educational change were female and male students - entities who chose different paths to achieve their learning goals. The analysis subject of this article is to identify such characteristics as, inter alia, their learning strategies, ways of evaluating online classes or emotions experienced in a learning situation. The pilot studies were carried out in the first phase of introducing remote university teaching, and were done using a unique questionnaire. The theoretical basis of the research was the learning theory of adults, described by M. Knowles, co-creators of the teaching-learning process, selecting methods of action to specific problems. In this article we refer to the description of the strategy (individual learning) according to R. Arends (1998), as well as other issues related to remote university learning, i.e. evaluation of one's own study process, satisfaction with studying and emotions evoked by the necessity to learn remotely. Referring to the research results, the most frequently chosen strategies were those around working with 'written text': highlighting the most important information, creating notes or adding comments in the text. On the other hand, online classes were often of low value for the students. The obtained results also indicate the predominance of negative feelings and states related to anxiety, anger or disappointment with the remote organisation of university work.

Keywords: learning strategies, online studies, students, first phase, COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

12 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła wybuch pandemii COVID-19 wywołanej przez koronawirusa SARS-CoV-2 (Viner i in., 2020). Jedną z decyzji wynikających z zagrożenia epidemiologicznego stało się wprowadzenie w krajach europejskich realizacji zajęć akademickich w formie zdalnej, określanych początkowo „awaryjnym nauczaniem online” (zob. m.in. Ferri i in., 2020; Klimowicz, 2020, s. 4). Ta rewolucyjna zmiana stała się obiektem dyskusji przedstawicieli różnych środowisk i przedmiotem analiz empirycznych w obszarze nauk społecznych (zob. m.in. Pyżalski, 2020).

Poza zdalnym nauczaniem i sposobami jego organizacji istotne wydaje się również przyjrzenie się charakterystykom procesu uczenia się osób uczestniczących w kształce-

niu online. Kwestia ta obejmuje wiele obszarów działania. Jak zauważa Piłatowska (2008, s. 121): „Teoretycy edukacji badają uczenie w kategorii „co” jest uczone i „jak” się uczy; to ostatnie wiąże się z klimatem nauczania, czynnikami osobowościowymi, inteligencją, motywacją i strategiami uczenia”. Strategie uczenia się, w odniesieniu do grupy studentów, mogą być rozpatrywane w kontekście teorii uczenia się osób dorosłych, zwłaszcza tych, w których nacisk kładziony jest na sprawczość, twórcze działanie, współpracę czy samoocenę własnej pracy. Przykładem takiego podejścia w literaturze przedmiotu jest teoria Knowlesa. Z kolei jedno z najbardziej interesujących zestawień strategii, w których akcentuje się autonomię i indywidualne działania osób uczących się wprowadził do nauk społecznych i pedagogiki Arends (1998). Kwestie te, ze względu na ich użyteczność w kontekście realizowanych badań, zostaną rozwinięte w dalszej części tego artykułu.

Przedmiotem badań opisanych w tym tekście jest rozpoznanie charakterystyk uczenia się studentek i studentów kierunków społecznych (pedagogicznych i tych o specjalizacji nauczycielskiej) w pandemii COVID-19, w tym wskazywanych przez nich strategii indywidualnego uczenia się¹. Respondentami były osoby przygotowujące się do pracy w zawodach pedagogicznych, które, w kontekście realizowanego programu studiów, powinny stać się w przyszłości ekspertami/ekspertkami wspierającymi proces uczenia się innych. Z tego względu istotna staje się identyfikacja m.in. stosowanych przez nich strategii uczenia się i innych wskazywanych przez nich właściwości dotyczących studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania².

Zagadnienie kształcenia w szkołach wyższych, rozpatrywane w kontekście pandemii COVID-19, bardzo szybko pojawiło się w literaturze międzynarodowej (np. Crawford i in., 2020; George, 2020; Gonzalez i in., 2020; Paudel, 2021). Obecnie rośnie także liczba publikacji na temat zarówno europejskiego, jak i polskiego kontekstu zdalnej edukacji, jednak wciąż niewiele jest źródeł dotyczących indywidualnych strategii uczenia się i ich określonej specyfiki w warunkach edukacji zdalnej. Realizacja badań na ten temat i ich wyniki mogą zatem wskazać ciekawy fragment rzeczywistości edukacyjnej i kierunek dalszych analiz.

Metodologia badań

Badanie ankietowe przeprowadzono za pośrednictwem autorskiego kwestionariusza, który wypełniło ponad sto osób studiujących na krakowskich uczelniach (warunkiem uczestnictwa w badaniu było studiowanie kierunku pedagogicznego lub wybór specjalizacji nauczycielskiej). Ze względu na trwającą wówczas pandemię, odbyło się ono z wykorzystaniem techniki CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) na platformie do przeprowadzania sondaży diagnostycznych. Informacje o badaniu zostały rozesłane drogą elektroniczną (poczta studencka) do około 500 osób. Kwestionariusz ankiety miał 16 pytań, na które składały się pytania metryczkowe a także pytania zamknięte i otwarte. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu w niniejszym opracowaniu, poza omówieniem danych dotyczących respondentów takich jak płeć, rok, kierunek i specjalizacja studiów, opisane zostały rezultaty wynikające z analizy pięciu pytań o charakterze zamkniętym.

Link do kwestionariusza umieszczonego w formularzu Google został wysłany do studentek i studentów uczelni pedagogicznych za pośrednictwem poczty e-mail. Uczestnikom udzielono pełnych informacji o badaniu (dane na ten temat zostały zawarte w narzędziu). Ostatecznie od maja do lipca 2020 roku kwestionariusz uzupełniły 104 osoby.

Badania te, o charakterze pilotażowym i eksploracyjnym przeprowadzone zostały w trakcie realizacji pierwszej fazy zdalnego nauczania w obszarze akademickim w Polsce. Sformułowano problem badawczy: Jakie charakterystyki uczenia się w pandemii COVID-19 (w tym wybierane strategie uczenia się, świadomość i autoocena poszczególnych aspektów kształcenia online, częstotliwość uczenia się grupowego i satysfakcja płynąca z określonych aspektów zdalnego uczenia się) są wskazywane przez studentki i studentów realizujących kierunki pedagogiczne i te o specjalizacji nauczycielskiej? Założeniem badawczym stało się sprawdzenie adekwatności wykorzystanego narzędzia i poprawności sformułowanych pytań. Celem tego etapu stało się również uzyskanie wstępnej wiedzy o badanej zbiorowości studentek i studentów kierunków pedagogicznych i specjalizacji nauczycielskiej w ramach tych kierunków, która

¹ Wykorzystywane strategie uczenia się to jeden z aspektów studiowania rozumianego jako aktywność ukierunkowana na poznawanie, poszukiwanie sensu, rozwiązywanie problemów, samzarządzanie sobą (zob. np. Polańska, 1997; Wojtaszyk, 2020). Wyodrębnienie tej kategorii w tytule miało na celu podkreślenie ich szczególnego znaczenia dla wątków ujętych w artykule, związanych z przyjętym tutaj andragogicznym modelem uczenia się studiujących osób dorosłych.

² Obecne w tym tekście pojęcia dotyczące praktyki edukacyjnej posiadają nieco inny zakres znaczeniowy. „Uczenie się” może być definiowane za Okoniem jako „proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte” (Okoń, 1987, s. 56). „Nauczanie” to z kolei „planowa, systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy postępowania i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej” (Okoń, 1987, s. 55). Pojęcia „uczenie się” i „nauczanie” łączą „kształcenie”, a najszerszym terminem jest „edukacja”, definiowana jako „ogół wpływów na jednostki i grupy, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, by w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty (...) oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości (...)” (Kwieciński, 1991, s. 89).

mogłaby poprawić efektywność badania głównego, zrealizowanego w 2021 roku, po zakończeniu kolejnego semestru zdalnej nauki w Polsce.

Podstawy teoretyczne

Poszukując teoretycznych odniesień dotyczących procesu nauczania – uczenia się dorosłych osób studiujących, warto nawiązać do opisywanej w literaturze andragogicznej teorii Knowlesa (Knowles i in., 2009). W modelu tym wskazuje się na specyficzną rolę nauczyciela, który wspólnie z osobami uczącymi się zajmuje się m.in. ich przygotowaniem do udziału w procesie edukacyjnym, diagnozowaniem potrzeb czy wyznaczaniem celów kształcenia. Zakłada się tutaj zatem, że podejmowane zadania związane są ze współpracą z nauczycielem na różnych polach. Wyraźny jest także nacisk na sprawczość i samodzielność dorosłych uczniów zdolnych do samokierowania swoim rozwojem, realizujących działania edukacyjne po to, aby w bardziej odpowiedni sposób sprostać złożonym wymaganiom życiowym. Do tych zadań należy m.in. koncentracja na poszukiwaniu odpowiednich metod, technik, a także strategii w procesie uczenia się. Te ostatnie można uznać za kluczowe do tego, aby kreatywnie i efektywnie mierzyć się z różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi.

Poszukując definicji pojęcia strategia można skorzystać ze słownika Merriam-Webster. Według niego strategia to „ostrożnie stosowany plan lub metoda: sprytny fortel a także sztuka obmyślenia lub stosowania tego, co się zaplanowało w celu osiągnięcia celu” (Strategy, b.d.). W kontekście zagadnień edukacyjnych częściej używamy pojęcia strategii uczenia się, czyli: „wszelkie działania, które mogą być podjęte, aby rozwiązać problem związany z uczeniem się, aby pomóc w pełnym wykorzystaniu procesu uczenia się, w przyspieszeniu i zoptymalizowaniu zachowań poznawczych, afektywnych lub społecznych” (Mariani, 2002). Schumaker i Deshler (2006) opisują z kolei strategię uczenia się jako podejście jednostki do zadania, które obejmuje to, jak dana osoba myśli i w jaki sposób działa podczas planowania, wykonywania i oceny wykonania zadania i jego wyników.

Poza przywołanymi tu wcześniej interpretacjami, warto odnieść się także do definicji Arendsa (1998). Zdaniem tego autora strategię uczenia się mogą być rozumiane jako czynności i procesy poznawcze ucznia warunkujące, jaki będzie efekt uczenia się (w tym zapamiętanie poszczególnych treści i procesy metapoznawcze). Czy strategia jest synonimem metody? Zdaniem Gołębnik (2006) określenie metoda związane jest z pytaniem: „jak”, natomiast strategia zawiera w sobie coś więcej – odpowiedzi zarówno na pytania: „jak”, ale i „dlaczego”. Zwraca się tutaj uwagę, że osoba ucząca się świadomie dobiera strategię: uczy się tak a nie inaczej, bo z jej punktu widzenia dana formuła wydaje się najbardziej adekwatna tu i teraz (Gołębnik, 2006, s. 172). Jak już wskazywano, odpowiedni dobór strategii jest kluczo-

wy dla realizacji zróżnicowanych zadań stawianych studentkom i studentom przez nauczycieli i wyzwań, które podejmują indywidualnie w ramach rozwoju akademickiego. Zakłada się tu, że jeśli uczenie się ma być efektywne, musi uwzględniać strategię a także preferencje, skłonności, doświadczenia, możliwości i przeżycia, które zmieniają się w ślady pamięciowe (Plewka i Taraszkiewicz, 2010).

W literaturze przedmiotu natrafić można na liczne opisy strategii i ich zestawienia. Na przykład O'Malley i Chamot (1990) wskazali na trzy rodzaje strategii: metapoznawcze (selektywna uwaga, planowanie, monitorowanie i ocena aktywności edukacyjnej), poznawcze (próby, organizacja, wnioskowanie, podsumowanie, redukcja, wyobrażenie, transfer i omówienie stanu wiedzy) oraz społeczne/afektywne (na które składają się: współpraca, zadawanie pytań w celu wyjaśnienia i rozmowa własna). Lista ta w dosyć ogólny sposób określa strategię uczenia się samodzielnego i realizowanego w grupie. Bardziej szczegółowe, w kontekście opisu praktycznych działań podejmowanych indywidualnie (a więc – ze względu na sytuację pandemii i rozdzielanie studentek i studentów w fizycznej przestrzeni – często praktykowanego) jest zestawienie przywołanego wcześniej Arendsa (1998). Autor ten wyróżnił jedenaście strategii uczenia się:

1. Wykorzystywanie map myśli
2. Stosowanie mnemotechnik
3. Poszukiwanie i poszerzanie wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce
4. Tworzenie spisu tematów/kategorii związanych z głównym zagadnieniem
5. Wyszukiwanie analogii – porównywanie nowych informacji z tymi zapamiętanymi wcześniej
6. Głośne powtarzanie informacji, które należy zapamiętać
7. Świadome dobieranie, wykorzystywanie i monitorowanie wybranych przez siebie strategii uczenia się dopasowanych do wymogów danej sytuacji
8. Dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie
9. Podkreślanie najważniejszych informacji, które należy zapamiętać
10. Tworzenie własnych notatek
11. 6 p (przejrzyj, pytaj, przeczytaj, pomyśl, powiedz, powtórz). (Arends, 1998, s. 488)

Jak już wskazywano, strategię te dotyczą głównie uczenia się indywidualnego, zatem fragmentu rzeczywistości, który w pandemii COVID-19 stał się dla studentek i studentów elementem ich edukacyjnej codzienności. Wykorzystaniu określonych strategii towarzyszą inne istotne aspekty. Wiąże się z nimi kategoria autooceny procesu uczenia się (wyrażona jako umiejętność oceniania własnego uczenia się i jego jakości, a także innych aspektów z tym związanych) i świadomość procesu uczenia się. W tym artykule będzie ona rozumiana jako jedna ze składowych kom-

petencji kluczowych (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006). Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się i łączy w sobie komponenty związane z wiedzą, umiejętnościami i postawami (Goetz, 2016). Dokonywanie autooceny może być jednocześnie rozumiane jako forma diagnozy problemów w nauce, wskazywania możliwości poprawy i dostarczania informacji niezbędnych do planowania własnego rozwoju (Michońska-Stadnik, 1996). Z opisaną wyżej kategorią strategii wiąże się również zagadnienie satysfakcji wynikającej z realizacji roli studenta. Hall (2011) satysfakcję studenta ze studiów lub z ich wyodrębnionej części (satysfakcja transakcyjna), np. uczenia się w warunkach pandemii COVID-19 (przyp. aut.), opisuje jako pozytywną emocjonalną reakcję na wielokryterialną, tj. uwzględniającą aspekt naukowy, dydaktyczny, społeczny, organizacyjny ocenę studiów lub konkretnych przedmiotów.

Wskazane wątki zostaną opisane bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu w kontekście analizy wyników badań studentek i studentów.

Wyniki badań

W celu uporządkowania uzyskanych danych, w pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną odpowiedzi na pytania metryczkowe. W tabeli 1 ujęto charakterystyki osób badanych: płeć, kierunek i rok studiów.

W badaniu pilotażowym wzięło udział sześciu mężczyzn i dziewięćdziesiąt osiem kobiet z uczelni państwowych głównie z Krakowa. Większość badanych stanowiły kobiety, co potwierdza feminizację zawodów pedagogicznych w Polsce (widoczną również na poziomie studiów wyższych). W badaniu nie brały udziału osoby definiujące swoją tożsamość płciową poza wymienionymi tu charakterystykami. W tabeli ujęto także deklarowane przez badanych kierunki studiów. W większości była to pedagogika o różnych specjalnościach (85,6%). Niewielką grupę stanowili respondenci i respondentki, którzy wybrali specjalizacje nauczycielskie w ramach kierunków pedagogicznych oraz psychologię, również umożliwiające zdobycie uprawnień pedagogicznych.

W tabeli 1 ujęto także informacje dotyczące roku studiów wskazywanego przez badane osoby. Większość respondentek i respondentów studiowała na I roku, około 1/5 – na II i III roku. Znaczącą mniejszość stanowili tutaj starsi rocznikowo studenci.

Należy podkreślić, że w pierwszym etapie pandemii dla większości osób badanych nauczanie i uczenie się zdalne było właściwie nowym (czy też nie do końca rozpoznany) doświadczeniem, co pokazuje również częstotliwość ich uczestnictwa w kursach i zajęciach online przed marcem 2020 roku. Dane dotyczące udziału studentek i studentów w tego rodzaju zajęciach w czasie poprzedzającym pandemię zostały ukazane w tabeli 2.

Tabela 1

Charakterystyki osób badanych – płeć, kierunki i specjalności oraz rok studiów

Płeć osób badanych	
Kobieta	94,2%
Mężczyzna	5,8%
Kierunki i specjalizacje studiów wskazane przez osoby badane	
Pedagogika (specjalność: animacja kultury)	9,6%
Filologia angielska	6,8%
Nauki o rodzinie	3,9%
Pedagogika specjalna (specjalność: resocjalizacja)	12,5%
Pedagogika ogólna	25,9%
Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	12,6%
Pedagogika specjalna	21,2%
Pedagogika społeczno-opiekuńcza	0,9%
Pedagogika szkolna z terapią pedagogiczną	2,9%
Psychologia społeczno-wychowawcza	0,9%
Sztuka i edukacja	2,8%
Rok studiów	
I – studia licencjackie	46%
II – studia licencjackie	20%
III – studia licencjackie	17%
I – studia magisterskie uzupełniające	9%
II – studia magisterskie uzupełniające	8%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Uczestnictwo w zajęciach realizowanych w formie zdalnej (zajęcia dydaktyczne, webinary, szkolenia online itp.) w okresie poprzedzającym pandemię COVID-19

Częstotliwość uczestnictwa w zajęciach o charakterze zdalnym	
nigdy	38,5%
raz na kilka lat	17,3%
raz/kilka razy do roku	18,3%
raz/kilka razy w miesiącu	2,8%
raz/kilka razy w tygodniu	23,1%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z ujętych w tabeli 2 danych, jedynie co czwarty respondent uczestniczył przed pandemią co najmniej raz w miesiącu w zajęciach online. Jednocześnie aż 38,5% badanych nigdy wcześniej nie brało udziału w takich zajęciach, a pozostali robili to stosunkowo rzadko (raz na kilka lat – 17,3%, kilka razy do roku – 18,3%). Wyniki te mogą wiązać się z relatywnym brakiem lub niewielkimi możliwościami

mi uczestnictwa w zajęciach realizowanych w takiej formie przed pandemią. Mogły również łączyć się z niedostatkiem czasu na realizację takiej aktywności ze względu na inne zajęcia i zadania, z brakiem technicznych możliwości udziału w takich działaniach, a zwłaszcza – stosunkowo niewielką (w porównaniu do czasu pandemii) czy też niedostatecznie odpowiadającą potrzebom studentek i studentów ofertą tego typu zajęć, spotkań, kursów...

Pojawienie się akademickiej oferty edukacyjnej zajęć online i konieczność uczestnictwa w zajęciach realizowanych w tej formie wymagały wyboru odpowiednich strategii uczenia się, które – w odniesieniu do preferencji studenckich – uznawano za najbardziej właściwe. Szczególnie ważne, jak wskazywano już wcześniej, były strategie indywidualnego uczenia się. Dane dotyczące częstości wyboru konkretnych sposobów działania edukacyjnego przez studentki i studentów zostały ukazane w tabeli 3.

Spośród jedenastu strategii uczenia się wyszczególnionych przez Arendsa, młodzi badani wykorzystywali przede wszystkim: tworzenie własnych notatek (bardzo często robiło to 47% respondentów i respondentek), podkreślanie w tekście najważniejszych informacji (44% wskazań) oraz dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie (30% osób deklaroowało, że taką aktywność podejmuje bardzo często). Badani rzadko natomiast stosowali takie techniki jak 6p (49% ankietowanych nigdy nie wykorzystywało jej w procesie uczenia się w pandemii COVID-19), mnemotechniki (około 36% wskazań „nigdy”) czy kreślenie map myśli (38% badanych wskazywało, że nie korzystało z niej w ogóle). Może to zaskakiwać, gdyż są to

strategie promowane nie tylko w szkołach wyższych na obowiązkowych zajęciach akademickich takich jak metodyka studiowania czy podstawy umiejętności studiowania, ale występują również na wcześniejszych etapach edukacyjnych, w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

Znaczący jest też deklarowany przez dużą część badanych brak podejmowania działań służących bardziej efektywnemu uczeniu się w zmienionych pandemicznie warunkach społecznych. Może o tym świadczyć fakt, iż około 40% respondentów przyznało, że nigdy w badanym czasie nie poszukiwało i nie poszerzało wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce. Być może wiązało się to z przekonaniem, że strategie podejmowane wcześniej, podczas kształcenia wyłącznie stacjonarnego, będą wystarczająco użyteczne. Z drugiej strony niepokojący wydaje się fakt, iż w tak wielu przypadkach refleksja dotycząca zmiany strategii okazała się zupełnie nieobecna. Wydaje się ona bowiem nieodzowna w kontekście podejmowania zadań edukacyjnych w drastycznie innych niż do tej pory warunkach społecznych.

Kontynuując te wątki, poza ujęciem indywidualnych strategii, istotne stało się także odniesienie do kwestii uczenia się z innymi – kolegami i koleżankami z grupy zajęciowej. Mimo wymuszonego ministerialnymi zarządzeniami fizycznego oddzielenia osób uczestniczących w zajęciach, takie formy pracy mogły być przez studentki i studentów realizowane (także online). Dane dotyczące tej kwestii ukazano w tabeli 4.

Otrzymane dane wskazują, że ponad 43% badanych uczyło się zespołowo w pierwszej fazie

Tabela 3

Częstotliwość wykorzystywania indywidualnych strategii uczenia się w deklaracjach osób badanych

Częstotliwość wykorzystywania strategii uczenia się w deklaracjach osób badanych	bardzo często	często	trudno powiedzieć	rzadko	nigdy
Stosowanie strategii 6 p	2%	14%	13%	22%	49%
Wykorzystywanie map myśli	7%	13%	12%	30%	38%
Poszukiwanie i poszerzanie wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce	7%	7%	14%	32%	40%
Stosowanie mnemotechnik	8%	16%	17%	23%	36%
Tworzenie spisu tematów/kategorii związanych z głównym zagadnieniem	9%	17%	13%	30%	31%
Wyszukiwanie analogii –porównywanie nowych zagadnień z zapamiętanymi wcześniej informacjami	16%	31%	20%	24%	9%
Głośne powtarzanie informacji, które należy zapamiętać	17%	35%	2%	31%	15%
Świadome dobieranie, wykorzystywanie i monitorowanie wybranych przez siebie strategii uczenia się dopasowanych do wymogów danej sytuacji	18%	16%	17%	32%	17%
Dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie	30%	37%	13%	8%	12%
Podkreślanie w tekście najważniejszych informacji, które należy zapamiętać	44%	37%	1%	11%	7%
Tworzenie własnych notatek	47%	31%	8%	10%	4%

Źródło: opracowanie własne.

Strategie indywidualnego uczenia się...

Tabela 4

Częstotliwość uczenia się grupowego (przez grupowe wykonywanie zadań edukacyjnych np. opracowywanie prezentacji, wspólną naukę do kolokwium/egzaminu itp.) w warunkach wywołanych pandemią COVID-19

Częstotliwość uczenia się w zespole wskazywana przez osoby badane	raz lub kilka razy w tygodniu	raz lub kilka razy w ciągu dotychczasowego okresu podejmowania zdalnej nauki	nigdy
Jak często uczysz się zespołowo (przez grupowe wykonywanie zadań edukacyjnych np. opracowywanie prezentacji, wspólną naukę do kolokwium/egzaminu itp.) w warunkach wywołanych pandemią COVID-19?	43,1%	46,6%	10,3%

Źródło: opracowanie własne.

zdalnego nauczania raz lub kilka razy w tygodniu. Najwięcej osób (46,6%) deklarowało, że grupowe uczenie się podejmowało od początku obowiązkowego kształcenia zdalnego zaledwie raz lub kilka razy. Ponad 10% oświadczyło, że nigdy nie uczyło się w sposób zespołowy, wybierając indywidualne strategie działania. Wydaje się, że profil studiów osób badanych powinien w większym stopniu skłaniać do pracy zespołowej. Z drugiej strony nie ułatwiały jej z pewnością warunki związane z koniecznością zdalnej organizacji zajęć. Brak kontaktu z koleżankami i kolegami z grupy studenckiej z uczelni, obok ograniczonego kontaktu z wykładowcami, może być oceniany jako jeden z najpoważniejszych deficytów wynikających z edukacji online.

Poza ujętymi tu wątkami, istotne stało się również znalezienie odpowiedzi na pytanie, kto (i co) wspiera proces zdalnego uczenia się studentów i studentek (tabela 5) i jak te aspekty są przez nich oceniane. Badani byli najbardziej zadowoleni ze wsparcia uzyskiwanego od kolegów i koleżanek z uczelni: aż 43% uznało siebie za bardzo zadowolonych, a 40% – raczej zadowolonych. Ponad połowa respondentów pozytywnie oceniała jakość własnej pracy. Znacząco gorzej waloryzowano wsparcie uzyskiwane od nauczycieli akademickich, którzy co prawda również mogli odczuwać deficyty kompetencyjne w odniesieniu do zdalnego kształcenia, jednak ich rola skłaniać powinna do szeroko rozumianej pomocy studentkom i studentom. Bardzo podobnie oceniano jakość realizowanych zajęć (40% deklaracji wskazujących na zadowolenie

osób badanych). W mniejszym stopniu studentki i studentów satysfakcjonował dostęp do literatury i innych materiałów naukowych (w sumie 32% bardzo i raczej zadowolonych). Faktem jest bowiem, że w pierwszej fazie pandemii ograniczono dostęp do bibliotek, a część materiałów służących wspieraniu procesu nauczania nie zawsze dostępna była w formie cyfrowej. Należy zaznaczyć również, że respondenci i respondenci najmniej usatysfakcjonowani byli poczuciem sprawczości oraz możliwości podejmowania decyzji dotyczących własnego studiowania (w sumie 22% bardzo i raczej zadowolonych). Wyniki te mogą wskazywać na często pojawiające się negatywne emocje towarzyszące odgórnym decyzjom o organizacji trybu kształcenia na uczelniach wyższych. Niska suma pozytywnych odpowiedzi w tym względzie może również wskazywać na brak stosowania przez nauczycieli akademickich metod/podejść budujących obszar sprawczości studentek i studentów w sytuacji opisywanego kryzysu społecznego.

Za niezwykle istotny element w procesie uczenia się uznaje się emocje (Grzegorzewska, 2012). W subdyscyplinie psychologii jaką jest psychologia edukacji, emocje mogą być rozumiane jako złożony proces zawierający w sobie pobudzenie, subiektywne doświadczenia, zmiany fizjologiczne, ekspresję i skłonność do pewnych zachowań (Damasio, 2004). W realizowanych badaniach odniesiono się do tego obszaru i poproszono respondentów o wskazanie wybranych szczegółowych emocji towarzyszących uczeniu się. Zostały one dobrane na podstawie

Tabela 5

Deklarowany poziom zadowolenia z poszczególnych aspektów związanych ze zdalnym uczeniem się

Kategorie analizy	Bardzo zadowolony	Raczej zadowolony
Wsparcie uzyskiwane od koleżanek i kolegów z uczelni	41%	40%
Jakość własnej nauki	11%	44%
Wsparcie uzyskiwane od nauczycieli akademickich	10%	30%
Jakość zajęć realizowanych na uczelni	5%	35%
Dostęp do literatury i innych materiałów naukowych	4%	28%
Poczucie sprawczości, możliwości wyboru w zakresie decyzji dotyczących studiowania	5%	17%

Źródło: opracowanie własne.

literatury przedmiotu (Jarymowicz i Imbir, 2010, s. 441–442). W badaniach dodatkowo uwzględniono stan cechujący się pustką, apatią, tj. obojętnością, jaką mogła wywoływać konieczność zdalnego uczenia się. Dane te ukazano w tabeli 6.

Tabela 6

Emocje i stany jakie w deklaracjach i odczuciach badanych wywołuje zdalny tryb edukacji

Lista emocji/stanów wskazywanych przez osoby badane	Procent wskazań
Obawa, niepokój	62%
Złość	37%
Rozczarowanie	36%
Smutek, przygnębienie	27%
Obojętność	21%
Radość, zadowolenie	19%
Ułga	17%
Podeksycytowanie	4%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych ujętych w zestawieniu tabelarycznym, osoby badane wskazywały przede wszystkim na obawę, niepokój (62%) oraz złość (37%) i rozczarowanie (36%). Wśród tych deklaracji pojawiały się także stany takie jak: smutek i przygnębienie (27%) czy obojętność (21%). Mniejsza grupa deklarowała występowanie pozytywnych uczuć: radości i zadowolenia (19%) oraz ulgi (17%). Badanie przeprowadzono na początku pandemii, wkrótce po wprowadzeniu obowiązku edukacji online, dlatego za zrozumiałe należy uznać mieszane uczucia badanych: z jednej strony występującą u większości z nich obawę i niepokój (związany zapewne z nowymi warunkami i formą nauki oraz z samą pandemią, która pojawiła się niczym grom z jasnego nieba), a z drugiej strony (choć w dużo mniejszym stopniu) odczuwaną radość i poczucie ulgi. Pandemia mogła nieść za sobą pewne profity, np. brak konieczności wynajmu mieszkania, dojazdu na zajęcia, co pozwalało na oszczędność czasu i pieniędzy. W tym kontekście obowiązek zdalnego kształcenia mógł być postrzegany jako szansa na mniejsze obciążenia procesem studiowania, większe możliwości odpoczynku czy uwolnienie od uciążliwych kontaktów bezpośrednich z wykładowcami i członkami grupy studenckiej.

Dyskusja wyników badań

W artykule omówiono wyniki badań pilotażowych ukazujących charakterystyki uczenia się zdalnego polskich studentek i studentów, którzy wybrali kierunki pedagogiczne oraz specjalizację nauczycielską realizowaną w ramach tych kierunków studiów. Odnosząc się do uzyskanych wyników badań warto przywołać wyniki analiz realizowanych przez zagranicznych autorów. Można tutaj przytoczyć np. badania

autorstwa Nambiar (2020) czy Bestiantono i in. (2020) z których wynika, że studenci i studentki pochodzący z Indii i Indonezji, podobnie jak ich polscy koledzy i koleżanki, w większości waloryzowali zajęcia online dosyć nisko m.in. pod względem ich efektywności czy oddziaływania motywacyjnego. Jeśli chodzi o emocje i stany towarzyszące osobom studiującym, wskazywano w przeważającej mierze na poczucie niepokoju (Espino i in., 2021; Moawad, 2020), co jest zgodne z wynikami uzyskanymi w badaniu polskich studentów. Z kolei zagadnienie strategii uczenia się wybieranych przez studentki i studentów podczas pandemii nie było często opisywane w literaturze. Warte uwagi badania, zrealizowane przez Avilę i Genio (2020) m.in. wśród studentów kierunku edukacja elementarna na Filipinach, wskazują na preferowanie strategii związanych z autorskim opracowywaniem materiałów dotyczących studiowania. Z analiz tych badaczy wynika również, że stosunkowo rzadko wybieranym sposobem uczenia się była praca w grupach. Zatem z pewną ostrożnością można stwierdzić, że część wyzwań związanych z edukacją online była współdzielona przez osoby studiujące w różnych miejscach na świecie.

Można powiedzieć, że na początkowym etapie pandemii, po nagłym zamknięciu uczelni wyższych, studenci i studentki dopiero uczyli się tego, w jaki sposób zorganizować od nowa swój warsztat pracy. Dla wielu z nich był to bardzo intensywny czas dostosowywania się do tej rewolucyjnej zmiany. Wśród wybieranych strategii część respondentek i respondentów wskazywała na tworzenie własnych notatek, podejmowanie aktywności związanych z tekstem pisany, nieco mniejsza grupa deklarowała, iż starała się świadomie poszukiwać pomocnych strategii. Przeważał zachowawczy i mało refleksyjny stosunek do stosowanych strategii uczenia się. Techniki wymuszające bardziej twórcze podejście (mnemotechniki, mapy myśli) nie były zbyt często wykorzystywane.

Przedstawione w tym artykule wnioski ukazują wstępne dane na temat charakterystyk uczenia się osób badanych, wskazując również dalsze kierunki analiz. Z pewnością pogłębieniu powinny ulec tutaj wątki dotyczące kwestii kontroli i samokontroli jako ważnych aspektów uczenia się oraz efektów tego procesu. O skutkach uczenia się decyduje bowiem nie tylko uczestnictwo w edukacji, ale przede wszystkim zdolność do refleksji nad tym procesem (Solarczyk-Szwec, 2014). Stąd ważne staje się podjęcie zagadnień związanych z samoregulowanym uczeniem się. Przyglądając się tematyce zdalnego nauczania i uczenia się, można stwierdzić, że nigdy wcześniej tak ważne nie było nie tylko osiągnięcie studenckiej samodzielności: autoregulacji w procesie uczenia się (Czerniawska, 1999), ale także rozwijania odpowiedzialności i zaangażowania. Choć trzeba też powiedzieć, że owa wymuszona samodzielność mogła generować wiele problemów praktycznych, z których część została zaakcentowana w badaniu.

Zrealizowane analizy dostarczyły kilku istotnych informacji o badanym zjawisku, a przede wszystkim pozwoliły wskazać na ważne kwestie, które poruszo-

no w późniejszym badaniu głównym. Kwestionariusz został uzupełniony o nowe, ważne wątki, które pojawiły się podczas badania pilotażowego, m.in. stopień podobieństwa stosowanych przez studentki i studentów strategii uczenia się w nauce zdalnej do tych, które wykorzystywali przed pandemią COVID-19 w ich ocenie, praktyki edukacji zdalnej realizowane w semestrze II i III zdalnej nauki, ocena uzyskanych efektów uczenia się w pandemii, wskazywana przez badanych przeciętna liczba godzin poświęcana na przygotowanie się do zajęć zdalnych czy stopień zadowolenia z bardziej zróżnicowanych: indywidualnych, relacyjnych i organizacyjnych aspektów kształcenia akademickiego w pandemii COVID-19.

Podsumowanie

Podejmowanie refleksji na temat doświadczanej przez studentki i studentów codzienności życia akademickiego, której fundamentem na początku lat 20. XXI wieku stał się proces zdalnego lub hybrydowego kształcenia wydaje się wciąż bardzo istotną kwestią. Nigdy wcześniej uczenie, jak się uczyć nie było tak znaczące, jak obecnie. Istotne staje się oddanie głosu ważnym podmiotom procesu zdalnej edukacji akademickiej – studentkom i studentom oraz przedstawienie strategii, jakie podejmują i wykorzystują, aby rozwiązywać złożone problemy i wyzwania edukacyjne. Wypowiedzi przedstawicieli tej grupy mogą i powinny stać się przyczynkiem do refleksji dotyczącej projektowania zajęć również po całkowitym ustaniu pandemii COVID-19, bowiem niektóre z wypracowanych wówczas rozwiązań da się nadal z powodzeniem wykorzystywać. Z pewnością dopiero w kilku kolejnych latach będziemy mogli skonfrontować się z pełnymi realnymi zyskami i stratami wynikającymi ze zdalnego nauczania i uczenia się. Konieczne stanie się tutaj wspólne, ukierunkowane na potrzeby, zasoby i możliwości podmiotów edukacyjnych, poszukiwanie sposobów na efektywne działania służące dobrostanowi edukacyjnemu członków wspólnoty akademickiej.

Podziękowania

Autorka artykułu kieruje swoje podziękowania do wszystkich studentek i studentów, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu oraz nauczycieli akademickich, którzy rozesłali kwestionariusze swoim grupom studenckim. Dziękuje także Magdalenie Grudniewskiej, która wsparła proces powstawania tej publikacji, udzielając konsultacji statystycznej dotyczącej wyników badań.

Bibliografia

Arends, R. (1998). *Uczymy się nauczać*. WSiP.
Avila, E. i Genio, A. (2020). Motivation and learning strategies of education students in online learning during pandemic. *Psychology and Education*, 57(9), 1608–1614. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/506>

Bestiantono, D. S., Agustina, P. Z. R. i Cheng, T-H. (2020). How students' perspectives about online learning amid the COVID-19 pandemic? *Studies in Learning and Teaching*, 1(3), 133–139. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i3.46>

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Glowatz, M., Burton, R., Malkawi, B., Magni, P. A. i Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9–28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, 4(1), 3–17. <https://bit.ly/3oemm2j>

Damasio, A. R. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. W A. S. R. Manstead, N. Frijda i A. Fischer (red.), *Feelings and emotions* (s. 49–57). Cambridge University Press.

Espino, D. P., Wright, T., Brown, V. M., Mbasu, Z., Sweeney, M. i Lee, S. B. (2021). Student emotions in the shift to online learning during the COVID-19 pandemic. W A. R. Ruis i S. B. Lee (red.), *Advances in quantitative ethnography* (s. 334–347). ICQE 2021. Communications in Computer and Information Science, 1312. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67788-6_23

Ferri, F., Grifoni, P. i Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1–18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

George, M. L. (2020). Effective teaching and examination strategies for undergraduate learning during COVID-19 school restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0047239520934017>

Goetz, M. (2016). Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych. *Trendy*, 4, 32–35. <https://bit.ly/3PTcgA6>

Gołębniak, B. D. (2006). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. Cz. 2, W Z. Kwieciński i B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 2 (s. 158–205). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gonzalez, T., Rubia, M. A., de la, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Laia Subirats, Santi Fort i Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 39–48.

Hall, H. (2011). Dydaktyczne kryteria satysfakcji studenta – hierarchia i znaczenie w świetle wyników badań empirycznych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 237, 209–219. <https://bit.ly/3cmqyKF>

Jarymowicz, M. i Imbir, K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 53(4), 439–461.

Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. <https://bit.ly/3vykkOA>

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

Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, 1, 88–98.

Mariani, L. (2002). Learning strategies, teaching strategies and new curricular demands: a critical view. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, XXIX, 2, 45–56. <https://bit.ly/3d3s7O5>

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 100–107. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/252>

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783–793.

Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. PWN.

O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 69–85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>

Piłatowska, M. (2008). Świadomość stylów uczenia się – korzyści dla nauczyciela i studenta. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*, 217, 121–132.

Plewka, C. i Taraszkiewicz, M. (2010). *Uczymy się uczyć*. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie.

Polańska, A. (1997). *Sztuka studiowania*. Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni.

Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.

Schumaker, J. B. i Deshler, D. D. (2006). Teaching adolescents to be strategic learners. W D. D. Deshler i J. B. Schumaker (red.), *Teaching adolescents with disabilities: Accessing the general education curriculum* (s. 121–156). Corwin Press.

Solarczyk-Szwec, H. (2014). Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja. W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (s. 93–101). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.

Strategy. (b.d.) W *Merriam-Webster*. Pobrano 20 czerwca 2021 z <https://www.merriam-webster.com/dictionary/strategy>

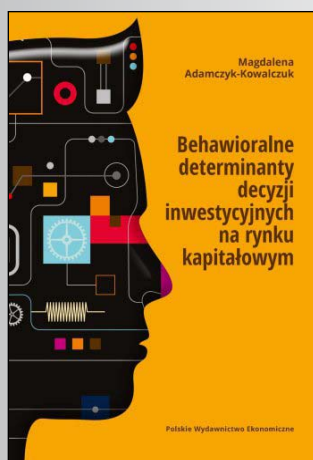
Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, C., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Wojtaszczyk, K. (2020, 15 kwietnia). *Studiowanie – o co w nim tak naprawdę chodzi?* <https://kzzl.wz.uni.lodz.pl/blog/studiowanie-o-co-w-nim-tak-naprawde-chodzi/>

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady. (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

Katarzyna Smoter jest doktorem nauk społecznych, absolwentką pedagogiki i socjologii, adiunktką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki dydaktyki, dydaktyki akademickiej i edukacji międzykulturowej. Jest uczestniczką projektu „Mistrzowie Dydaktyki” (MEiN, 2019–2022).

POLECAMY



Magdalena Adamczyk-Kowalczyk, *Behawioralne determinanty decyzji inwestycyjnych na rynku kapitałowym*

Współczesne finanse cechuje dynamiczny rozwój oraz interdyscyplinarność, pozwalająca na poszerzenie perspektywy dotychczas normatywnego podejścia do społeczno-gospodarczej działalności człowieka. Proponowana w ramach klasycznych finansów koncepcja *homo oeconomicus* przypisywała ludziom racjonalność, stałość preferencji, nieograniczony dostęp do informacji i umiejętność poprawnej kalkulacji prawdopodobieństwa zdarzeń. Deskryptywne podejście do finansów behawioralnych bazuje na obserwacji rzeczywistych zachowań ludzkich i dąży do wyjaśnienia ich psychologicznych podstaw. Poznanie mechanizmów psychologicznych mających wpływ na proces przetwarzania informacji, a w efekcie na podejmowanie decyzji inwestycyjnych, umożliwi zwrócenie uwagi na zagrożenia wynikające między innymi z manipulacji informacją, która występuje powszechnie w dzisiejszych czasach. Przeprowadzone badania pozwoliły na weryfikację uniwersalności teorii perspektywy i wynikających z niej inklinacji behawioralnych wśród inwestorów polskiego rynku kapitałowego o różnym poziomie profesjonalizmu.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/zasoby-ludzkie/behawioralne-determinanty-decyzji-inwestycyjnych-na-ryнку-kapitałowym,p367609108>
Wydawnictwo: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2022.



Karolina
Ziolo-Puzuk

PhotoVoice – rozważania nad zastosowaniem metody w pracy online w klasie czwartej szkoły podstawowej. Wyzwania i rozwiązania

PhotoVoice (PV) as an educational research method – considering the possibilities of online work in the fourth grade of primary school. Challenges and solutions

Abstract

The aim of this article is to find an answer to the question of whether the PhotoVoice method can be used in online educational research conducted with children aged 10–11. The author describes the aims and methodology of PhotoVoice. The paper also presents the ethical and organisational challenges faced by researchers wishing to use PhotoVoice in educational settings. The conducted pilot study did not provide an unequivocal answer to the research question, but indicated the directions in which further research should be conducted. It showed how the PV procedure should be changed, while maintaining the main objectives of the method, enabling its implementation in work with children in the fourth grade of primary school. The changes should include greater involvement and empowerment of students, conducting a mini-project preceding the actual project, and limiting the role of the teacher to participation in the final stage, i.e. the presentation of photographic work to decision-makers. At the same time the pilot project made it possible to conclude that the involvement of students in the project, in-depth reflection on photographs and discussions and motivation to propose changes in the immediate educational environment pose additional challenges if the project is conducted online.

Keywords: PhotoVoice, participatory research, education in COVID-19 pandemic, learning at home, distance learning

Wstęp

PhotoVoice¹ jest podejściem wywodzącym się z nauk społecznych, a dzięki swojej elastyczności może również być stosowane w badaniach i działaniach edukacyjnych o charakterze zarówno eksploracyjnym, jak i ewaluacyjnym. Elastyczność ta jednak nie oznacza, iż kolejne kroki postępowania w PV, które zostaną opisane poniżej, można traktować dowolnie. Ponadto w przypadku działań edukacyjnych konieczne jest dostosowanie modelu postępowania do wieku i etapu nauki uczennic i uczniów. Niezbędne mogą okazać się także modyfikacje biorące pod uwagę kulturę, w której żyją badani oraz kulturę danej placówki. Sposób wykorzystania oraz procedurę PV po raz pierwszy opisały Caroline C. Wang i Marry Ann Burris pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Według auterek PhotoVoice to „proces, dzięki któremu ludzie mogą

Karolina Ziolo-Puzuk, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie,  <https://orcid.org/0000-0002-6906-6310>

¹ W artykułach naukowych oraz na stronach internetowych opisujących projekty funkcjonuje również zapis Photovoice. Autorka w niniejszym artykule zdecydowała się używać pisowni PhotoVoice, aby zaakcentować dwie równoważne składowe metody: zdjęcia oraz głos uczestników działania wyrażony w formie wizualnej.

zidentyfikować, przedstawić i wzmocnić społeczność, w której żyją, poprzez wykorzystanie techniki fotograficznej² (Wang i Burris, 1997, s. 369). Podstawowe cele projektu prowadzonego tą metodą to „(1) umożliwienie ludziom utrwalania (przy pomocy obrazu) i pokazania mocnych stron ich społeczności oraz obaw, które wyrażają jej członkowie, (2) zachęcanie do krytycznego dialogu oraz pogłębiania wiedzy na temat ważnych dla społeczności zagadnień poprzez udział w dyskusjach w małych i dużych grupach, (3) dotarcie do decydentów” (Wang i Burris, 1997, s. 369).

Metoda PV czerpie z pedagogiki krytycznej, teorii feministycznych oraz fotografii uczestniczącej i ukierunkowana jest przede wszystkim na poszukiwanie obszarów zmian, jakie mogą zostać wprowadzone przez przedstawicieli danej społeczności. W najprostszym ujęciu sens PV opiera się na tym, iż „(...) w ręce uczestników projektu [badawczego czy społecznego] oddawane są aparaty fotograficzne, aby mogli oni utrwalić na fotografiach (dokumentować) najważniejsze aspekty swojego życia oraz społeczności, w której żyją oraz sposób odbioru rzeczywistości, a także nadać znaczenia różnym sytuacjom życiowym dotyczącym ich indywidualnie lub grup czy społeczności, do których należą” (Jarosz i Gierczyk, 2016, s. 170). Piotr Sztompka natomiast, wyliczając funkcje fotografii w badaniach społecznych, zwraca uwagę na tę, która wykracza poza socjologię, czyli „zastosowanie fotografii w celach praktycznych – ideologicznych, perswazyjnych, dla apologii pewnych wartości, krytyki społecznej czy mobilizacji emocji społecznych, protestu, kontestacji” (2006, s. 74). Metoda PV realizuje właśnie te założenia.

Powodzenie projektu na podstawie założeń PV wymaga od osoby organizującej przestrzegania procedur, tj. uwzględnienia etapów opisanych poniżej oraz przeprowadzenia dyskusji pozwalającej interpretować obrazy i opisywać ich znaczenie przez uczestników projektu, co ma prowadzić do zdefiniowania zmian postulowanych przez daną społeczność. Organizatorzy są więc facylitatorami procesu poznawczego, a nie interpretatorami obrazów. Ich rola polega także na porządkowaniu oraz syntetyzowaniu wypowiedzi uczestniczek i uczestników dyskusji.

PhotoVoice w działaniach edukacyjnych

PV należy do kategorii partycypacyjnych badań w działaniu, które chętnie wykorzystywane są w edukacji, gdyż pozwalają na uzyskanie odpowiedzi mogących prowadzić do poprawy efektów uczenia się i nauczania w danej grupie. W praktyce edukacyjnej badania w działaniu zakładają ścisłą współpracę nauczycielki lub nauczyciela oraz uczennicy i uczniów. I co najważniejsze, przystępując do projektu, nauczyciel lub nauczycielka muszą być gotowi na dokonanie zmian postulowanych przez klasę lub grupę uczennicy i uczniów. Innymi słowy, osoby projektujące działanie

zakładają równowagę sił czy też władzy między tymi grupami, a nawet całą wspólnotą szkolną. Badania partycypacyjne powinny być więc „rozumiane jako praca wykonywana wspólnie z respondentami, a nie praca o nich. Biorąc pod uwagę uznanie ich umiejętności i wiedzy oraz otwarcie się na te umiejętności i wiedzę, na ich wpływ na własną wiedzę badacza i na jej zmianę” (Rose, 2010, s. 295).

Postępowanie zgodnie z tymi założeniami może być szczególnie trudne w przypadku pracy z młodszymi dziećmi, które potrzebują znacznie większego wsparcia w zakresie formułowania i wyrażania własnych opinii oraz preferencji. Nie może ono jednak oznaczać wywierania wpływu lub sugerowania rozwiązań czy odpowiedzi. Wdrożenie ucznia lub uczennicy do refleksyjności wymaga czasu, przygotowania i, jak pokazał projekt przedstawiony poniżej, okres ten może być znacznie dłuższy niż sam projekt. Z tym zagadnieniem wiąże się również zmiana sposobu myślenia o zakresie udziału uczniów w kształtowaniu środowiska szkolnego, uznanie, iż mogą być oni, od pierwszej klasy, prawdziwym podmiotem we wspólnocie szkolnej. Dlatego właśnie Gillian Rose (2010, s. 297) podkreśla, że współpraca badacza lub organizatora działania z uczestnikami projektu w badaniach partycypacyjnych „wymaga jednak refleksyjnej czujności. (...) Rozumieją oni [badacze i badaczki] przez to po prostu uważne i świadome podejście badacza do tego, co i dlaczego robi oraz jakie konsekwencje w zakresie stosunków władzy między badaczem i badanym mogą mieć jego działania”. Uwaga ta ma szczególne znaczenie w przypadku badań oraz działań takich jak to opisane poniżej, prowadzonych w placówkach edukacji formalnej. Uwaga ta pozwala uniknąć zjawiska nazwanego przez Gillian Rose przemocą wizualną, która może mieć miejsce zarówno wobec osób robiących i interpretujących zdjęcia, jak i tych, które na nich się znajdują (2010, s. 296). Przemoc ta przejawia się przede wszystkim w nieetycznym wykorzystywaniu fotografii, nadużyciach wobec uczestniczek i uczestników projektu związanych między innymi z wykorzystaniem ich udziału w działaniu do własnych, ukrywanych przed nimi, celów. Projekt PV można jednak prowadzić w sposób bezpieczny i etyczny w grupach uczniowskich, gdyż to, co stanowi jego istotę, czyli zastosowanie fotografii jako narzędzia „zmienia pozycję badanego na jego korzyść, myślę, że w znacznym stopniu go upodmiotowia, zwiększa zakres jego udziału w badaniu i jego odpowiedzialność za sytuację badawczą. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci. To one decydują o tym, co i w jaki sposób chcą nam przekazać na temat swojego świata, dostają też więcej czasu na refleksję” (Nowotniak, 2012, s. 86).

PV może być skutecznym narzędziem pozwalającym na osiągnięcie założonych celów, zgodnych ze wspomnianymi już wyżej celami wymienionymi przez Wang oraz Burris, w działaniach edukacyjnych,

² Wszystkie tłumaczenia cytatów oraz pojęć z języka angielskiego zostały wykonane przez autorkę artykułu.

co pokazuje metaanaliza obejmująca czternaście artykułów naukowych z lat 2012–2017 opisujących zastosowanie PV w grupach uczniów w wieku 13–19 lat, pochodzących z sześciu różnych krajów oraz realizujących projekty z obszarów nauk ścisłych, humanistycznych oraz społecznych, przeprowadzona przez Andrew P. Smitha (Smith, 2018). Wnioski płynące z metaanalizy wskazują, iż cele projektów z zastosowaniem metody PV zostały osiągnięte, a uczestnicy potrafili krytycznie dyskutować o zagadnieniach dotyczących przeprowadzonego projektu, mieli poczucie sprawczości i podmiotowości, umieli rozmawiać o rozwiązaniach wskazanych problemów i proponować sposoby ich realizacji (Smith, 2018, s. 34). Działanie pilotażowe opisane poniżej zostało częściowo zainspirowane właśnie wynikami metaanalizy Andrew P. Smitha.

Procedura PhotoVoice

Podstawowe elementy metody PV to: omówienie założeń projektu, realizacja, czyli robienie zdjęć oraz wybór obrazów do prezentacji, prezentacja ich oraz dyskusja (z udziałem decydentów mogących wspierać wprowadzenie postulowanych zmian). Autorka podejścia, Caroline C. Wang (2003, s. 185–188) proponuje rozpocząć proces PV od szkolenia (przeprowadzonego przez osobę znającą zasady działań prowadzonych metodą PV) dla fasilitatorów wspierających głównych badaczy lub osoby organizujące, które będą kontaktować się z uczestnikami i czuwać nad przestrzeganiem założeń działania. Po tym kroku następuje rekrutacja uczestników oraz warsztaty dla nich skupiające się nie tylko na aspektach technicznych robienia zdjęć, obsługi sprzętu, ale także etyce i interpretacji fotografii. Następnie uczestnicy wykonują zdjęcia i w grupach dyskutują o znaczeniu prezentowanych obrazów. Ostatnim etapem, za zgodą uczestników, może być publiczna prezentacja prac i dyskusja z udziałem liderów opinii danej społeczności lokalnej, dziennikarzy i decydentów.

Propozycja prowadzenia projektów z wykorzystaniem fotografii przedstawiona przez Justynę Nowotniak (2012, s. 87–88), po modyfikacji związanej z dokładniejszym dostosowaniem do założeń PV, stała się podstawą do przeprowadzenia opisywanego pilotażu online w szkole podstawowej. Badaczka proponuje następujące etapy projektu (Nowotniak, 2012, s. 87–88):

1. Powiadomienie społeczności szkolnej o temacie, celu i przebiegu realizacji projektu.
2. Podział przez badaczkę (badacza) lub osoby organizujące działanie wybranej grupy uczniów i uczennic na podgrupy złożone maksymalnie z pięciu osób (przy zachowaniu zasady dobrowolności udziału w badaniu).

3. Dyskusja w grupach moderowana przez badacza (badaczkę) lub swobodna (w zależności od poziomu refleksyjności uczestników – zagadnienie wpływu stosunku do projektu na jego przebieg zostanie omówione poniżej), w trakcie której uczniowie i uczennice dzielą się pomysłami na to, co można sfotografować, podają przykłady miejsc, sytuacji, rzeczy. Na tym etapie organizatorzy powinni unikać podpowiedzi sugerujących, jakie obiekty lub sytuacje mogą stać się przedmiotem zdjęć.
4. Wykonywanie zdjęć. Justyna Nowotniak radzi, aby ten etap nie trwał dłużej niż siedem dni, ponieważ dłuższy projekt oznacza zmniejszenie entuzjazmu uczestników do wykonywania fotografii, choć należy tu uwzględnić wiek osób biorących udział w badaniu.
5. Uczniowie i uczennice nadają zdjęciom tytuły oraz umieszczają je na nośniku, na przykład wspólnym dysku.
6. Po wstępnej selekcji zdjęć przez badaczkę (badacza) lub osoby organizujące działanie autorki i autorzy wybranych fotografii proszeni są o wywiad. Na tym etapie można również przeprowadzić dyskusję z całą grupą.
7. Transkrypcja wywiadów, uporządkowanie materiału empirycznego, kodowanie.

Na osobną uwagę zasługuje etap dyskusji w grupie po wykonaniu zdjęć i publiczna prezentacja fotografii. Proces, jakim bez wątpienia jest ten etap pracy nad projektem, Wang i Burris opisują akronimem VOICE – *voicing our individual and collective experience*, co można przetłumaczyć jako: wyrażenie indywidualnego i wspólnego doświadczenia (Wang i Burris, 1997, s. 381). Natomiast najczęściej stosowanym schematem prowadzenia dyskusji jest metoda SHOWeD (Hergenrather i in., 2009, s. 686; Wang, 2003, s. 186). SHOWeD to akronim pozwalający lepiej zapamiętać pytania, które porządkują dyskusję i pozwalają w sposób kompleksowy opowiedzieć nie tylko o tym, co przedstawiają fotografie, ale przede wszystkim dać ich twórcom możliwość interpretacji zdjęć oraz szukania rozwiązań dla zagadnień będących tematem projektu. Hergenrather i inni (s. 686) proponują prowadzenie dyskusji metodą SHOWeD wspieranej następującymi pytaniami: Co widać na zdjęciu? Co tu naprawdę widać? Jak to odnosi się do naszego życia? Dlaczego ta sytuacja, problem, mocna strona (naszej społeczności) istnieje? Jak zrozumienie tej sytuacji może nas wzmocnić? Co możemy zrobić?

Nie mniej istotny jest sposób prowadzenia rozmowy wstępnej, podczas której przedstawiane są cele projektu oraz zagadnienia etyczne z nim związane, gdyż może mieć to wpływ na nastawienie uczestników do udziału w nim, a to z kolei przekładać się na uzyskane wyniki³. Na podstawie przeprowadzonej analizy

³ Zależność między nastawieniem uczestników do projektu a jego wynikami została przez autorkę niniejszego artykułu zauważona podczas badania potrzeb językowych prowadzonego metodą PV na UKSW w Warszawie w 2019 roku. Wyniki i opis projektu znaleźć można w artykule Karoliny Ziolo-Pużuk z 2021 roku pt. *Photovoice jako metoda badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Studium przypadku* (<https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.06>)

Katherine Bendell i John Sylvestre (2017, s. 362) doszli do wniosku, iż uczestniczki i uczestników, pod względem stosunku do projektu prowadzonego zgodnie z założeniami PV, można podzielić na trzy grupy. Pierwsza to osoby, które pomysły na zdjęcia zaczynają formułować jeszcze przed etapem ich wykonywania, mają dokładnie zaplanowane, co i jak zostanie przez nich uwiecznione. Druga grupa nastawiona jest na odkrywanie sensów i znaczeń, podchodzi do zadania w sposób otwarty i spontaniczny, można nawet powiedzieć, iż przypadkowy. Trzecia natomiast to uczestnicy chcący zadowolić prowadzącego projekt i na zdjęciach pokazują to, co sądzą, że on chciałby zobaczyć oraz co uważają, że powinni pokazać. Według Bendell i Sylvestre'a uczestnicy z grupy pierwszej i trzeciej nie tylko tracą okazję do zrobienia ciekawych fotografii, ale również mają mniejszą satysfakcję z udziału w projekcie (2017, s. 365). Osoby należące do grupy trzeciej mogą dodatkowo mieć wrażenie, że nie są podmiotem działania i ich sprawczość pozostaje ograniczona, przez co odczuwają bezsilność oraz niemoc podczas opisywania pożądaných zmian będących celem projektu. Według autorów analizy metodą najlepiej zapobiegającą pojawieniu się negatywnych odczuć wobec projektu, a więc wspierającą drugą z opisanych powyżej postaw, jest odpowiednio prowadzona rozmowa wstępna poprzedzająca projekt, podczas której dokładnie zostaną omówione jego cele, role osób zaangażowanych, tematyka projektu oraz zaprezentowane przykłady analizy zdjęć. Istotne jest również przeznaczenie odpowiedniej ilości czasu na dyskusję wstępną oraz dostępność organizatora w trakcie całego projektu.

PV i zagadnienia etyczne

Projekty PV mogą dotyczyć tematów wrażliwych i osobistych, wkraczać w obszary prywatne (np. dom, jak to ma miejsce w opisywanym poniżej pilotażu) i w szerszej rozumianą strefę komfortu uczestników. Anne Harley (2012, s. 327) uważa, iż metoda PV i działania nią prowadzone zawsze zawierają elementy programów politycznych (*political agenda*), w najszerszym znaczeniu tego pojęcia, co wynika nie tylko z tematów, których dotyczą, ale przede wszystkim podstawowego założenia i celu związanego z wprowadzeniem zmian w życiu danej społeczności oraz kontaktu z decydentami. Koncentracja na relacjach między organizatorami działania a przedmiotem dociekań, subiektywizm i polityczność czynią z PV metodę wymagającą od organizatora lub naukowca wysokich standardów etycznych, nieustannej refleksji na temat granic i ich przekraczania w triadzie osoba organizująca – osoba uczestnicząca – temat. Harley stwierdza, iż minimum etyczne konieczne do prawidłowego przeprowadzenia projektu zgodnie z założeniami PV zawiera: „(...) otrzymanie zgód od uczestników badania i osób, które mogą znaleźć się na fotografiach, omówienie zagadnień etycznych podczas

spotkania przed rozpoczęciem projektu i podczas szkolenia dotyczącego wykonywania fotografii, przesłanie informacji (listów) o projekcie i metodzie do miejsc, w których będą robione (np. szkoła, miejsce pracy), przekazanie uczestnikom odbitek, aby mogli je dać osobom na nich występującym” (Harley, 2012, s. 332). Oczywiście ostatni punkt dotyczyć może oferty wydrukowania zdjęć lub po prostu ich cyfrowej dostępności dla fotografujących i fotografowanych (np. w darmowej chmurze).

Opis projektu pilotażowego

Celem projektu było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy metoda PhotoVoice jest odpowiednim narzędziem do realizowania działań edukacyjnych prowadzonych online z dziećmi w klasie czwartej szkoły podstawowej. Projekt przeprowadzono według schematu działań z wykorzystaniem technik wizualnych prowadzonych w szkołach proponowanego przez Justynę Nowotniak (2012, s. 87–88) z modyfikacjami umożliwiającymi realizację celów i założeń PV opisanych przez autorki metody Caroline C. Wang i Mary Ann Burris, co już zostało wspomniane wyżej. Działanie przeprowadzono online (platforma Teams) w kwietniu 2021 roku, kiedy jeszcze z powodu pandemii COVID-19 uczennice i uczniowie przebywali w domach.

Tematem projektu była przestrzeń nauki zdalnej. Wybrany temat dopasowano do metody PV, ponieważ pozwalał na wykorzystanie jednej z jej najważniejszych zalet, czyli dotarcia do obszarów prywatnych niedostępnych dla osoby prowadzącej projekt. Dodatkowo, jak już wspomniano wyżej, ryzyko przekroczenia bariery prywatności jest w przypadku projektu PV minimalizowane, gdyż to uczestniczka lub uczestnik podejmują decyzję co i jak pokazać oraz jakie nadać temu znaczenie na drodze interpretacji.

Poniżej, obok opisu każdego etapu zaprezentowano również uwagi po jego realizacji. Planując przebieg działania, kierowano się zestawem pytań zaproponowanych przez Lindę Liebenberg mających wesprzeć osobę organizującą projekt w zapewnieniu realizacji założonych celów dotyczących zmiany w środowisku badanej grupy. Pytania te dotyczą tego, kto jest decydem, od którego zależy wprowadzenie zmiany? Jak te osoby lub instytucje mogą być zaangażowane w badanie lub projekt i proces zmiany? Jakie informacje powinny być dla nich dostępne, aby mogło dojść do zmiany? Jak informacje te powinny być zaprezentowane? (2018, s. 6). W opisywanym projekcie założono, iż decydem jest wychowawca, który może stać się rzecznikiem ewentualnych postulowanych zmian u innych nauczycieli. Zmiany miały dotyczyć na początku jednej badanej klasy. Wszystkie informacje na temat projektu były od początku dostępne dla wychowawcy, który, jak opisano poniżej, był obecny na każdym z etapów działania.

Procedura projektu pilotażowego z omówieniem etapów realizacji

Powiadomienie społeczności szkolnej o temacie, celu i przebiegu realizacji projektu

Na tym etapie przekazano informację wychowawcy, który uzyskał zgodę dyrekcji szkoły na przeprowadzenie projektu. Następnie rodzice otrzymali pełną informację o działaniach oraz zapewnienie, że otrzymane dane zostaną wykorzystane jedynie do celów przedstawionych w badaniu i do popularyzacji projektu w postaci artykułu naukowego. Wiadomość (na Teams) została wysłana również do uczniów. Komunikacja odbywała się za pośrednictwem poczty e-mail i telefonicznie (z wychowawcą). Takie rozwiązanie nie było wystarczające. Autorka jest przekonana, iż bezpośredni kontakt z dyrekcją (a nie poprzez wychowawcę) pozwoliłby na lepsze zrozumienie założeń projektu, a co za tym idzie, w przypadku pojawienia się postulatów zmiany ze strony uczennic i uczniów, większą przychylności do ich realizacji. Badaczka powinna również przedstawić założenia projektu rodzicom podczas zebrania (a nie poprzez e-maila), odpowiedzieć osobiście na pytania, rozwiązać wątpliwości, co również zapewniłoby większe wsparcie z ich strony dla dzieci w trakcie realizacji działania.

Dyskusja, przedstawienie założeń projektu, wybór tematu zdjęć

Na początku lekcji wychowawczej online, po wstępie wychowawcy, badaczka przedstawiła się i omówiła główne założenia projektu w sposób przystępny dla uczniów. Następnie rozpoczęła się rozmowa wprowadzająca uczniów w tematykę projektu. Pierwszą część miała na celu skupienie ich uwagi na robieniu zdjęć oraz sprawdzenie czy dzieci robią zdjęcia i mają odpowiedni sprzęt. W razie problemów ze sprzętem zaproponowano, iż można narysować obrazek, ale żaden z uczniów nie skorzystał z takiej możliwości. Badaczka miała świadomość, iż obrazek należy do innej kategorii działań z udziałem dzieci (technik projekcyjnych), ale za propozycją stała potrzeba zapobiegania wykluczeniu osoby, która z przyczyn materialnych nie mogłaby wziąć udziału w projekcie. Dostarczenie potrzebnego, brakującego sprzętu przed projektem nie było możliwe z powodu izolacji. Ewentualne wykonanie obrazka technikami plastycznymi nie wykluczało ucznia lub uczennicy z dyskusji w klasie po zakończeniu projektu oraz nie odbierało możliwości przedstawienia swoich przemyśleń na temat nauki zdanej. Jednak taki obrazek odręczny zostałby wykluczony z analizy przez badaczkę.

Zachęcano uczniów i uczennice do aktywnego uczestniczenia w rozmowie, zadając pytania o to, czy lubią fotografować oraz dlaczego, ich zdaniem, ludzie robią zdjęcia. Starano się wskazać, iż fotografowanie nie jest tylko formą utrwalania wspomnień, ale może być też pomocne w przekazywaniu własnych myśli, emocji. Ta problematyka była rozwijana w drugiej części dyskusji, podczas której analizowano przykładowe

zdjęcia. Do analizy wybrano trzy pochodzące z otwartych zasobów sieci i przedstawiające: dziewczynkę siedzącą w ławce i patrzącą przez szybę, stojącego chłopca w mundurku i z plecakiem w afrykańskiej szkole oraz grupę osób przy stole, na którym widać kartki, długopisy i kredki. Badani proszeni byli o opisanie zdjęć, ale również zastanowienie się, co myślą lub czują osoby przedstawione, skąd to wiemy, co można powiedzieć o miejscu, w którym się znajdują. Wybrano fotografie związane z tematyką szkoły i uczenia się, aby lepiej wprowadzić uczniów w problematykę projektu. Dodatkowo starano się pokazać, iż interpretacja zdjęcia zawsze jest subiektywna i indywidulana, nie można jej w przedstawić jako dobrej lub złej. Starano się akcentować różnicę między faktem a opinią. Autorka tekstu i organizatorka działania jest przekonana, iż nie można było pominąć etapu dyskusji nad przykładowymi zdjęciami w obawie, że staną się one inspiracją i zachętą do kopiowania, przeszkodą we własnej refleksji uczennic i uczniów, choć można było wybrać zdjęcia oddalone tematyką od omawianego zagadnienia. Etap przygotowania jest niezwykle ważny, a od zrozumienia celu i procedury badania przed jego rozpoczęciem zależy powodzenie projektu. Uczniowie w wieku 10–11 lat co prawda są wdrażani do zagadnienia analizy podczas lekcji w szkole, ale refleksji i krytycznego myślenia uczeni są w bardzo ograniczonym zakresie, więc bez odpowiednio dobranych przykładów istniało niebezpieczeństwo, iż uczestniczki i uczestnicy nie zrozumieją w pełni zadania. Nadesłane zdjęcia pokazały, iż, poza jednym przypadkiem, udało się uniknąć inspiracji przedstawionymi przykładami.

Po tej części rozmowy powrócono do przedstawiania założeń projektu i wspólnie sformułowano temat przewodni zdjęć, które miały być robione przez pięć dni (od poniedziałku do piątku). Wypracowany temat brzmiał: **Moje miejsce nauki zdalnej**. Poproszono uczniów o wykonywanie jak największej liczby zdjęć, ale wybranie i przesłanie wychowawcy i badaczce trzech, a spośród nich wskazanie jednego, które będzie prezentowane podczas następnej godziny wychowawczej. Badani mieli też przemyśleć, jak przedstawić wykonane przez siebie zdjęcie, wykorzystując schemat FOTKA:

Fakty, czyli co przedstawia obrazek?

Opowiedz, dlaczego zdjęcie zostało zrobione.

Ty i Twoje zdjęcie, czyli co zdjęcie mówi o Tobie jako uczniu i Twojej nauce w domu?

Które elementy zdjęcia są najważniejsze?

A co i jak można zmienić w nauce online i offline?

Propozycja akronimu FOTKA nie ma charakteru uniwersalnego i może być odpowiednio dostosowywana do każdego projektu.

Na koniec zwrócono uwagę uczniom na zagadnienie prywatności i robienie zdjęć osobom, które sobie tego nie życzą i rekomendowano wykonywanie ujęć bez widocznej twarzy innej osoby. Na czacie Teams przesłano opis projektu i kontakt do osoby prowadzącej. Przez pięć dni wychowawca przypominał

o projekcie i namawiał do robienia i wysyłania zdjęć. Z badaczką w razie pytań rodzice i uczniowie mogli kontaktować się za pośrednictwem poczty e-mail oraz telefonicznie. Nikt nie skorzystał z tej możliwości.

Wykonywanie zdjęć

W opisywanym projekcie uczniowie i uczennice wykonywali zdjęcia od poniedziałku do piątku. Ich prezentacja nastąpiła w poniedziałek po spotkaniu wstępnym. W niedzielę badani mieli wysłać trzy wybrane zdjęcia do wychowawcy i badaczki. Wywiązało się tylko pięć osób, pozostałe przesyłały je po prezentacji podczas lekcji. Łącznie otrzymano prace od 13 osób (klasa liczyła 22 osoby). Niewystarczająco jednoznacznie, jak pokazały zdjęcia, zaakcentowano w czasie rozmowy wstępnej fakt, iż mają je wykonywać uczniowie, a nie inne osoby uczniom podczas nauki. Można przypuszczać, iż stało się tak z powodu braku kontaktu bezpośredniego z rodzicami, o czym wspomniano wyżej oraz niejednoznaczności instrukcji. Spośród 43 przesłanych, 21 zdjęć wykonały osoby trzecie, a na pierwszym planie był uczeń, zaś 22 zdjęcia przedstawiały punkt widzenia ucznia. Najczęściej fotografie pokazywały książkę, zeszyt lub komputer (19), jedna – widok za oknem, dwie – inne elementy pokoju, a pięć zdjęć to selfie.

Selekcja i prezentacja zdjęć

Inaczej niż w propozycji Justyny Nowotniak, uczniowie sami dokonywali selekcji zdjęć, sami również opisywali je według proponowanego schematu, choć dopuszczalne było zrealizowanie tylko wybranych jego elementów. Zdjęcia opisało osiem osób. W dyskusji po prezentacji udział wzięło 15 osób. Opis zdjęcia prezentowany przez ucznia bądź uczennicę był moderowany przez badaczkę, dbano o odpowiedni czas do namysłu oraz nieprzeszkadzanie osobie wypowiadającej się. Po prezentacji zdjęć nastąpiła dyskusja. Uczestniczyli w niej również uczniowie, którzy nie przysłali i nie prezentowali zdjęć. Uniemożliwienie udziału w dyskusji osobom, które nie przesyłały i nie opisywały zdjęć byłoby działaniem wykluczającym ze wspólnoty, ale też pozbawiłoby badaczkę szansy na zapoznanie się z ich refleksją dotyczącą nauki zdalnej. Ich zdanie było ważne dla zrozumienia kolektywnego doświadczenia tej konkretnej, badanej klasy.

Podczas dyskusji badaczka prosiła uczniów o odpowiedź na pytanie, czy i jakie rozwiązania z nauki w domu powinny pojawić się w klasie po powrocie do szkoły oraz zapisywała stwierdzenia odnoszące się bezpośrednio do tematu zadania. Prezentacja i dyskusja nie były nagrywane. Wychowawca jako przedstawiciel decydentów pozostawał obecny w czasie prezentacji i dyskusji. Był więc, wraz z badaczem, częścią grupy realizującej projekt oraz jednocześnie decydem, czyli osobą, która może pozytywnie odpowiedzieć na zgłaszane postulaty. To rozwiązanie, tj. połączenie ról wychowawcy i uczestnika z rolą wychowawcy i decydenta, jak zostanie to opisane niżej, miało negatywny wpływ na przebieg procesu badania. Ponadto uczniowie dość niechętnie zabierali

głos i prezentowali zdjęcia, wypowiedzi ograniczały się do opisu fotografii, najczęściej artykułowana była też potrzeba powrotu do szkoły. Uwagi na temat różnic między nauką w domu a nauką w szkole były marginalne.

Uporządkowanie materiału empirycznego, podzielenie zdjęć i wypowiedzi według poruszanej problematyki. Opisanie wniosków z analizy

Luki w procedurze opisane wyżej oraz prowadzenie projektu online spowodowały, iż nie udało się przeprowadzić dyskusji oraz prezentacji zdjęć, która pozwoliłaby na opisanie i syntezy wypowiedzi uczniów. Procedura, w tym przede wszystkim dyskusja wstępna, nie przygotowała dzieci do prawidłowego wykonania zadania oraz refleksji na temat nauki w domu i nauki w szkole. Jednak udało się wskazać kilka zagadnień dotyczących nauki zdalnej poruszonych przez uczniów w czasie dyskusji, które mogą służyć jako materiał do dalszych, szerzej zakrojonych oraz pogłębionych eksploracji przez innych badaczy. Zostaną one zaprezentowane poniżej.

Wnioski i wyniki

Niepowodzenie w realizacji projektu dostarczyło autorce wniosków pozwalających na poprawę procedury działania, która powinna udoskonalić poszczególne etapy projektu online skierowanego do dzieci w wieku 10–11 lat. W tym sensie badanie mające na celu sprawdzenie czy metoda PhotoVoice jest odpowiednia do pracy online z dziećmi w tym wieku zakończyło się sukcesem, gdyż pozwoliło na wskazanie tych obszarów PV, które muszą być dostosowane do tej grupy oraz sposobów postępowania podczas realizacji. Konieczne jest jednak przeprowadzenie kolejnego badania uwzględniającego uwagi dotyczące procedury oraz realizacji poszczególnych etapów, gdyż dopiero wtedy będzie można ze znacznie większą pewnością opisać procedurę projektu PV dostosowaną do dzieci w wieku 10–11 lat. Przeprowadzenie projektu online i offline oraz późniejsze porównanie wyników pozwoliłoby na stwierdzenie czy praca online może dawać satysfakcjonujące rezultaty.

Uczniowie klasy czwartej biorącej udział w projekcie nie do końca zrozumieli jego założenia oraz procedurę. Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Bendell i Sylwestre'a (2017) na podstawie zdjęć i wypowiedzi można uznać, iż większa część klasy zaliczała się do grupy trzeciej uczestników projektu PV, czyli osób, które pokazują coś, co według nich chce zobaczyć osoba organizująca działanie. Na tej podstawie można uznać, iż w sposób niewystarczający zaprezentowano nie tylko zagadnienia dotyczące analizy zdjęć, ale także cele PV. Czynnikiem wpływającym na tę sytuację mogła być również obecność nauczyciela podczas realizacji całego projektu, a nie tylko w jego ostatniej fazie, czyli spotkaniu po dyskusji online, na którym uczniowie prezentowaliby zdjęcia i wypowiadaliby się na ich temat. Wtedy nauczyciel wystąpiłby w roli decydenta, przed którym prezentowane są

fotografie, a nie osoby organizującej projekt. W opisywanym projekcie nie było formalnie oddzielonej fazy prezentacji zdjęć decydom (np. wychowawcy, radzie rodziców, dyrektorowi szkoły) i był to błąd. Mimo prób moderowania prezentacji, opisy uczniów i uczennic wymykały się proponowanemu schematowi FOTKA, koncentrowały się na zdawkowym opisie obrazu. Szczególnie trudne okazało się wskazywanie potencjalnych zmian, badani przede wszystkim akcentowali potrzebę powrotu do szkoły.

Na podstawie przeprowadzonego pilotażu można zauważyć, iż:

1. Prowadząc projekt z uczniami szkoły podstawowej (w wieku 10–11 lat) należy poświęcić więcej niż jedną lekcję na rozmowę o tym, czym jest fotografia i dlaczego oraz jak może przekazywać ważne, symboliczne treści. Zajęcia te powinny wprowadzać w zagadnienia interpretacji obrazu, ale także wyrażania własnego zdania, refleksji na dany temat. Dzieci w tym wieku potrzebują wsparcia w tym obszarze, pokazania wzorów wypowiedzi.
2. Przed rozpoczęciem właściwego projektu powinno się, po dyskusji wstępnej, zachęcić uczniów do robienia zdjęć przez jeden dzień (podkreślając, że mają zostać wykonane samodzielnie), a następnie przeprowadzić ich analizę i rozmowę na temat problemów, jakie napotkali podczas realizacji zadania. Ten wstępny miniprojekt pozwoliłby dzieciom lepiej zrozumieć, co jest istotą zadania, zadać pytania i rozwiązać wątpliwości dotyczące jego realizacji. Stanowiłby też kontynuację wprowadzenia w pogłębioną dyskusję i interpretację obrazów oraz wyrażanie własnego zdania.
3. Pytanie opisujące eksplorowane przez uczniów zagadnienie (zgodnie z założeniami tworzone wspólnie z uczestnikami) powinno być sformułowane zarówno przed pierwszym miniprojektem (próbny), jak i projektem właściwym. Dobrze, aby oba zadania dotyczyły tego samego obszaru, ale nie były tożsame.
4. Schemat prowadzenia dyskusji kończącej lub jej ogólny opis powinien być zaprezentowany i zamodelowany przez badacza lub badaczkę podczas dyskusji wprowadzającej i przed prezentacją zdjęć. Niestety, zaproponowany schemat FOTKA nie sprawdził się, był nazbyt złożony i rygorystyczny, prowadzenie rozmowy i prezentacji zdjęć według niego było bardzo trudne i nieefektywne. Można nawet powiedzieć, iż przeszkadzał uczniom i uczennicom w wyrażaniu własnych opinii i prezentacji obrazów.
5. Inaczej niż postuluje Justyna Nowotniak, autorka tekstu uważa, że osobie organizującej projekt nie powinny być udostępniane wszystkie zdjęcia, ale tylko wybrane przez uczestnika, ponieważ to pozwala mu mieć kontrolę nad tym, co chce pokazać ze swojego świata. Analizowane mogą być tylko wypowiedzi uczest-

ników na temat zdjęć, a nie zdjęcia przez nich nieomawiane.

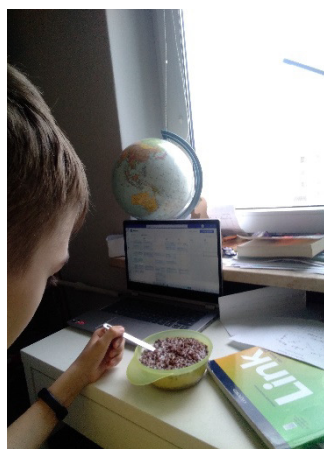
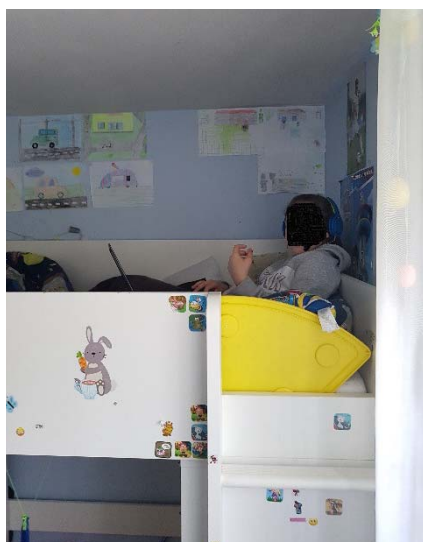
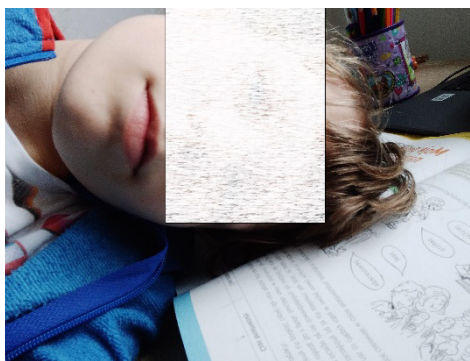
6. Zgodę na udział w projekcie (poza dyrekcją i rodzicami) powinni wyrażać na piśmie również uczniowie. Ten element wzmocni ich poczucie podmiotowości.
7. Niezbędne jest, w przypadku projektów realizowanych w ramach edukacji formalnej, ograniczenie udziału nauczyciela do ostatniego etapu, czyli prezentacji i omówienia zdjęć w obecności decydom. Na tę część powinno się również zaprosić radę rodziców oraz dyrekcję szkoły. Obecność nauczyciela w trakcie całego projektu wzmocniać może niekorzystne postawy wobec działania i hamować potencjał uczniów do opisywania i proponowania zmian. Przedstawione wyniki mają skłonić decydom do wprowadzenia zmian postulowanych przez uczniów, muszą więc oni w trakcie projektu czuć brak ograniczeń wynikających ze zhierarchizowanej szkolnej struktury.
8. Pilotaż pokazał, iż praca metodą PV z dziećmi w wieku 10–11 lat wymaga dodatkowego rozważenia wszystkich za i przeciw, szczególnie tych dotyczących gotowości uczniów do dzielenia się swoimi doświadczeniami podczas dyskusji prowadzonej za pośrednictwem komputera. Ważna w tym przypadku jest również umiejętność przekazywania przez osobę organizującą projekt jednoznacznych instrukcji online, konieczne może być wykorzystanie do tego dodatkowych narzędzi (jak np. prezentacja, rysunek, filmik). W przypadku opisywanej grupy brak bezpośredniego kontaktu wpłynął negatywnie na motywację do udziału w badaniu, nie pozwalał na przeprowadzenie pogłębionej dyskusji z uwagi na ograniczoną interakcję między członkami badanej grupy. Nie oznacza to jednak, iż w innych grupach, przy uwzględnieniu czynników wspomnianych wyżej, nie będzie możliwe przeprowadzenie tego badania online.

Powyższe rekomendacje dotyczą przede wszystkim pracy online z grupami dzieci w wieku 10–11 lat. Na podstawie opisanego pilotażu można jedynie wnioskować, iż praca metodą PV online z dziećmi młodszymi byłaby znacznie trudniejsza, a nawet niemożliwa do zrealizowania ze względu nie tylko na bariery technologiczne, ale także ograniczoną zdolność do analizy. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, na ile badania w starszych grupach uczniów mogłyby przynieść lepsze rezultaty i jakich dodatkowych dostosowań wymagałaby ta metoda, a z jakich, zaproponowanych w tym artykule, można by zrezygnować.

Podczas dyskusji dzieci niechętnie rozmawiały o nauce online w domu, zdobywaniu wiedzy przy pomocy narzędzi internetowych. Przede wszystkim podkreślały, iż chciałyby po zakończeniu nauki zdalnej jak najszybciej spotkać się z kolegami i koleżankami. Opisy tych spotkań koncentrowały się na

Rysunek 1

Przykładowe zdjęcia nadesłane przez uczniów oraz główne tematy omawiane przez uczniów podczas prezentacji



Źródło: archiwum projektu.

aspektach towarzyskich, nie akcentowano potrzeby wspólnej nauki, ale zabawy i rozmowy. Szkoła i jej przestrzeń postrzegane były przez uczestników projektu przede wszystkim jako miejsca socjalizacji. Uczniowie mówili o tym, że w trakcie izolacji spowodowanej pandemią COVID-19 towarzystwo zapewniały im zwierzęta domowe i doceniali to, że mogli spędzać z nimi więcej czasu. Podczas dyskusji chętnie pokazywano te, które nie zostały uwiecznione na zdjęciach, co wskazuje na potrzebę dzielenia się informacjami o prywatnej przestrzeni, wciągnięcia do niej kolegów i koleżanek z klasy, zaproszenia do wspólnego przebywania.

Poza brakiem możliwości bezpośrednich kontaktów z kolegami i koleżankami uczniowie nie dostrzegali znaczących różnic między edukacją w szkole i przez internet. Mówiono przede wszystkim o dużej liczbie lekcji, prac domowych i trudnościach w utrzymaniu uwagi podczas zajęć, co w sumie można uznać za ogólne uwagi na temat nauki również poza okresem pandemii.

Zdjęcia pokazały, że uczniowie, mogąc w większym stopniu sami decydować, podczas nauki zdalnej rezygnują z siedzenia przy biurku na rzecz bardziej komfortowych miejsc (łóżko, fotel, podłoga z poduszkami) i często łączą naukę na przykład z jedzeniem. Nierzadko telefon leżał na blacie (ważna jest więc, jak można sądzić, potencjalna możliwość skorzystania z niego w każdej chwili). Na podstawie dyskusji i zdjęć trudno sformułować wiele wniosków poza refleksją, iż nie można zapominać o znaczeniu szkoły jako miejsca społecznych interakcji. A co za tym idzie, tworzenie tam przestrzeni dla tych interakcji (nie na korytarzu, ale na przykład dodatkowo w salach, bibliotece, gdzie mogą znajdować się wygodne miejsca do siedzenia w mniejszych grupach) może wpływać na komfort przebywania w szkole i również pozytywnie na naukę. Ostrożnie można powiedzieć, że w tej konkretnej grupie uczniowie nie zauważali różnicy jakościowej między nauką online i w klasie, ale doskwierał im brak relacji społecznych, namiastką których były zwierzęta domowe oraz ich prezentacja kolegom i koleżankom z klasy.

Podsumowanie

Pilotaż, którego celem było sprawdzenie i na drodze wniosków dostosowanie procedury działania PV prowadzonego online do potrzeb i możliwości dzieci w wieku 10–11 lat, zrealizował postawione przed nim zadanie. Powyższe wnioski umożliwią dokonanie odpowiednich zmian i przeprowadzenie badania, które powinno pozwolić na pełną odpowiedź

na pytanie, czy metodą PV można prowadzić działania z dziećmi w tym wieku w środowisku online oraz w bezpośrednim kontakcie. Pilotaż wskazał te obszary refleksji nad zastosowaniem PV w działaniach edukacyjnych, które powinny stać się kierunkami dalszych eksploracji dotyczących pracy tą metodą z grupami uczniów w różnym wieku.

Bibliografia

- Bendell, K. i Sylvestre, J. (2017). How different approaches to taking pictures influences participation in a photovoice project. *Action Research*, 15(4), 357–372. <https://doi.org/10.1177/1476750316653812>
- Harley, A. (2012). Picturing reality: power, ethics and politics in using photovoice. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 320–339. <https://doi.org/10.1177/160940691201100402>
- Hergenrather, K. C., Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G. i Pula, S. (2009). Photovoice as community based participatory research: qualitative review. *American Journal of Health Behavior*, 33(6), 686–698. <https://doi.org/10.5993/AJHB.33.6.6>
- Jarosz, E. i Gierczyk, M. (2016). Photovoice w badaniach i działaniach społecznych. *Pedagogika Społeczna*, 2, 167–181.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Impuls.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metoda badań nad wizualnością*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, A. P. (2018). A systematic review of photovoice as a pedagogical tool for young people. *The Journal of Arts Science and Technology*, 11(2), 14–37. <http://www.apsmithimages.com/wp-content/uploads/2020/06/JAST-2018.pdf>
- Sztompka, P. (2006). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wang, C. C. (2003). Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool. A case study with the homeless in Ann Arbor. W M. Minkler i N. Wallerstein (red.), *Community based participatory research for health* (s. 179–196). Jossey-Bass/Wiley.
- Wang, C. C. i Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Zioło-Pużuk, K. (2021). Photovoice jako metoda badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Studium przypadku. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 28, 93–104. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.06>

Karolina Zioło-Pużuk jest doktorką nauk humanistycznych (University of Sheffield, 2010), adiunktą na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego oraz kształceniem nauczycieli. Jej zainteresowania naukowe dotyczą badania potrzeb językowych i edukacyjnych oraz zagadnień kulturowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Interesuje ją również wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji w celach wyrównywania szans i wprowadzania zmian systemowych.



Tomasz
Chudak

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*) w warunkach szkoły językowej

Implementation of a flipped classroom SLA model in the conditions of a language school

Abstract

This article attempts to present a flipped classroom (FC) model from a glottodidactic point of view in the context of a language school educational situation. The introduction to the article briefly explains the socio-economic context, the variable and dynamic nature that initiates and catalyses changes in both a formal and non-formal education system, and language schools belonging to the latter type. The first part of the article presents the FC phenomenon, its definition, features, as well as areas that directly influenced its evolution: constructivism and computer assisted language learning (CALL). Furthermore, it discusses the crucial consequence of the implementation of the FC model, i.e. changing the tasks of both the student and the teacher. The second part describes the implementation of a glottodidactic model developed by the educational and IT team in a particular language school, where it ultimately became the primary way of learning and teaching Spanish. It contains the following elements: presentation of the structure of glottodidactic materials available on an e-learning platform before meeting with a teacher, and the organisation of stationary lessons in relation to the traditional model commonly used in language schools. A proposal of the methodology of research on the described phenomenon is also presented. As a conclusion, it points out the positive effects of introducing the FC model into a language school, both from a didactic and economic perspective.

Keywords: flipped classroom, second language acquisition, language education, constructivism, CALL

Wprowadzenie

Wolnorynkowe paradygmaty na dobre zakorzeniły się w edukacji. Jak twierdzą Waslander i van der Weide (2010), przetrwają te placówki edukacyjne, które wykażą się wysoką zdolnością dostosowania do zmieniających się uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. Dotyczy to uniwersytetów (por. Sławek, 2002), ale przede wszystkim instytucji sektora edukacji pozaformalnej, takich jak szkoły językowe, które również muszą podlegać ewolucji i walczyć o uwagę i zadowolenie ucznia/klienta. Okres pandemii COVID-19 stał się katalizatorem globalnych zmian, również w kontekście edukacyjnym. Edukacja zdalna i hybrydowa na stałe weszły do kanonu powszechnie stosowanych form nauki. Wymuszone pandemią przejście w tryb nauki zdalnej dotyczyło całej społeczności, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, a także wszelkich kontekstów nauczania – od uniwersytetów, po szkoły publiczne i prywatne, a także pozaformalne formy kształcenia.

Wspomniane wyżej czynniki katalizujące zmiany wymagają dopasowanej odpowiedzi rynku edukacyjnego. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja modelu dydaktycznego *flipped classroom* (zwanego dalej odwróconą klasą lub w skrócie FC), który w kontekście glottodydaktycznym, a dokładniej w procesie nauczania i uczenia się języka hiszpańskiego w szkole językowej, zdaje się być trafną odpowiedzią na zmieniającą

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

się rzeczywistość i postawy konsumenckie. Należy nadmienić, że wprowadzenie modelu FC, oprócz zmian organizacyjnych i jakościowych w zakresie kształcenia, jest przyczynkiem do stworzenia nowego modelu biznesowego.

Koncepcja *flipped classroom*

Po raz pierwszy terminu *inverted classroom* użyli Lage, Platt i Treglia (2000) w kontekście realizacji przedmiotu ekonomia. Strategia, którą przyjęli badacze, polegała na odwróceniu tradycyjnej struktury zajęć poprzez przeniesienie wykładów poza mury akademickie i udostępnienie ich w formie zdigitalizowanej w środowisku CMS (z ang. *Content Management System* – platforma do zarządzania treściami). Oszczędzony dzięki temu zabiegowi czas mógł być przeznaczony na praktyczne zastosowanie wiedzy nabytej w ramach odwróconej klasy.

Podejście to ewoluowało po roku 2000 i było rozwijane między innymi przez Bakera (2000), który operował pojęciem *classroom flip*; Bergmanna i Samsa (2012), którzy użyli najbardziej rozpoznawalnego dziś określenia *flipped classroom model* (FCM), w skrócie *flipped classroom*; czy społeczność *The Flipped Learning Network* (FLN), powołaną w 2012 roku przez Jona Bergmanna, Aarona Samsa, April Gudenrath, Kristin Daniels, Troya Cockruma, Briana Bennetta i innych. Społeczność FLN popularyzuje ideę odwróconej klasy na konferencjach i warsztatach oraz udostępnia kolaboracyjną przestrzeń wymiany doświadczeń dla entuzjastów odwróconej klasy. Sformułowała też najbardziej kompletną jak dotąd, co wynika z analizy dostępnej literatury przedmiotu (por. m.in. Abeysekera i Dawson, 2014, s. 2; Berret, 2012; Lage i in., 2000, s. 32; Mull i November, 2012; Bergmann i Sams, 2012, s. 13; Szparagowski, 2014, s. 2), definicję zjawiska FC:

Odwrócone uczenie się to podejście pedagogiczne, w którym bezpośrednio nauczanie przenosi się z przestrzeni grupowego uczenia się do przestrzeni indywidualnej, a powstała w ten sposób przestrzeń grupowa przekształca się w dynamiczne, interaktywne środowisko uczenia się, w którym nauczyciel prowadzi uczniów, gdy stosują (w praktyce) koncepcje i twórczo angażują się w nauczaną materię. (<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>)

Powyższa definicja tylko pośrednio zwraca uwagę na jeden z najważniejszych aspektów modelu FC: konsekwencją wdrożenia tego podejścia jest zmiana zadań zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Przed uczniem stoją całkiem nowe wyzwania związane z jego obszarem autonomii a także samodyscypliny na etapie samodzielnego przyswajania wiedzy.

Z kolei tradycyjna rola nauczyciela, która przejawia się między innymi w tym, że jest on postrzegany jako „dysponent wiedzy (jest wtajemniczony w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekaże)” (Klus-Stańska, 2012, s. 27), w modelu FC zanika. Tu staje się on facylitatorem, a nawet coachem (por. Chudak, 2016), który wspomaga proces wiedzytwórczy poprzez dostarczenie optymalnych z punktu widzenia ucznia sytuacji edukacyjnych (por. Dorczak, 2014). W FC nauczyciel tworzy treści w formie zdigitalizowanej oraz „uruchamia” przyswojoną wiedzę na lekcji stacjonarnej. I choć prezentowany w niniejszym artykule opis wdrożenia jest przedstawiony z perspektywy osoby uczącej się, to nie można przemilczeć tej charakterystycznej dla FC zmiany roli nauczyciela, która z pewnością zasługuje na pogłębione badania.

Warto podkreślić, że do ewolucji pojęcia odwróconej klasy w istotnym stopniu kontrybuowały założenia konstruktywizmu oraz strategii stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy nauki języka wspieranej komputerowo (z ang. *computer assisted language learning* – CALL)¹. W kontekście konstruktywizmu będzie to z pewnością koncepcja bazowa: uczniowie są odpowiedzialni za konstruowanie własnej wiedzy, co jest możliwe dzięki procesom organizowania i kategoryzowania informacji (Bruner, 1961). Dodatkowo wiedza generowana jest poprzez wielokrotną interakcję (tak zwany interakcjonizm) i eksplorację otoczenia społeczno-kulturowego (Dewey, 1990; Piaget, 1970; Wygotski, 1978). Badacze zgodnie opowiadali się za jak najaktywniejszym włączaniem uczniów w proces zdobywania wiedzy. Taka zmiana akcentów powodowała redefinicję roli nauczyciela, który w procesie dydaktycznym miał funkcję bardziej komplementarną jako mentor.

Z punktu widzenia CALL ogromny wpływ na rozwój i uporządkowanie zdalnej dydaktyki miała koncepcja nauczania hybrydowego – *blended learning*. Zgodnie z definicją Zielińskiego: „*blended learning* wykorzystuje środki, które wzajemnie się wspomagają i usprawniają proces szkoleniowy, (...) jest kombinacją wszelkich dostępnych metod nauczania: środków tradycyjnych (dydaktycznych) (...), środków technicznych (e-learningu) (...). (...) korzysta z wszelkich możliwych trybów komunikacji” (2012, s. 13). Model klasy odwróconej mieści się w ramach nauczania hybrydowego ze względu na swoją dualistyczną naturę: 1) uczenie się przed zajęciami (w domu), z wykorzystaniem technologii informacyjnych w sensie zarówno treści, jak i miejsca upowszechniania wiedzy oraz 2) uczenie się w sposób tradycyjny w klasie. Z glottodydaktycznego punktu widzenia użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu wsparcia procesu przyswajania drugiego języka zawsze będzie wiązało się ze wspomnianym już pojęciem CALL (Dashtestani i Krajka, 2020).

¹ Kwestia filarów FC szerzej została omówiona w Chudak (2020).

Flipped classroom jako model

Analizując głębiej pojęcie FC, można napotkać na pewną trudność związaną z nomenklaturą. W literaturze zjawisko to opisywane jest najczęściej jako „model”. W języku angielskim słowo to jest bardzo pojemne i w literaturze dotyczącej FC może być rozumiane zarówno jako „model”, jak i „system”, „metoda”, a nawet szerzej – „podejście”, „program” czy „strategia” (por. Basal, 2015; Bishop i Verleger, 2013; Dong, 2016; Julia i in., 2020; Mohanty i Parida, 2016; Siripongdee i in., 2020; Szparagowski, 2014; Turan i Akdag-Cimen, 2019). Czym zatem jest odwrócona klasa?

Z perspektywy sumy świadomych i organizacyjno-planistycznych decyzji nauczyciela w kształtowaniu procesu dydaktycznego, z uwzględnieniem celów nauki, używanych materiałów i standardów, odwrócona klasa będzie bardziej programem (por. Komorowska, 2002). Jeżeli zechcemy przeanalizować podejście i sekwencję działań ucznia na etapie przyswajania wiedzy – można mówić o strategii (por. Michońska-Stadnik, 1996). Z kolei FC będzie podejściem, jeżeli decyzja o jego wprowadzeniu wynika z przekonań bazujących na teorii lub podczas omawiania zjawiska jako takiego (por. Róg, 2020). Natomiast opisując mniej lub bardziej formalne włączenie elementów odwrócenia tradycyjnej sekwencji dydaktycznej w tok nauczania z uwzględnieniem doprecyzowanego zbioru zasad dydaktycznych i technik, najbardziej adekwatny wydaje się termin „metoda” (Róg, 2020, s. 21). Z punktu widzenia powszechnie stosowanego, spójnego wewnątrznie całokształtu zasad organizacyjnych, z uwzględnieniem dostosowanych do przyjętej koncepcji metod, treści nauczania i środków dydaktycznych podporządkowanych realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia FC najbliższej będzie do systemu (por. Banach, 1997).

W kontekście tego artykułu i prezentowanych w nim założeń, klasa odwrócona traktowana będzie jako model. Wynika to z uniwersalnego charakteru tego pojęcia oraz jego elastyczności. Według Rosołowskiego (2020):

Najczęściej mówi się, że model jest uproszczoną reprezentacją rzeczywistego obiektu (układu) utworzoną w celu zrozumienia (wydobycia, naświetlenia) określonych jego cech. (...) Ponieważ ten sam rzeczywisty obiekt może być przedmiotem różnego zainteresowania (różne jego cechy mogą być badane), więc także różne modele mogą go reprezentować. (s. 11)

A zatem model może być graficzną, przestrzenną lub teoretyczną reprezentacją zjawiska, którego składowe pozostają w określonym układzie. Aby model mógł funkcjonować jako wzór oraz punkt odniesienia, musi mieć uniwersalny charakter, który osiągnąć można dzięki zastosowaniu uproszczeń i sprowadzeniu zmiennych, relacji i podmiotów do binarnego poziomu (por. Rosołowski, 2020, s. 11). Należy pamiętać, że modele zawsze są, pomimo wysokiego stopnia

swojego skomplikowania w niektórych przypadkach, uproszczeniami. Każda próba zamknięcia zjawiska w ramy modelu staje się automatycznie jego ograniczeniem. Niemniej jednak celem nadrzędnym modelowania, oprócz nadania ram zjawisku, jest otwarcie na jego stosowanie, powielanie i modyfikowanie. Owa ograniczoność modeli jest zatem jednocześnie ich siłą. W kontekście nauczania model może być pojmowany z jednej strony jako konstrukcja regulująca postępowanie nauczyciela lub/i, z drugiej strony, jako schemat pewnego typu procesu uczenia się (Joyce i in., 1999, s. 9). Zawężając kwestie nauczania do pola glottodydaktyki, Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) definiują model jako „układ istotnych, powiązanych ze sobą elementów, odwzorowujących dane zjawisko empiryczne. Jest on konstruktem myślowym, skróto- wym przedstawieniem, zazwyczaj także w postaci graficznej, danej teorii” (s. 286). Badaczki akcentują kwestię przejścia od teorii do empirii, która dla glottodydaktyki jest naczelnym kontekstem definiującym tę dziedzinę z naukowego punktu widzenia (zgodnie z klasyfikacją zamieszczoną w cytowanej publikacji – glottodydaktyka jest dziedziną empiryczną, humanistyczną – *sensu largo* i czerpiącą zarówno z nauk społecznych, jak i humanistycznych – *sensu stricto* (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010, s. 17).

Model flipped classroom w szkole językowej

Celem tej części artykułu jest zaprezentowanie modelu FC wprowadzonego w jednej ze szkół językowych przez zespół metodyczno-informatyczny, którego prace koordynował autor tej publikacji. Na przestrzeni lat 2015–2018 stworzono zintegrowany model nauczania języka obcego w szkole językowej w ramach prowadzonego projektu badawczo-rozwojowego *Badania i rozwój w zakresie innowacyjnej metody nauczania odwróconego ukierunkowanej na opracowanie nowego procesu nauczania języków obcych wspartego prototypem internetowego systemu* (dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Regionalny Program Operacyjny Województwa Lubelskiego na lata 2014–2020, Działanie 1.2 Badania celowe). Po zakończeniu projektu badawczego prace nad zastosowaniem modelu w realiach szkoły językowej i jego rozwijaniem były i są kontynuowane, a proces nauczania udoskonalany. Szkoła przez ten okres kształciła w modelu FC około 600 uczniów na poziomach od A1 do B1+. Łączna, uśredniona liczba grup w skali roku w wymienionym okresie wynosi 12. Aby z jednej strony syntetycznie, a z drugiej kompleksowo zaprezentować wypracowane standardy i rozwiązania, w dalszej części przedstawiony zostanie opis zastosowania modelu glottodydaktycznego z wykorzystaniem FC w dwóch komplementarnych fazach: przed lekcją stacjonarną (komponent online) oraz w klasie.

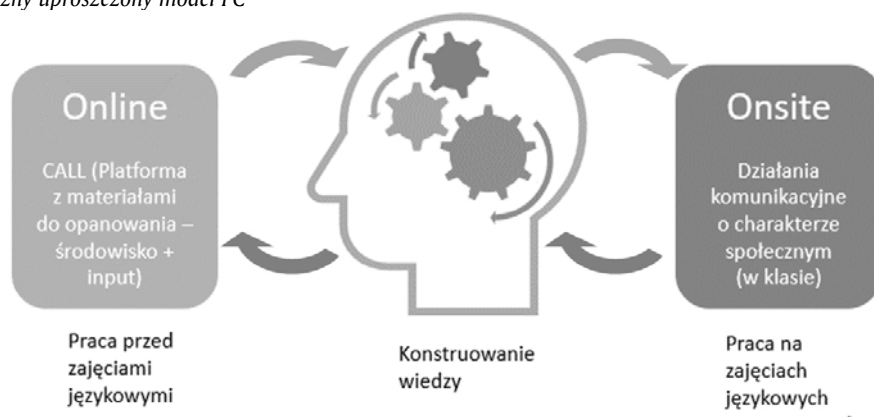
Wypracowany na etapie prac badawczo-rozwojowych model prezentuje rysunek 1.

Jako że rysunek 1 jest uproszczoną formą prezentacji modelu FC w realiach szkoły językowej, warto

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

Rysunek 1

Glottodydaktyczny uproszczony model FC



Źródło: opracowanie własne.

go uszczegółowić w formie opisowej. Z jednej strony zaprojektowany proces zorientowany jest na kształtowanie wybranych kompetencji językowych: w zakresie leksyki i semantyki, gramatyki, fonologii i ortografii (por. CEFR, 2001)². Kompetencje zostały podzielone na poziomy: A1³, A1+, A2, A2+, B1, B1+ i przełożone na interaktywne zestawy treściowo-zadaniowe, ułożone w ścieżki dydaktyczne. Przygotowanie materiałów glottodydaktycznych polegało na stworzeniu zestawów treściowych, ich zdigitalizowaniu i umieszczeniu na platformie zdalnego nauczania. Warto zaznaczyć, że na potrzeby realizacji zaplanowanych zadań dostosowano informatycznie komercyjne rozwiązanie WPLMS, które jest oparte na powszechnie znanym systemie blogowym WordPress. Aby kształtowanie kompetencji komunikacyjnej mogło przebiegać w jak najpełniejszym wydaniu, podzielono proces dydaktyczny na dwie komplementarne fazy: 1) przed lekcją, za realizację której odpowiedzialny jest uczeń (element ten jest widoczny po lewej stronie rysunku 1) oraz 2) w klasie, za przebieg której odpowiedzialny jest nauczyciel – w tym wypadku lektor języka hiszpańskiego (rysunek 1 – część po prawej).

Model glottodydaktyczny *flipped classroom* – przed lekcją stacjonarną

Faza przed lekcją polega na interakcji z materiałami umieszczonymi na wspomnianej platformie. Treści te podzielone są na części nazywane lekcjami. W ramach określonego poziomu, odpowiadającemu około 60 jednostkom lekcyjnym mierzonym w skali 45 minut, jest ich 10 na poziomach A i 5 na poziomach B. Każda lekcja odpowiada jednemu tygodniowi pracy indywidualnej ucznia na poziomach A lub dwóm tygodniom pracy na

poziomach B – wykonywanej przed spotkaniem w sali lekcyjnej z lektorem. Po trzech lekcjach dostępny jest pierwszy test sprawdzający online poprzedzony powtórzeniem i utrwaleniem materiału w klasie. Kolejne lekcje, od czwartej do szóstej, ponownie podsumowane są powtórzeniem i testem. Ostatnie powtórzenie realizowane jest na koniec całego cyklu, który kończy się testem semestralnym, pisaniem w klasie. Idąc dalej, każda lekcja na poziomie A1 zbudowana jest z ośmiu do dziesięciu powtarzalnych elementów:

1. *Cele lekcji* wzbogacone o interaktywne ćwiczenie antycypujące materiał przerabiany w trakcie lekcji.
2. *Słówka do lekcji* – w formie aplikacji, zaprezentowane dwujęzycznie, pisemnie, z opcją do wysłuchania oraz wzbogacone o obrazki wspomagające zapamiętywanie.
3. *Rozumienie ze słuchu i praca z tekstem* jako sprawności zintegrowane (odpowiednio dwa lub trzy bloki), wzbogacone o:
 - tłumaczenia najważniejszych kolokacji, wyskakujące w formie okienka *pop-up* po najechaniu kursorem myszki na podkreślone w tekście wyrażenie,
 - wyróżnione kolorystycznie w ramach komentarze:
 - utrwalające ciekawe z punktu widzenia polsko-hiszpańskiej gramatyki kontrastywnej zagadnienia,
 - sugerujące mnemotechniki ułatwiające zapamiętywanie poszczególnych wyrażení,
 - wyjaśniające kontekst kulturowy ciekawy dla polskiego ucznia,
 - dodatkowe materiały wideo.

² Należy tu podkreślić, że kompetencje pragmatyczna i socjolingwistyczna rozwijane są w głównej mierze podczas zajęć stacjonarnych, które odbywają się po etapie online.

³ W 2018 r. opublikowano aktualizację CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018). Oprócz uzupełnienia i poprawy pewnych niedociągnięć, które zidentyfikowano w tekście podstawowym podjęto udaną próbę dostosowania opisu kształcenia językowego do zmieniających się kontekstów socjo-kulturowych. Autorzy dokumentu stworzyli m.in. wskaźniki biegłości językowej dla tych obszarów, które nie zostały wyszczególnione w wersji CEFR z 2001 roku. W taki sposób powstał opis poziomu pre-A1 – tutaj nazwany A1.

4. *Gramatyka* (również od dwóch do trzech bloków, w zależności od stopnia skomplikowania materiału gramatycznego), w formie:
 - dwóch–trzech plików wideo z nagranyymi mikrolekcjami trwającymi maksymalnie 10 minut każda, na których lektor wyjaśnia, rysując i pisząc na tablicy, określone zagadnienia z gramatyki hiszpańskiej,
 - przekierowanie do aplikacji *espadrill.pl* zawierającej zestaw interaktywnych testów gramatycznych służących do *drillingu* gramatycznego i skorelowanych z tematem wyjaśnianym na lekcji wideo,
 - przekierowania do dodatkowych zestawów ćwiczeń interaktywnych dostępnych na zewnętrznych stronach i portalach dydaktycznych.
5. *Wymowa* – krótkie pliki wideo z lektorem wyjaśniającym zawiłości wymowy hiszpańskiej.
6. *Wypowiedź pisemna* – w formie pisemnego zadania integrującego zagadnienia omówione w lekcji – do przygotowania w formie tradycyjnej i przyniesienia lektorowi do sprawdzenia na zajęciu stacjonarne.
7. *Minitest* – mający funkcję sprawdzająco-utrwalającą, składający się zawsze z 10 pytań jednokrotnego wyboru, z trzema opcjami, do wielokrotnego wykonania, z ograniczeniem czasowym 3 minut i progiem zaliczenia 90%.

Omówione powyżej elementy lekcji – bloki – różnią się w zależności od poziomu. Na przykład blok *Wymowa* realizowany jest tylko na poziomie A1, w ramach pierwszego semestru nauki. Aby zróżnicować interakcję i dostosować treści nauczania do rosnących w czasie kompetencji ucznia – poziomy od B1 w górę mają nieco inną strukturę. Każdy blok tematyczny realizowany jest w ramach dwóch tygodni nauki, a tradycyjny podział odzwierciedlający podsystemy języka pozostał bez zmian tylko w przypadku słownictwa i gramatyki. Pozostałe kompetencje kształtowane są jako sprawności zintegrowane. Warto zaznaczyć, że interfejs platformy od poziomu B1 opracowany jest w całości w języku hiszpańskim. Struktura kursu kształtuje się następująco:

Semana 1 (Tydzień 1)

1. *Objetivos de la lección* (cele lekcji) – ponownie wzbogacone o interaktywne ćwiczenie antycypujące.
2. *Vocabulario 1* (słówka do lekcji 1) – w formie aplikacji, zawierające zestawy słownictwa i kolokacji niezbędne do pierwszego tygodnia nauki.
3. *Lectura y comprensión auditiva* (praca z tekstem i rozumienie ze słuchu) – jako sprawności zintegrowane (odpowiednio dwa lub trzy bloki), również wzbogacone o wyżej wymienione elementy. Różnica w prezentowanych tekstach polega na tym, że są one bardziej zorientowane na prezentację zagadnień leksykalno-gramatycznych niż miało to miejsce w przypadku materiałów do poziomów A.

4. *Repaso de gramática* (powtórka gramatyczna) – wybrane lekcje wideo z poziomów A, element pojawiający się tylko wówczas, gdy zagadnienia te korelują z materiałem gramatycznym wprowadzanym w ramach bieżącej lekcji, również wzbogacone o przekierowania do aplikacji *espadrill*.
5. *Gramática* (gramatyka) – w formie zbieżnej z poziomami A, treściowo dopasowana do zagadnień danej lekcji.

Semana 2 (Tydzień 2)

1. *Vocabulario 2* (słówka do lekcji 2) – w formie aplikacji, zawierające zestawy słownictwa i kolokacji niezbędne do drugiego tygodnia nauki.
2. *Lectura de blog* (czytanka z bloga) stanowiąca adaptację tekstu oryginalnego lub tekst oryginalny w całości, z podaniem źródła.
3. *Video* – materiał audiowizualny pochodzący z oryginalnych treści dostępnych na serwisie YouTube, z podaniem źródła.
4. *Podcast* – oryginalny plik audio z dodatkowym ćwiczeniem typu prawda/fałsz na rozumienie ze słuchu.
5. *Expresión escrita* (wypowiedź pisemna) – w formie podobnej do poziomów A, dostosowanej do poziomu.
6. *Minitest* – w formie zbieżnej z poziomami A.

Wszystkie wymienione formy treściowe wiążą się tematycznie z danym blokiem. Aby możliwe było przejście do kolejnych etapów nauki, poszczególne bloki wymagają od ucznia zatwierdzenia. Na przykład wspomniany *minitest* z opcją wielokrotnego podejścia musi być zaliczony na poziomie 90%, aby otworzyła się kolejna lekcja. Dodatkowo w ramach każdej lekcji dostępny jest pasek obrazujący graficznie i procentowo postępy kursanta.

Praca własna ucznia w rzeczywistości wirtualnej, wykonywana przed lekcją, wymaga dużego nakładu czasowego. W ramach prowadzonych badań, na podstawie eksperymentów obliczono, że czas potrzebny do gruntownego przerobienia lekcji w ramach jednego tygodnia nauki online to 120 minut (ewentualnie + 40 minut, uwzględniając wolniejsze tempo nauki lub indywidualną konieczność dodatkowych powtórek). Taki nakład czasu wymaga od ucznia dużej dyscypliny i umiejętności rozłożenia nauki w czasie, co wiąże się z kompetencjami strategicznymi. Podejście takie wydaje się być zbieżne z trendami:

(...) rozwijanie autonomii stało się w ostatnich latach jednym z najważniejszych celów dydaktyki języków obcych, a umiejętność przejścia odpowiedzialności za własną naukę jest obecnie uważana za jeden z podstawowych warunków osiągnięcia sukcesu. Jest to bardzo dobrze widoczne w programach nauczania, gdzie rozwijanie samodzielności w procesie przyswajania języka jest wymieniane jako jedno z głównych zadań szkoły oraz w większości nowoczesnych podręczników, które zawierają liczne elementy mające na celu stymulowanie postaw i zachowań

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

autonomicznych, choćby pod postacią treningu strategicznego. Niebagatelne znaczenie ma również fakt, że na przestrzeni ostatnich kilku lat pojawiły się polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego* dla różnych grup wiekowych, dokumentu, którego jednym z głównych celów jest wdrażanie uczących się do samooceny, stymulowanie refleksji nad procesem przyswajania języka oraz zachęcanie uczniów do przejścia odpowiedzialności za planowanie, przebieg i efekty nauki. (Pawlak, 2008, s. 138)

Po fazie online lekcji językowej, realizowanej indywidualnie przez ucznia w formule FC, następuje etap stacjonarny z lektorem, realizowany w murach szkoły językowej.

Model glottodydaktyczny *flipped classroom* – lekcja stacjonarna

Zajęcia stacjonarne odbywają się raz w tygodniu, w wymiarze 90 minut. Lekcja różni się w znacznym stopniu od tradycyjnych zajęć w szkołach językowych, w ramach których pracuje się z podręcznikiem, sprawdza prace domowe, czytane są teksty, wyjaśniana, a następnie ćwiczona gramatyka. Zmiana wynika z zastosowania modelu FC – część wiedzy związana z podsystemami języka i przypisane do niej aktywności realizowane są samodzielnie przez ucznia. Zmianę struktury lekcji przedstawia rysunek 2.

Na rysunku 2 wyraźnie widać, że zajęcia tradycyjne realizowane w szkołach językowych to dwa spotkania tygodniowo (przeważnie po 90 minut każde), w ramach których *gros* czasu zajmuje przekazywanie wiedzy z zakresu gramatyki oraz praca z podręcznikiem (w zakresie: czytanie, słuchanie, analiza). Dane zaprezentowane w tej części rysunku zostały opracowane na podstawie empirycznej: zmierzono czas trwania poszczególnych części w ramach obserwacji zajęć lekcyjnych. Pojawia się zatem pytanie: skoro komunikacja ustna jest tak istotnym elementem zajęć, i dodatkowo mając świadomość, że szczególnie w polskiej kulturze trudno jest uwolnić się do swobodnej komunikacji w języku obcym, dlaczego ogranicza się czas na kształtowanie sprawności produkcyjnych? Wprowadzenie modelu FC do nauczania języka obcego zmienia strukturę zajęć i przeobraża lekcję w warsztat wspierający na różne sposoby umiejętność wypowiadania się w języku obcym. „Tak skonstruowana lekcja, oparta na interakcji i licznych działaniach społecznych, ma szansę stworzyć doskonale warunki do systematycznej pracy nad „otwieraniem” uczniów na mówienie w języku obcym” (Chudak, 2020, s. 27).

Istotą nauki języka jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w jej różnych formach. Produkcja ustna zajmuje tu bardzo szczególne miejsce. Jak celnie zauważył Marek Bieńczyk (2021, s. 7): „Rozmawiamy dlatego, że życie jest krótkie i nie mamy wiele czasu, lecz czas ten możemy wzmocnić, sprężyć; po to jest rozmowa”. W przypadku modelu FC przemodelowanie struktury lekcji z lektorem generuje dodatkowy czas na rozmowę w języku obcym. Należy jednak

pamiętać, że lekcja tradycyjna z lektorem w realiach wprowadzonego modelu FC w szkole językowej wpływa pozytywnie nie tylko na bazowe umiejętności receptywno-produkcyjne, ale także znacznie podwyższa stopień interakcji i kształtuje mediację, umiejętność bardzo docenioną w rozszerzeniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zatytułowanym *Companion volume with new descriptors* z 2018 roku. Janowska (2019) tak pisze o tych dwóch kluczowych kompetencjach:

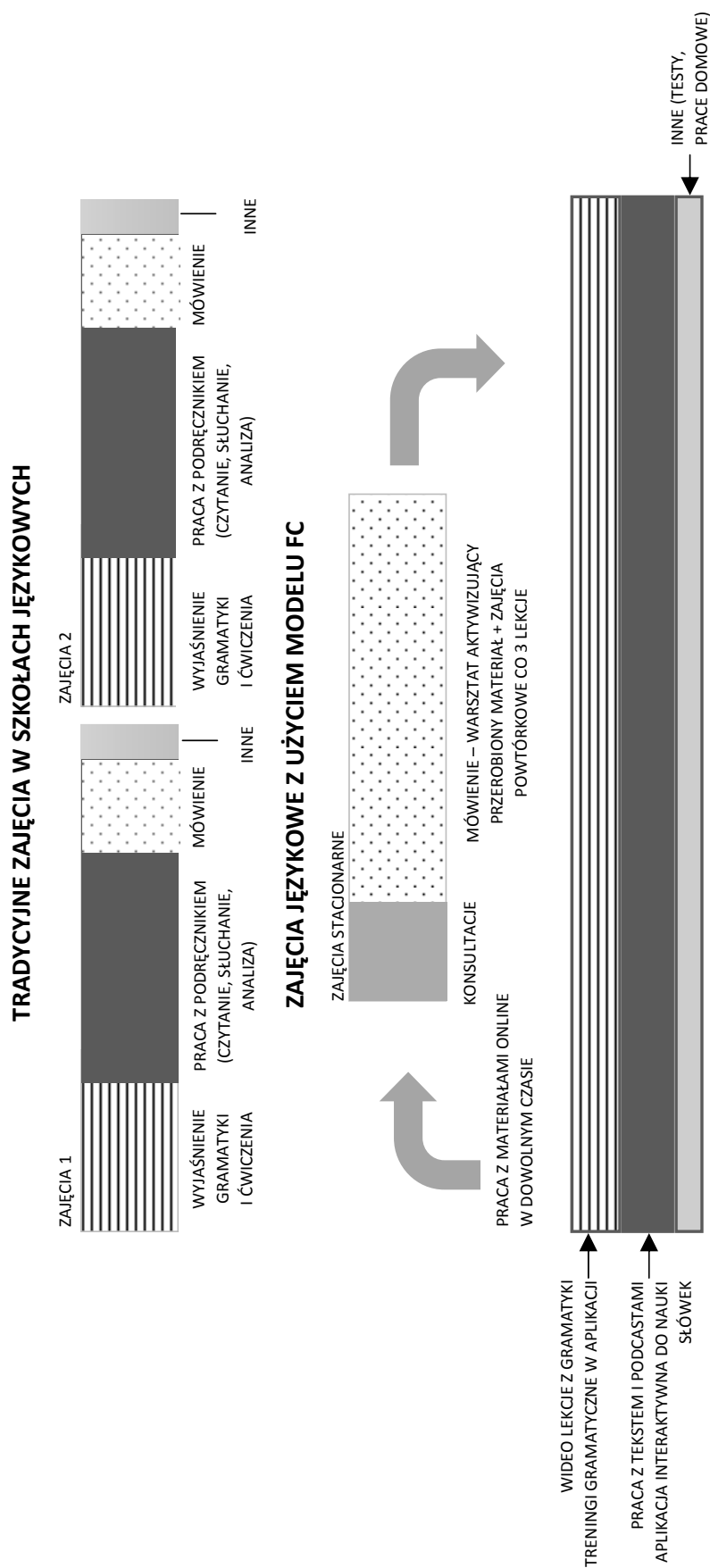
O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia na klasycznych kursach językowych w erze komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla działaniowej dydaktyki języków obcych. Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. (s. 64)

Optymalizacja procesu dydaktycznego, która jest konsekwencją wprowadzenia modelu FC, oprócz wartości społecznej i glottodydaktycznej, ma również wartość ekonomiczną. W warunkach szkoły językowej mamy do czynienia z bardzo specyficzną sytuacją: z jednej strony produktem jest wypracowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w ramach kursu językowego, z drugiej – dochodzi do transakcji, w ramach której klient (uczeń) płaci za niego. Tak naprawdę produkt ten często stanowi sposób na osiągnięcie określonych celów życiowych: znalezienie lepszej pracy, odbycie wyjazdów za granicę czy samorozwój. Jest to poniekąd sprzedaż obietnicy na lepsze, ciekawsze jutro. A ten aspekt, chociaż może być kluczowym czynnikiem motywującym do nauki, bardzo trudno wycenić. Ponadto w realiach szkoły językowej bardziej optymalnie wykorzystany czas na kursie językowym przelicza się nie tylko na efektywność nauczania, ale i na zwrot z poczynionej inwestycji.

Również z punktu widzenia szkoły językowej, w ujęciu ekonomicznym, można wymienić wymierne korzyści finansowe takie jak: większa dostępność sal dydaktycznych, co stwarza możliwość poszerzenia oferty o kolejne grupy, większa rentowność grup (lektor prowadzi zajęcia raz w tygodniu po 90 minut zamiast dwóch spotkań), oszczędności związane z bieżącymi kosztami utrzymania lokalu (media, zużycie wody, sprząatanie). Dodatkowo nakłady na dostosowanie środowiska wirtualnego i stworzone materiały online są jedнокrotną inwestycją i choć treści dydaktyczne wymagają prac aktualizacyjnych, a platforma administracji – nie są to duże koszty. Z punktu widzenia lektora model FC może wydawać się problematyczny, gdyż o połowę spada liczba godzin lekcyjnych realizowanych stacjonarnie w ramach jednej grupy. Niemniej jednak lektorzy zyskują większą swobodę łączenia grup w bloki czasowe realizowane jednego dnia, gdyż zajęcia językowe

Rysunek 2

Porównanie struktury zajęć tradycyjnych w szkołach językowych ze strukturą zajęć realizowanych w modelu FC



Źródło: opracowanie własne.

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

planowane są raz w tygodniu, a nie, jak ma to miejsce w tradycyjnych szkołach językowych, dwa razy, z co najmniej jednodniowym interwałem. Mogą też prowadzić zajęcia z większą liczbą grup, co z perspektywy właściciela szkoły otwiera możliwość utrzymania współpracy z najlepiej ocenianymi pracownikami i zaferowania im większej liczby godzin z rozsądnie skonstruowanym grafikiem.

Aby móc dogłębnie zbadać tak złożone zjawisko, z jednej strony konieczna jest jego obszerna analiza w formie studium przypadku przedstawiona z perspektywy procesów, nauczyciela i kadry zarządzającej. Z drugiej, aby ocena jakości kształcenia była kompleksowa, w ramach studium przypadku należy zaprezentować perspektywę ucznia w postaci ocen i opinii uczących się – wyrażonych w badaniu ankietowym oraz perspektywę metodyczną jako wnioski z obserwacji procesu dydaktycznego w modelu FC.

Gdy podejście sprawozdawcze okaże się niewystarczające, warto rozważyć wykorzystanie metodologii hybrydowej. Wówczas prace badawcze będą miały charakter empiryczny, opisowy i częściowo modelotwórczy. Empiryczne podejście podyktowane jest formułą studium przypadku: analizie poddaje się konkretna instytucja i procesy organizacyjno-glottodydaktyczne, które w niej zachodzą. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z akcentowaniem otwartych postaw badawczych, tak ważnych w analizie złożonych zjawisk (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010):

W zależności od stanu wiedzy w danym przedmiocie, efektem będzie bądź bardziej systematyczny opis danego zjawiska, bądź jego pełniejsze wyjaśnienie. Jednak, skoro nieodłączną cechą tej rzeczywistości jest zmienność i złożoność, celem badacza nie może być dążenie do jej zamknięcia w wąskich schematach. (s. 116)

Należy podkreślić, że nauka w modelu FC została oceniona przez kursantów na podstawie ankiety. Przeprowadzono ją wśród 44 dorosłych uczniów poziomów początkujących (A), 35 kobiet i 9 mężczyzn, w następujących przedziałach wiekowych: 18–27 lat (41%), 28–42 lata (32%), 43–57 lat (23%), powyżej 58 lat (4%)⁴. W tabeli 1 zebrane zostały zarówno pozytywne aspekty nauki w modelu FC („Podaj, jakie są według Ciebie trzy mocne strony kursu języka hiszpańskiego w modelu FC, w którym uczestniczysz/łeś/łaś”), jak i wyzwania, z którymi mierzą się uczniowie („Podaj, jakie są według Ciebie trzy słabe strony kursu języka hiszpańskiego w modelu FC, w którym uczestniczysz/łeś/łaś”).

Jak widać, uczniowie z jednej strony doceniali aspekty organizacyjne związane z większą swobodą i możliwością bardziej elastycznego zarządzania swoim czasem, z drugiej sprawiało im trudność zmotywowanie się do indywidualnej, regularnej pracy. Chwalili różnorodność form treściowych, wskazując jednocześnie na braki i niedociągnięcia w materiałach zamieszczonych na platformie online. Zdecydowanym minusem była mniejsza możliwość budowania więzi

Tabela 1

Opinie uczniów, którzy podjęli naukę języka hiszpańskiego w modelu FC

Mocne strony FC	Słabe strony FC
<ul style="list-style-type: none">Oszczędność czasu, komfort nauki, dostosowanie pory nauki do harmonogramu dnia.Dobrze wytłumaczona gramatyka i możliwość jej ćwiczenia przez aplikację, słownictwo do każdej lekcji w jednym miejscu.Uporządkowane informacje, możliwość skutecznej nauki bez wychodzenia z domu, nie tracę czasu na dojazd.Skupienie się na mówieniu w trakcie lekcji (stacjonarnej).Motywacja do samodzielnej pracy.Treści są klarowne i kompleksowe (przemysłane).Wspaniałe podejście lektora do kursantów.Różnorodność metod nauki na każdej lekcji (filmiki, teksty, nagrania, ćwiczenia w różnych formach, dzięki czemu nie są nużące ani nudne).Minitesty – superpomysł i mobilizacja do systematycznej nauki.Tempo dostosowane do indywidualnych potrzeb.Mniejszy stres, brak presji czasu.	<ul style="list-style-type: none">Konieczna większa dyscyplina.Zbyt mała liczba ćwiczeń gramatycznych.Ograniczona możliwość kontaktu z innymi słuchaczami i interakcji językowej na żywo.Brak pełnej interakcji z prowadzącym. Brak bieżącej weryfikacji postępów nauki.Problemy techniczne.Do niektórych lekcji brak załączonych tablic gramatycznych.Brak wzajemnego napędzania się do działania, mało możliwości ćwiczenia wymowy.Więcej trzeba przerabiać samemu w domu, a czasami jest to trudne w połączeniu z pracą i innymi zajęciami.Brak relacji z prowadzącym, brak możliwości dopytania w czasie rzeczywistym.Czasami filmiki są trudne w zrozumieniu.Jest za dużo słówek zadawanych na tydzień.Czasami mało ciekawe teksty do czytania.Za mało ćwiczeń praktycznych, brak rywalizacji, nadzoru, kontroli.Moje cele i priorytety w uczeniu się języka są inne niż pozostałych członków grupy.

⁴ Zastosowany podział wiekowy odpowiada umownie przyjętej klasyfikacji pokoleń. Są to w kolejności – pokolenie Z, pokolenie Y (milenials), pokolenie X oraz baby boomers. Typologii podziału na opisane pokolenia jest dużo (por. Sarraf i Reza, 2019), mimo to przyjęte w tych typologiach przedziały nie różnią się od siebie w dużym stopniu. Na potrzeby podziału wiekowego respondentów w opisywanym badaniu przyjęto uśrednione wartości.

społecznych z lektorem i innymi uczestnikami kursu. Za plus uznano mniejszy stres i brak presji czasu.

Z kolei w oddzielnej ankiecie skierowanej do pięciu lektorów, którzy prowadzili i nadal prowadzą zajęcia z języka hiszpańskiego w modelu FC, zapytano o to, czy osiągnęli założone cele dydaktyczne, pracując w modelu FC – 60% udzieliło odpowiedzi raczej tak, a 40% – z pewnością tak. Na pytanie „Co byś zmienił/a w modelu FC?” pojawiły się następujące odpowiedzi: należy dopracować system; więcej przykładowych dialogów; popracowałbym nad motywacją uczniów do przerabiania materiału przed lekcją; więcej spotkań w trybie rzeczywistym. Z kolei w odpowiedziach na pytanie o mocne strony modelu wskazano następujące jego cechy: nowatorski, oryginalny; organizacja, porządek; skuteczny, wszechstronny, zintegrowany; super zajęcia warsztatowe w klasie; w końcu ludzie otwierają się na mówienie; elastyczność, dużo mówienia.

Podsumowanie

Aby w pełni podsumować zaprezentowane wdrożenie, należy ponownie spojrzeć na nie dwutorowo. Po pierwsze, w ujęciu procesowym – uczeń przerabia w domu, przed lekcją z lektorem przydzielony materiał, następnie przychodzi na zajęcia stacjonarne, które skonstruowane są w taki sposób, by angażować, stwarzać sprzyjające warunki do interakcji i swobodnej komunikacji w języku obcym. Z drugiej strony wprowadzenie modelu FC ma swoje bardziej abstrakcyjne konsekwencje: począwszy od kreowania postaw związanych z efektywnym wykorzystaniem czasu, przez budowanie autonomii ucznia na etapie wchodzenia w interakcję z poprawnie dobranymi i zorganizowanymi materiałami dydaktycznymi na platformie online, na elastycznym i zindywidualizowanym procesie wiedzytwórczym kończąc. Są to z pewnością pozytywne aspekty i konsekwencje implementacji modelu FC w tok nauczania języka obcego. Wśród wyzwań, z którymi warto w przyszłości się zmierzyć, wprowadzając stosowne korekty, należy wymienić wspieranie budowania więzi społecznych w warunkach stacjonarnych, zarówno na linii kursant – lektor, jak i kursant – kursant, większe uwypuklenie roli lektora jako mentora, obecnego opiekuna, a także zastanowienie się nad wdrożeniem zautomatyzowanego systemu wiadomości wspierających ucznia w samodyscyplinie i motywujących do systematycznej, indywidualnej pracy z treściami online.

Wracając do kwestii podniesionych na wstępie, należy zaznaczyć, że opisany proces wprowadzania zmiany w podejściu do nauczania języka obcego w warunkach szkoły językowej przyczynił się nie tylko do optymalizacji procesu nauczania, ale również przeformułował model biznesowy szkoły. Zmiany organizacyjne skutkujące uczestnictwem w zajęciach stacjonarnych raz w tygodniu (zamiast dwa razy), za czym idzie zwiększenie ilości czasu poświęcanego na elastyczne procesy wiedzytwórcze, odpowiadają na wyzwania zmieniających się uwarunkowań społeczno-rynkowych (potrzeba elastyczniejszego zarządzania czasem, wykorzystywanie

nowoczesnych technologii, optymalizacja budżetu szkoły i dostępności sal lekcyjnych itp.), a także nieoczekiwanych sytuacji społecznych, jak na przykład pandemia koronawirusa (por. Chudak, 2020).

Bibliografia

- Abeysekera, L. i Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Baker, J. W. (2000). The 'Classroom Flip': Using web course management tools to become the guide by the side. *Communication Faculty Publications*, 15, 9–17.
- Banach, C. (1997) *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy* (wyd. 2). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37.
- Bergmann, J., i Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE, ASCD.
- Berrett, D. (2012). How "flipping" the classroom can improve the traditional lecture. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78, 36–41.
- Bieńczyk, M. (2021). *Pochwała rozmowy*. W K. Kubisiowska, *Bliisko, bliżej* (s. 5–7). Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Bishop, J. L. i Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. W materiały konferencyjne Conference of 120th ASEE Annual Conference and Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Chudak, T. (2016). Przemysłny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy – czyli słów kilka o coachingu językowym z punktu widzenia nauczyciela języka. *Języki Obce w Szkole*, 1, 92–96.
- Chudak, T. (2020). Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom). *Języki Obce w Szkole*, 1, 25–28. <https://bit.ly/3PN2jnO>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dashtestani, R. i Krajka, J. (2020). A call for reconciling EAP and CALL. *Teaching English with Technology*, 20(5), 1–5.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dong, X. N. (2016). Application of flipped classroom in college English teaching. *Creative Education*, 7(9), 1335–1339. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79138>
- Dorcak, R. (2014). Rozwój jako centralna wartość w profesjonalnym systemie normatywnym nauczyciela – sposoby rozumienia i ich praktyczne konsekwencje. W G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 133–147). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowska, I. (2019). *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788376389233>

Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (*flipped classroom*)

Joyce, B., Calhoun, E. i Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. WSiP.

Julia, J., Afrianti, N., Soomro, K. A., Supriyadi, T., Doli-fah, D., Isrokatun, I., Erhamwilda, E. i Ningrum, D. (2020). Flipped classroom educational model (2010–2019): A bibliometric study. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1377–1392. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1377>

Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–41. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113/49>

Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.

Lage, M. J., Platt, G. J. i Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.2307/1183338>

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Mohanty, A. i Parida, D. (2016). Exploring the efficacy & suitability of flipped classroom instruction at school level in India: A pilot study. *Creative Education*, 7(5), 768–776. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.75079>

Mull, B. i November, A. (2012). Flipped learning: A response to five common criticisms. *November Learning*. <https://novemberlearning.com/article/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms-article/>

Pawlak, M. (2008). Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski. W M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (s. 137–157). Wydziału Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. W P. Mussen (red.), *Carmichael's manual of child psychology* (wyd. 3), 1, 703–732. Wiley.

Rosołowski, E. (2020). *Podstawy modelowania systemów*. <https://rose.pwr.edu.pl/dyd/PMS/PMS.pdf>

Róg, T. (2020). *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*. Wydawnictwo Werset.

Sarraf, A. i Reza, A. (2019). Generational groups in different countries. *International Journal of Social Sciences*, 4, 41–52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2562175>

Siripongdee, K., Pimdee, P. i Tuntiwongwanich, S. (2020, 15 czerwca). A blended learning model with IoT-based technology: effectively used when the COVID-19 pandemic? *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 905–917. <https://doi.org/10.17478/jegys.698869>

Sławek, T. (2002). *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szparagowski, R. (2014). The effectiveness of the flipped classroom. *Honors Projects*, 127. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127>

Turan, Z. i Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>

Waslander, S., Pater, C. i Weide, M., van der. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers*, 52. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>

Wilczyńska, W. i Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wydawnictwo AVALON.

Wygotski, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

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

Tomasz Chudak jest absolwentem Uniwersytetu Śląskiego i UMCS w Lublinie, metodykiem i projektantem dydaktycznych aplikacji internetowych, specjalistą w zakresie e-learningu oraz adopcji rozwiązań Microsoft w organizacjach. Został laureatem certyfikatu European Language Label. Od 2018 r. jest doktorantem na Wydziale Filologicznym UMCS. Jego zainteresowania badawcze dotyczą metody nauczania odwróconego w glottodydaktyce, adopcji rozwiązań ICT w wielokulturowych organizacjach, e-learningu, kompetencji komunikacyjnej, innowacji w nauczaniu języków obcych i tłumaczeń.

POLECAMY



VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu: KULTURA – MUZYKA – EDUKACJA.
Edukacja wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku, 14 listopada 2022, Bielsko-Biała i online

Świat w XXI wieku stoi na rozdrożu w obliczu potężnych wyzwań regionalnych i globalnych, takich jak: pokój, ekologia, demografia itd. Pojawiły się zagrożenia cywilizacyjne oraz społeczne wynikające z czynników ekonomicznych a także relacji międzyludzkich. W dynamikę zmian i sytuacji nieprzewidywanych, z którymi mierzy się współczesny człowiek, w sposób szczególnie wpisują się pandemia wywołana koronawirusem SARS-CoV-2 oraz jej skutki a także wojna w Ukrainie. Tegoroczne spotkanie naukowe stanowi kontynuację poszukiwania kierunków pożądanych zmian w edukacji. Zachęcamy do udziału w konferencji osoby zajmujące się teorią oraz praktyków kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Celem konferencji jest dokonanie oglądu różnych aspektów i wymiarów zagrożeń oraz wyzwań, jakie niesie ze sobą dzisiejsza rzeczywistość dla edukacji.

Organizator: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Opis wydarzenia pochodzi ze strony: <https://instytutpedagogiki.ath.bielsko.pl/?p=3335>



Renata
Krzewska

***Ambidexterity* w polskiej terminologii z zakresu zarządzania**

Ambidexterity in Polish scientific literature

Abstract

There are many translations of the term *ambidexterity* in Polish scientific literature. Some authors refer to this form of management as organisational two-handedness, universality, bilaterality, duality or bipolarity, while others leave the English name. The aim of the article is to compare theories of the phenomenon based on systematic literature review and linguistic meanings of Polish terms.

Keywords: *ambidexterity*, two-handedness, universality, bilaterality, duality, bipolarity

Wprowadzenie

Zjawisko *ambidexterity* w naukach o zarządzaniu zostało po raz pierwszy zdefiniowane przez Marcha w 1991 r. (Gupta i in., 2006, s. 693). Od tego czasu rośnie zainteresowanie tą tematyką. W bazie Web of Science dla lat 1991–2021 znaleziono 2322 artykuły zawierające frazę *ambidexterity* (dane z 30.06.2021), z czego 95% pochodzi z lat 2010–2021. Zarówno liczba artykułów, jak i liczba cytowań mają trend rosnący (rysunek 1).

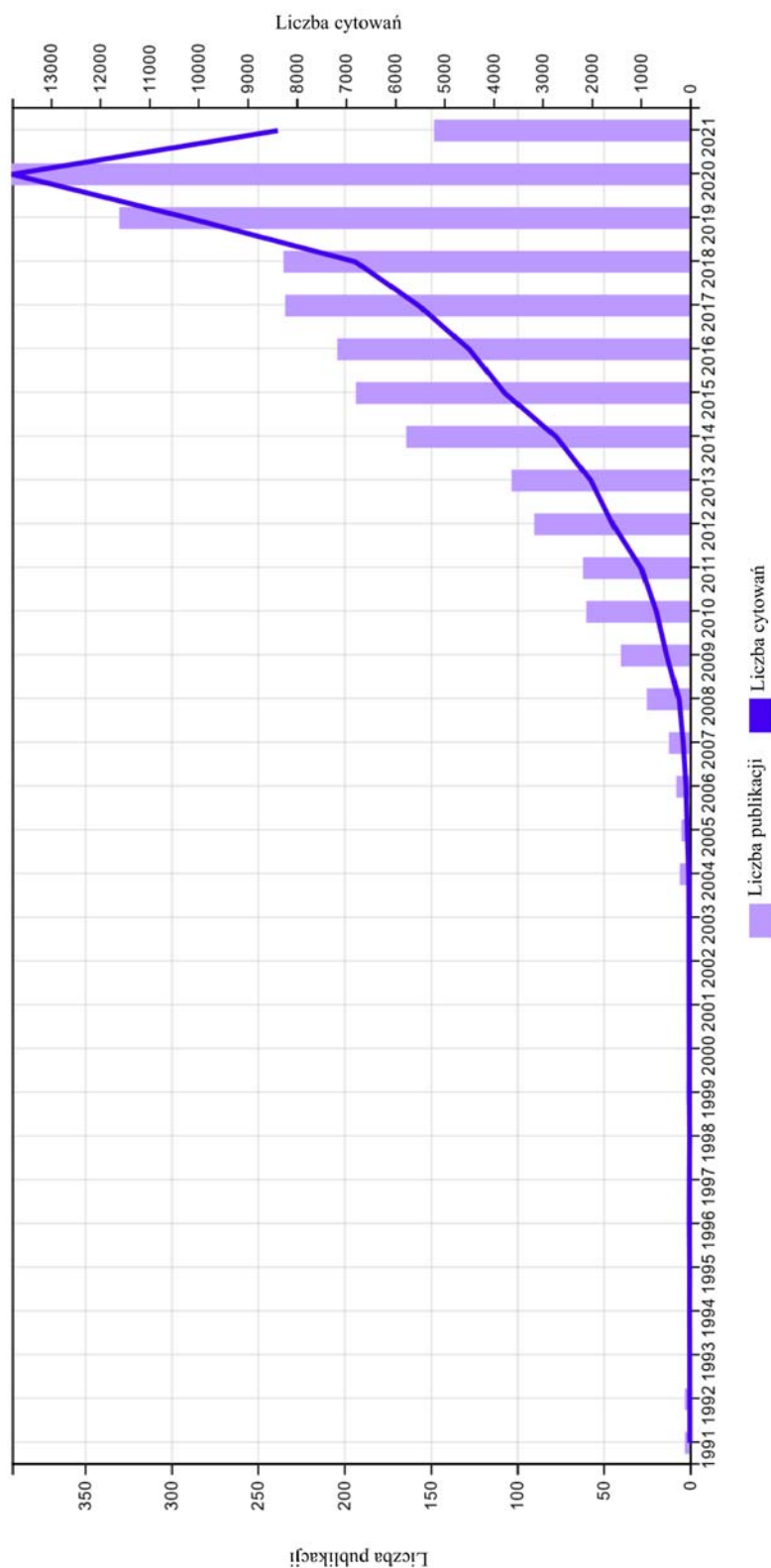
Mimo dużej liczby badań prowadzonych na szeroką skalę i w różnych obszarach problemowych, wielu artykułów, kilku monografii (m.in. Maier, 2015; Zabiegalski, 2019) i prac doktorskich (m.in. Jansen, 2005; Kowalczyk, 2016) w badaniu zjawiska istnieje ciągle dużo niejasności, a wiedza ma charakter fragmentaryczny (O'Reilly i Tushman, 2013, s. 3; Popadić i Milohnić, 2016, s. 47; Simsek i in., 2009, s. 864; Zakrzewska-Bielawska, 2016b, s. 446).

W języku polskim pojawiło się już kilkanaście artykułów dotyczących tej problematyki. Autorzy przyjmują jednak bardzo różne perspektywy w tłumaczeniu pojęcia *ambidexterity*. Bełz (2014), Czakon (2012), Lis i in. (2018), Sońta-Drączkowska (2018), Sońta-Drączkowska i Wyrozębski (2019), Urbanowska-Sojkin (2016), Zakrzewska-Bielawska (2016b, 2017) używają terminu oburęczność organizacyjna; Bratnicka-Myśliwiec (2017), Kulikowska-Pawlak i in. (2018) – obustronność organizacyjna, a Michna (2005, 2007) – bipolarność. Radomska i Silva (2018) stosują określenie wszechstronne zarządzanie, a bez tłumaczenia pojęcie pozostawiają to pojęcie Suszyński (2012) i Zakrzewska-Bielawska (2016a, 2016b, 2017).

Celem artykułu jest pokazanie, jakie wymiary *ambidexterity* oddają poszczególne polskie tłumaczenia. Przeprowadzona analiza jakościowa może pozwolić w przyszłości na ujednoczenie terminologii naukowej.

Do uporządkowania i opisanie podstawowych wymiarów *ambidexterity* przyjęto metodykę stosowaną do przeglądu literatury. Zanalizowano teorie i badania o liczbie cytowań powyżej 500 według bazy Web of Science. Następnie z dostępnej w języku polskim literatury naukowej wyodrębniono wykorzystywane tłumaczenia tego pojęcia. Dokonano podsumowania ich zastosowania w rodzajach nauk o zarządzaniu, pokazano konteksty użycia, znaczenia i możliwości interpretacyjne. W ostatniej fazie porównano poziom odwzorowania wymiarów zjawiska w poszczególnych znaczeniach językowych.

Rysunek 1
Liczba cytowań i artykułów zawierających frazę ambidexterity w poszczególnych latach



Źródło: Web of Science (okres od 1.01.1991 do 30.06.2021).

Charakterystyka zjawiska *ambidexterity* – podstawowe założenia

Według Webster's Encyclopedic Dictionary (1988, s. 28) *ambidexterity* oznacza możliwość używania obu rąk z jednakową łatwością, podwójne rozdanie, dawanie wsparcia obu stronom w sporze. Analizując głębiej zastosowaną zbitkę wyrazową i dzieląc słowo na rdzenne znaczenia, mamy do czynienia ze zręcznością (ang. *dexterity*) oraz przedrostkiem *ambi-*, który w innych zestawieniach ma w sobie dualność (np. *ambiguity* – dwuznaczność). Pierwotna koncepcja zjawiska, zwanego później w naukach o zarządzaniu *ambidexterity*, związana była z koniecznością połączenia w biznesie bieżących kompetencji oraz pozyskiwania jednocześnie umiejętności, które będą niezbędne w przyszłości (March, 1991, s. 72). Firmy posiadające taką zdolność poprzez świadome lub nieświadome wybory dzielą posiadane, ograniczone zasoby pomiędzy dwa diametralnie różne typy aktywności – eksploatację bieżących zasobów oraz eksplorację nowych możliwości (March, 1991, s. 71). Samo pojęcie organizational *ambidexterity* wprowadzili Tushman i O'Reilly (1996, s. 27). Ich intencją było użycie metafory żonglowania pomiędzy sprzeczną naturą eksploatacji i eksploracji.

Główne wymiary *ambidexterity* a polska terminologia

Metodologia

Do oceny odwzorowania teorii zjawiska w stosowanych w języku polskim pojęciach przeprowadzono analizę podzieloną na dwie fazy.

Faza 1. Wyznaczenie głównych wymiarów *ambidexterity*. Fazę tę wykonano, stosując metodykę przeglądu literatury. Według Seuringa i Golda (2012, s. 544) metoda ta reprezentuje systematyczne podejście do analizy opartej na teorii. Ich zdaniem minimalna liczba artykułów to trzy, jeśli są wzięte z różnych okresów, pięć – jeśli z różnych pism lub piętnaście – przy niezdefiniowanych kryteriach selekcji (s. 549). W niniejszej analizie zastosowano zdefiniowane kryteria poszukiwań. Artykuły wyszukiwano w zasobach bazy Web of Science, dzięki czemu uzyskano przegląd różnych czasopism. Analizę przeprowadzono dla lat 1991–2021. Zgodnie z opiniami naukowców (Gupta i in., 2006, s. 693; He i Wong, 2004, s. 481; Raisch i in., 2009, s. 685) za pierwszy w rozwoju nauki uznano artykuł Marcha (1991). Z frazą *ambidexterity* wyszukano 2322 artykuły. Z tej listy wybrano materiały o liczbie cytowań powyżej 500. Otrzymano 14 artykułów z ośmiu różnych czasopism. Trzydzieści z nich dotyczyło teorii zjawiska, a jeden (Hair i in., 2012) modelowania w badaniach w zarządzaniu strategicznym i został odrzucony w dalszych analizach. Praca nad artykułami polegała na ich przeglądzie, kodowaniu i interpretacji. Jako wymiary zjawiska potraktowano wynikające z przeglądu literatury główne, naukowe konceptualizacje cech zjawiska.

Faza 2. Analiza polskich tłumaczeń. Z dostępnej w języku polskim literatury naukowej wybrano tłumaczenia pojęcia *ambidexterity*. Dokonano ich analizy pod kątem pól zastosowania w naukach o zarządzaniu, użytych kontekstów oraz lingwistycznego i interpretacyjnego znaczenia.

Wynikiem badania jest porównanie odwzorowania wytyczonych wymiarów *ambidexterity* w fazie pierwszej w zanalizowanych w fazie drugiej terminach.

Faza 1. Wyznaczenie głównych wymiarów *ambidexterity*

W tabeli 1 przedstawiono listę artykułów wybranych zgodnie z założeniami opisanymi w części metodycznej. Zaprezentowano w niej także wyniki badań i główne konceptualizacje prezentowane przez poszczególnych autorów.

W artykułach opisywany jest sposób definiowania zarówno *ambidexterity*, jak i eksploracji oraz eksploatacji, możliwe wymiary łączenia obu działań, a także praktyki zarządzania sprzyjające osiągnięciu tej cechy w organizacji. Zwraca się uwagę na trudne strony *ambidexterity*. Podkreślany jest jej pozytywny wpływ na wyniki przedsiębiorstw i szerokie pola zastosowania tej koncepcji.

Raisch i Birkinshaw (2008, s. 375) oraz O'Reilly i Tushman (2007, s. 2) definiują *ambidexterity* jako umiejętność połączenia eksploatacji, czyli obecnych kompetencji organizacji z eksploracją, czyli adaptacją do zmieniającego się otoczenia i wejściem w nowe obszary technologiczne i biznesowe. He i Wong (2004, s. 481) doprecyzowują, że łączenie eksploracji i eksploatacji odbywać się może zarówno na poziomie produktów, jak i rynków oraz że zarówno po stronie eksploracji, jak i eksploatacji mogą zachodzić innowacje technologiczne.

Eksploracja i eksploatacja w organizacji to zupełnie inne logiki biznesowe, które konkurują między sobą o zasoby, uwagę i rutyny organizacyjne. Eksploatacja to krótkoterminowa perspektywa (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 12): stopniowe innowacje, polepszanie jakości obecnych produktów, zwiększanie wydajności, obniżanie kosztów, zmniejszanie zużycia materiałów, rozszerzanie obecnych rynków (He i Wong, 2004, s. 481). Eksploracja zaś to dłuższa perspektywa i podejmowanie ryzyka (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 12): radykalne innowacje, wdrażanie nowej linii produktów, otwarcie nowych rynków czy nowe obszary technologiczne (He i Wong, 2004, s. 481).

Podkreśla się, że łączenie eksploracji i eksploatacji ma wymiar paradoksu, tj. występuje między nimi sprzeczność i napięcie, które trwa w czasie (Smith i Lewis, 2011, s. 382). Przy osiągnięciu *ambidexterity* mogą występować także inne rodzaje napięć. Według Andriopoulosa i Lewis (2010, s. 104) może istnieć sprzeczność między długoterminową adaptacją a krótkoterminowymi celami, możliwościami a ograniczeniami, różnorodnością i spójnością oraz pasją i dyscypliną. Raisch i in. (2009, s. 685) wskazują na konieczność znalezienia balansu pomiędzy dyferencjacją a integracją, poziomem indywidualnym

Ambidexterity w polskiej terminologii z zakresu zarządzania

Tabela 1

Artykuły o największej liczbie cytowań oraz prezentowane wymiary ambidexterity

Lp.	Autorzy	Miejsce publikacji	Liczba cytowań	Wymiary ambidexterity: wyniki badań/główne konceptualizacje
1.	Gibson i Birkinshaw (2004)	The Academy of Management Journal	1811	Łączenie kompetencji twardych i miękkich, aby osiągnąć ambidexterity na poziomie indywidualnym i komórki organizacyjnej
2.	He i Wong (2004)	Organization Science	1672	Łączenie eksploracji i eksploatacji oraz innowacji technologicznych na poziomie rynków i produktów
3.	Gupta, Smith i Shalley (2006)	The Academy of Management Journal	1508	Eksploracja i eksploatacja konkurują o zasoby, uwagę i procesy organizacyjne. W tej logice mogą być postrzegane jako dwa końce jednego kontinuum (jedna domena działania) albo ortogonalne (różne lub luźno powiązane domeny działania)
4.	Smith i Lewis (2011)	Academy of Management Review	1130	Paradoksy to sprzeczności będące we wzajemnej relacji i trwające w czasie, między którymi występuje napięcie. Paradoksy mogą być związane z nauką, organizacją, przynależnością lub działaniem
5.	Raisch i Birkinshaw (2008)	Journal of Management	1095	Model zależności: struktura, kontekst i przywództwo wpływają na osiągnięcie ambidexterity w warunkach zmiennego otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego, a ambidexterity wpływa na wyniki organizacji (finansowe, rynkowe i wzrost)
6.	Raisch, Birkinshaw, Probst i Tushman (2009)	Organization Science	955	Paradoksy wymagają paradoksalnych metod zarządzania: znalezienia balansu pomiędzy dyferencjacją a integracją, poziomem indywidualnym a poziomem firmy, perspektywą statyczną i dynamiczną oraz wewnętrzną i zewnętrzną
7.	Lubatkin, Simsek, Ling i Veiga (2006)	Journal of Management	952	Integracja behawioralna kadry zarządzającej, zespołu i otoczenia, w jakim działa organizacja, wpływa na osiągnięcie ambidexterity
8.	O'Reilly i Tushman (2007)	Research in Organizational Behavior	860	Eksploatacja: krótkoterminowa perspektywa, wydajność, dyscyplina, stała poprawa i inkrementalne innowacje. Eksploracja: dłuższa perspektywa, autonomia, zmienność, podejmowanie ryzyka, mniej formalna kontrola i systemy
9.	Andriopoulos i Lewis (2010)	Long Range Planning	802	1. Paradoksy mogą napędzać i paraliżować innowacje. Występują one na poziomie firmy, projektu lub indywidualnym. Główne rodzaje paradoksów: długoterminowa adaptacja krótkoterminowe cele, możliwości – ograniczenia, różnorodność – spójność, pasja – dyscyplina. 2. Paradoksy wymagają paradoksalnych metod zarządzania (form separacji i integracji dopasowanych do wielkości przedsiębiorstwa)
10.	Adler, Goldoftas i Levine (1999)	Organization Science	705	Łączenie zwinności i efektywności poprzez metarutyny dla zmian, integrację pracowników i dostawców, czasową separację i następnie integrację działań. Działaniom towarzyszą treningi, przywództwo i zaufanie
11.	O'Reilly i Tushman (2013)	Academy of Management Perspectives	672	Ambidexterity wpływa w niepewnym środowisku na wzrost sprzedaży, innowacje, długowieczność. Podkreślenie wymiarów: jednoczesność – sekwencyjność oraz praktyk kontekstowych i separacji – integracji
12.	Lavie, Stettner i Tushman (2010)	The Academy of Management Annals	666	Model relacji: wpływ dynamizmu otoczenia i wewnętrznych możliwości i cech firmy na balans eksploracji i eksploatacji. Metody balansu: separacja okresowa lub stała, kontekstowa
13.	Cao, Gedajlovic i Zhang (2009)	Organization Science	615	Ambidexterity – balansowanie pomiędzy eksploracją a eksploatacją albo jednoczesne ich łączenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Web of Science (okres od 1.01.1991 do 30.06.2021).

a poziomem firmy, perspektywą statyczną i dynamiczną oraz wewnętrzną i zewnętrzną. Wiele paradoksów może istnieć jednocześnie, napięcia mogą również istnieć pomiędzy i w paradoksach. Paradoksy mogą występować na poziomie firmy, projektu lub indywidualnym (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117). Mogą być związane z nauką (napięcie następuje między nowym a starym; nowe struktury, strategie czy produkty kanibalizują istniejące i konkurują z nimi), organizacją (motorem napięcia jest kontrola i zmienność, w organizacji występują konkurujące procedury i procesy), przynależnością (konflikt następuje między jednostką a grupą, różnice występują w wartościach, rolach czy oczekiwaniach dotyczących przynależności) lub działaniem (konflikt następuje pomiędzy sprzecznymi oczekiwaniami interesariuszy czy sprzecznymi celami organizacji) (Smith i Lewis, 2011, s. 382). Adekwatny dla organizacji balans pomiędzy eksploracją i eksploatacją zależy od poziomu technologicznego i kontekstu środowiskowego (He i Wong, 2004, s. 493).

Sprzeczną naturę paradoksów łączy się poprzez praktyki o także paradoksalnym (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117) i dynamicznym charakterze (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2). W modelach opracowanych przez Raischa i Birkinshawa (2008, s. 381) oraz Laviego i in. (2010, s. 111), a także we wcześniejszych badaniach prowadzonych przez Adlera i in. (1999, s. 43) do praktyk tych są zaliczane działania strukturalne, kontekstowe oraz przywództwo. Lubatkin i in. (2006, s. 665) dodają do nich także integrację behawioralną. Działania strukturalne na poziomie organizacji polegają na stałym lub okresowym (Lavie i in., 2010, s. 115) wydzieleniu ludzi, kompetencji, systemów wynagrodzeń, procesów czy kultury organizacyjnej (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 7). Osiąganiu *ambidexterity* na poziomie indywidualnym lub jednostki biznesowej sprzyja połączenie w zarządzaniu kompetencji twardej (agresywnych celów oraz dyscypliny) z kompetencjami miękkimi (wsparcia i zaufania) (Birkinshaw i Gibson, 2004, s. 51). Celem przywództwa jest łączenie eksploracji z eksploatacją na wszystkich poziomach organizacji. Skupienie się na obu stronach paradoksu pozwala maksymalizować zyski płynące z takiego podejścia (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 104). Integracja behawioralna jest połączeniem otwartego, sprzyjającego dyskusji i wymianie wiedzy podejścia kadry zarządzającej, zespołu, firmy i środowiska, w jakim działa organizacja (Lubatkin i in., 2006, s. 666).

Andriopoulos i Lewis (2010, s. 104–106) zwracają uwagę na trudne strony paradoksów w organizacji. Napięcia występujące przy *ambidexterity* to napędzanie i paraliżowanie innowacji oraz ciągle eksperymentowanie z granicami. Rodzą one niepokój, stres, frustrację, niezgodę i konflikty. Ich obecność powoduje polaryzujące różnice zdań dotyczące przyjmowanych kierunków, ich proporcji czy metod zarządzania. Konflikty te wyczerpują energię kadry zarządzającej. Prościej jest stanąć po jednej ze stron sporu, ta forma jest bardziej zakorzeniona w percepcji. Trudniej połączyć obie strony paradoksu w jedną, skuteczną formę działania (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 118).

Umiejętność połączenia eksploracji i eksploatacji wpływa pozytywnie na wzrost sprzedaży (He i Wong, 2004, s. 482) oraz krótko- i długoterminowe wyniki finansowe (Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 392) i rynkowe przedsiębiorstwa (Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 381).

Pierwotna definicja dwubiegowości mówi o dwóch stanach występujących w sposób symultaniczny w celu przetrwania firmy. Nie jest to jednak prosta definicja określająca, jak firma doprowadza do efektywności w innowacjach lub konkurowaniu. Mówi o tym, jak doskonalili te umiejętności, aby konkurować na nowych rynkach i w nowych technologiach, w czasach turbulentnych zmian oraz w warunkach niepewności (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 8). Dzięki temu można ją zastosować między innymi do takich dziedzin, jak wiedza organizacyjna, innowacje technologiczne, organizacyjna adaptacja, zarządzanie strategiczne (O'Reilly i Tushman, 2013, s. 15; Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 381) czy rozwój nowego produktu (O'Reilly i Tushman, 2013 s. 15).

Podsumowując powyższe rozważania, można wyznaczyć pięć podstawowych wymiarów zjawiska *ambidexterity*:

1. Łączenie eksploracji i eksploatacji w sposób zrównoważony i efektywny (Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 375), elastyczny i efektywny (Adler i in. 1999, s. 43), jednoczesny lub sekwencyjny (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2), na poziomie produktów i rynków (He i Wong 2004, s. 481).
2. Paradoksalna natura łączenia eksploracji i eksploatacji (Gupta i in., 2006, s. 693; He i Wong, 2004, s. 481; O'Reilly i Tushman, 2007, s. 12; Smith i Lewis, 2011, s. 382).
3. Paradoksalne (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117) i dynamiczne praktyki zarządzania (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2): działania strukturalne, kontekstowe, przywództwo (Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 381), integracja behawioralna (Lubatkin i in., 2006, s. 665).
4. Konfliktogenność, napędzanie i paraliżowanie innowacji (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117).
5. Szerokie zastosowanie w naukach o zarządzaniu (O'Reilly i Tushman, 2013, s. 15)

Faza 2. Analiza polskich tłumaczeń

Zastosowanie w naukach o zarządzaniu. Podobnie jak w literaturze międzynarodowej, także w polskich publikacjach *ambidexterity* jest opisywane w różnych dyscyplinach nauk o zarządzaniu. W zarządzaniu strategicznym pojęcie tłumaczone jest przez Bełzę (2014), Czakona (2012), Urbanowską-Sojkin (2016) jako oburęczność organizacyjna, przez Kulikowską-Pawlak i in. (2018) jako obustronność organizacyjna, a Zakrzewska-Bielawska (2016b, 2017) pozostawia pojęcie bez tłumaczenia lub stosuje zamiennie oburęczność organizacyjną. W zarządzaniu projektami Sońta-Drażczkowska (2018), Sońta-Drażczkowska i Wyrozębski (2019) używają także pojęcia oburęczność organizacyjna. W zarządzaniu wiedzą Michna (2005, 2007) stosuje pojęcie organizacja bipolarna. Przy

Ambidexterity w polskiej terminologii z zakresu zarządzania

twórczości organizacyjnej Bratnicka-Myśliwiec (2017) pisze o obustronności. Przy zarządzaniu innowacyjnością Radomska i Silva (2018) stosują wszechstronne zarządzanie (autorki artykuł poświęcony *ambidexterity* napisały w języku angielskim, a tłumaczenie zamieszczono w polskim skrócie, s. 270).

Poszczególne tłumaczenia, autorów oraz obszar nauk opisywany w publikacjach przedstawiono w tabeli 2.

Kontekst. W zależności od poruszanej tematyki w analizowanych artykułach jest mowa o:

- cechach przedsiębiorstwa w ujęciu przymiotnikowym, np. organizacja bipolarna (Michna, 2007, s. 188) czy organizacja oburęczna (Bełz, 2014, s. 258);
- zjawisku obserwowanym w przedsiębiorstwie – nazwa przybiera formę rzeczownika lub rzeczownika odprzymiotnikowego, np. oburęczność, oburęczność organizacji i oburęczność organizacyjna (Bełz, 2014, s. 264; Czakon, 2012, s. 7; Lis i in. 2018, s. 97; Sońta-Drączkowska i Wyrozębski, 2019, s. 39; Zakrzewska-Bielawska, 2016, s. 442) lub oburęczność w zarządzaniu (Urbanowska-Sojkin, 2016, s. 365), obustronność organizacyjna (Bratnicka-Myśliwiec, 2017, s.11), wszechstronność (Radomska i Silva, 2018, s. 271) czy bipolarność (Michna, 2007, s. 188);
- stosowanych formach zarządzania, np. wszechstronne zarządzanie (Radomska i Silva, 2018, s. 270).

Analiza lingwistyczna i interpretacyjna. Naukowcy wskazują na brak adekwatnego tłumaczenia pojęcia *ambidexterity* na język polski. Zakrzewska-Bielawska (2016, s. 437) zamiennie z angielskim pojęciem *am-*

bidexterity używa słów dualność czy oburęczność, ale zaznacza, że trudno ten termin tłumaczyć *explicite*. Według Bratnickiej-Myśliwiec (2017, s. 11) każde z tych rozwiązań ma pewne słabości, ponieważ występuje brak tłumaczenia tego terminu bądź też stosowane dotychczas tłumaczenia nie oddają do końca istoty tego konstruktu. Mimo obiektywnych trudności warto się zastanowić nad znaczeniami, jakie nadają pojęciu *ambidexterity* stosowane terminy.

Oburęczność organizacyjna jest dosłownym tłumaczeniem pojęcia *ambidexterity*. Oburęczność, według *Podręcznego słownika języka polskiego* (Sobol, 1996, s. 565), oznacza umiejętność posługiwania się z jednakową wprawą obiema rękami. Słowo to jest jednak uboższe od znaczenia angielskiego: nie występują skojarzenia ze zręcznością czy żonglowaniem. Główną cechą tego tłumaczenia jest możliwe bezpośrednie przeniesienie wyobrażeniowe do sprawności zarządzania. Zaangażowane obie ręce mogą sugerować szeroką percepcję, wysokie kompetencje poznawcze i możliwość objęcia całego problemu. Lewa ręka jest tak samo sprawna jak prawa, obie mogą pracować niezależnie lub w tym samym czasie – podobnie jak w działaniach jednoczesnych lub sekwencyjnych w teorii zjawiska. Obie mogą wykonywać równie trudne czynności, dzięki czemu sprawność działania, rozumiana zarówno jako tempo, jak i różnorodność, może być większa. Oburęczność pierwotna u ludzi jest zjawiskiem niezwykle rzadkim. Występuje, według badań, zaledwie u 1% osób. Osiąganie oburęczności organizacyjnej w toku zdobywanej przez przedsiębiorstwo wiedzy wydaje się być zatem czymś wyjątkowym, co czyni je lepszymi od innych.

Obustronny według *Słownika języka polskiego* (<https://sjp.pwn.pl/sjp/obustronny;2492276.html>) wskazuje na jednoczesność bycia po obu stronach

Tabela 2

Polskie tłumaczenia pojęcia *ambidexterity*

Tłumaczenie	Autor	Obszar nauk o zarządzaniu
Oburęczność organizacyjna	1. Bełz, 2014 2. Czakon, 2012 3. Lis i in., 2018 4. Sońta-Drączkowska, 2018 5. Sońta-Drączkowska i Wyrozębski, 2019 6. Urbanowska-Sojkin, 2016 7. Zakrzewska-Bielawska, 2016	1. Zarządzanie strategiczne (role zarządcze) 2. Zarządzanie strategiczne (rekomendacje dot. nurtów badawczych) 3. Przegląd literatury 4. Zarządzanie portfelem projektów 5. Kreatywność w zarządzaniu projektami 6. Zarządzanie strategiczne (paradoksy) 7. Zarządzanie strategiczne (przegląd literatury)
Obustronność organizacyjna	1. Bratnicka-Myśliwiec, 2017 2. Kulikowska-Pawlak i in., 2018	1. Twórczość organizacyjna 2. Zarządzanie strategiczne (politykowanie organizacyjne)
Wszechstronne zarządzanie	Radomska i Silva, 2018	Zarządzanie innowacyjnością
Organizacja bipolarna	Michna, 2007	Zarządzanie wiedzą (nauka organizacyjna)
<i>Ambidexterity</i> , bez tłumaczenia	1. Suszyński, 2012 2. Zakrzewska-Bielawska, 2016, 2017	1. Zarządzanie zmianami 2. Zarządzanie strategiczne (paradoks eksploracji i eksploatacji oraz przegląd literatury)

Źródło: opracowanie własne.

czegoś, interakcję pomiędzy dwiema osobami lub grupami osób, ale jednocześnie na podobieństwo obu stron (np. tkanina obustronna jest taka sama po lewej i prawej stronie). Wydaje się więc, że pojęcie może pokazywać obustronność łączącą przeciwności, ale również dwie strony mogą być takie same. To drugie znaczenie może być pewnym obciążeniem dla tej konstrukcji znaczeniowej.

Wszechstronność według *Podręcznego słownika języka polskiego* (Sobol, 1996, s. 1148) oznacza rozległość, rozważania czegoś z wielu stron, a także dokładność i skrupulatność. Pojęcie to oddaje możliwe skomplikowanie zjawiska *ambidexterity*: wysoką niepewność i dynamikę otoczenia oraz powiązane z nią wielowymiarowe napięcia wymagające różnych metod zarządzania w tym samym czasie. Wydaje się jednak, że wszechstronne zarządzanie nie jest pojęciem precyzyjnym, jednak jego ogólna natura pozwala nazwać wiele różnorodnych zjawisk w naukach o zarządzaniu.

Bipolarność organizacyjna oddaje sprzeczną naturę paradoksów. Jest to zapożyczenie językowe. Historyczna analiza kieruje nas do greckiego źródłosłowa. Bipolarność jest tożsama z dwubiegunowością: w grece *δύο* to dwa (*duo*) (Abramowicz, 1958–65, t. I, s. 607), *πόλος* oznacza biegun (połos) (Abramowicz, 1958–65, t. III, s. 577). Słowo o synergicznym brzmieniu – bipolar – występuje także w łacinie czy języku angielskim. Choć pojęcie bipolarność jest również używane w języku polskim, to mamy też jego rodzimy odpowiednik – dwubiegunowość. Bipolarny oznacza według *Słownika języka polskiego* dwa bieguny (<https://sjp.pwn.pl/sjp/bipolarny;2552270.html>). Oba słowa zamiennie są używane w języku naukowym. W subiektywnym odczuciu bipolarność bardziej ko-

jarzy się z ujęciem technicznym. W znaczeniu słowa dwubiegunowość można dostrzec współlistnienie sprzeczności i wykluczających się zjawisk, które są ze sobą nierozzerwalnie związane. Cechą, która może być zarówno obciążeniem, jak i podkreśleniem konfliktogennej natury paradoksów jest skojarzenie tego terminu z chorobą afektywną bipolarną/dwubiegunową.

Wyniki i dyskusja

Podsumowanie wymiarów głównych zjawiska *ambidexterity* i charakterystykę oddaną w poszczególnych tłumaczeniach zamieszczono w tabeli 3. W sposób graficzny zaprezentowano je również na rysunku 2.

Główną cechą *ambidexterity* jest umiejętność łączenia dwóch obszarów eksploracji i eksploatacji – na poziomie produktów i rynków (He i Wong 2004, s. 481), aby osiągnąć długowieczność firmy w warunkach zmiennego otoczenia i zmieniających się technologii (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2). Nie ma jeszcze zgodności w konstrukcjach naukowych co do cech tego łączenia. Mowa jest o łączeniu zrównoważonym lub elastycznym, ale jednocześnie efektywnym (Adler i in. 1999, s. 43; Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 375), jednoczesnym lub sekwencyjnym (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2) albo akcie balansowania (Cao i in., 2009, s. 782). Także w analizie skupiono się tylko na wymiarze łączenia dwóch wymiarów. Jako dobre odwzorowanie tej cechy uznano tłumaczenia mające w sobie dwoistość: oburęczność, obustronność i bipolarność. Wszechstronność może łączyć dwa wymiary, ale pojęcie nie jest precyzyjne, dlatego uznano, że ten wymiar jest spełniony w nim tylko częściowo.

Tabela 3

Główne wymiary zjawiska *ambidexterity* i ich odwzorowanie w polskich tłumaczeniach

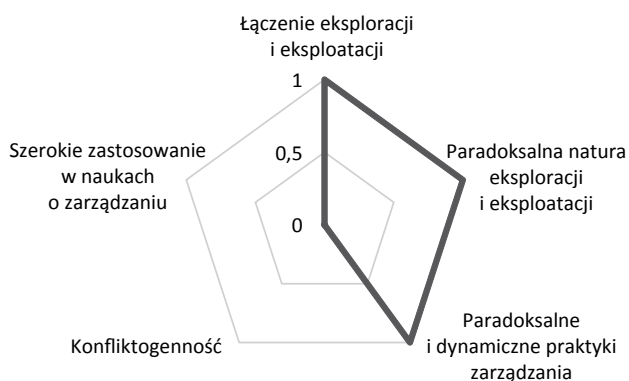
Główne wymiary zjawiska	Oburęczność organizacyjna	Obustronność organizacyjna	Wszechstronność	Bipolarność/dwubiegunowość organizacyjna
Łączenie eksploracji i eksploatacji w sposób zrównoważony i efektywny (Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 375); elastyczny i efektywny (Adler i in., 1999, s. 43), jednoczesny lub sekwencyjny (Cao i in., 2009, s. 782; O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2), na poziomie produktów i rynków (He i Wong 2004, s. 481)	+	+	+/-	+
Paradoksalna natura łączenia eksploracji i eksploatacji (Gupta i in., 2006, s. 693; He i Wong, 2004, s. 481; O'Reilly i Tushman, 2007, s. 12; Smith i Lewis, 2011, s. 382)	+	+/-	-	+
Paradoksalne (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117) i dynamiczne praktyki zarządzania (O'Reilly i Tushman, 2007): działania strukturalne, kontekstowe, przywództwo (Adler i in., 1999, s. 43; Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 381), integracja behawioralna (Lubatkin i in., 2006, s. 665)	+	+/-	+/-	+
Konfliktogenność, napędzanie i paraliżowanie innowacji (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117)	-	+/-	-	+
Szerokie zastosowanie w naukach o zarządzaniu (O'Reilly i Tushman, 2013, s. 15)	-	-	+	-

Źródło: opracowanie własne.

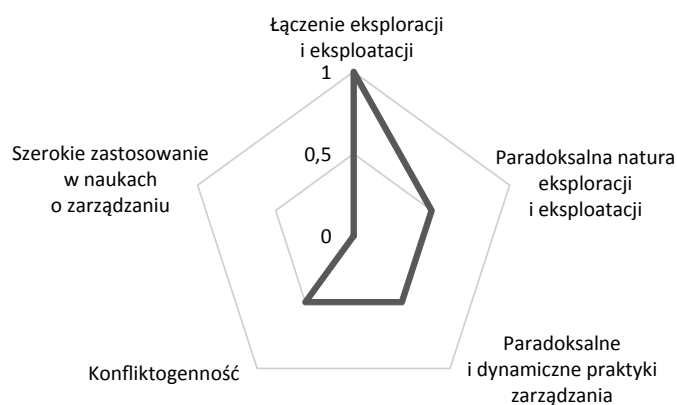
Rysunek 2

Główne wymiary ambidexterity i ich odwzorowanie w polskich tłumaczeniach

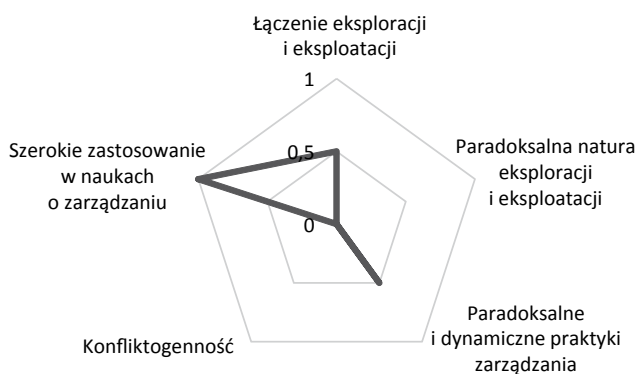
Oburęczność organizacyjna



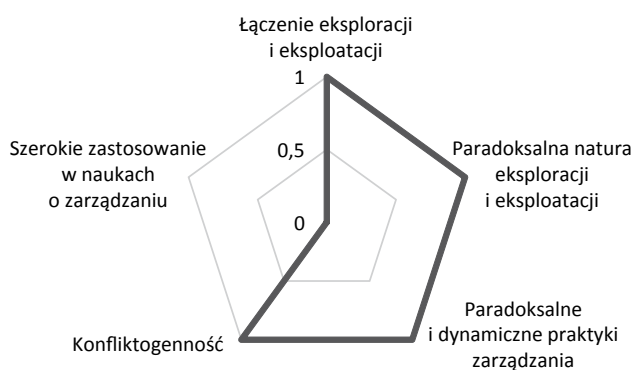
Obustronność organizacyjna



Wszechstronność



Bipolarność/dwubiegunowość organizacyjna



Źródło: opracowanie własne.

Łączenie eksploracji i eksploatacji wiąże się z napięciem pomiędzy sprzeczną, ale jednocześnie paradoksalną naturą eksploracji i eksploatacji (Gupta i in., 2006; He i Wong, 2004, s. 481; O'Reilly i Tushman, 2007, s. 12; Smith i Lewis, 2011, s. 382). Pojęcie bipolarności pokazuje sprzeczność a oburęczność oddaje umiejętność połączenia paradoksalnych wymagań. Z kolei wszechstronność nie oddaje tego wymiaru. Obustronność może pokazywać różne strony, ale także obie strony mogą być takie same. Oceniono, że pojęcie to ma pewne ograniczenia i tylko częściowo oddaje paradoksalną naturę *ambidexterity*.

Wskazuje się, że zarządzanie paradoksami wymaga uruchomienia także paradoksalnych praktyk zarządzania, tj. praktyk łączących sprzeczne wymiary (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117). Praktyki te mają jednocześnie dynamiczny charakter (O'Reilly i Tushman, 2007, s. 2). Obejmują one przełączanie się pomiędzy separacją i integracją na poziomie struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, łączenie kompetencji miękkich i twardych, aby osiągnąć kontekst organizacyjny, czyli umiejętność połączenia eksploracji i eksploatacji na poziomie indywidualnym i komórki organizacyjnej (Adler i in., 1999, s. 43; Raisch i Birkinshaw, 2008, s. 381). Przywództwo integruje działania na poziomie struktury firmy i na poziomie pojedynczych jednostek biznesowych (Andriopoulos i Lewis, 2010, s. 117) a także integruje pracowników i kadrę zarządzającą oraz pracowników i otoczenie organizacji (Lubatkin i in., 2006, s. 666). Dwoistość metod zarządzania obrazują dobrze oburęczność i bipolarność. Wszechstronność to według analizy językowej rozległy zakres działań, a obustronność to także możliwe podobieństwo obu stron, dlatego oba terminy uznano za oddające tylko częściowo i nieprecyzyjnie charakter *ambidexterity*.

Zarządzanie paradoksami według Andriopoulosa i Lewis (2010, s. 118) wymaga połączenia napięć w jedną skuteczną formę działania. Autorzy podkreślają, że zjawisko ma nie tylko pozytywne strony, ale także bardzo konfliktogenny i polaryzujący charakter. Ten negatywny wymiar oddaje wyłącznie pojęcie bipolarność/dwubiegunowość poprzez skojarzenie z chorobą afektywną – brak leczenia i nieumiejętność zachowania balansu w emocjach i działaniu dezorganizuje życie nie tylko pojedynczej osoby, ale też przedsiębiorstwa. Bez odpowiedniego zarządzania konflikt, będący stałą cechą *ambidexterity*, staje się chorobą organizacji.

Podkreślane jest szerokie zastosowanie *ambidexterity* w naukach o zarządzaniu i możliwość zastosowania metodyki do takich dziedzin, jak wiedza organizacyjna, innowacje technologiczne, organizacyjna adaptacja, zarządzanie strategiczne czy rozwój nowego produktu (O'Reilly i Tushman, 2013, s. 15). Ta cecha jest oddana w pojęciu wszechstronne zarządzanie. Inne tłumaczenia jej nie oddają.

Podsumowanie

Badania naukowe coraz precyzyjniej pokazują zarówno charakter, jak i praktyki menedżerskie

sprzyjające budowaniu *ambidexterity* w organizacjach. W polskiej terminologii nauk o zarządzaniu wskazane wydaje się ujednoczenie pojęć i przyjęcie jako wiodącej jednej z istniejących perspektyw.

Należy podkreślić, że żadne z polskich tłumaczeń nie oddaje znaczenia zwinności w dynamicznych praktykach czy metafory żonglowania, które Tushman i O'Reilly (1996, s. 27) chcieli wyróżnić przy wprowadzaniu nazwy *ambidexterity*.

W przeprowadzonej analizie naturę *ambidexterity* najlepiej oddają pojęcia oburęczność i bipolarność (dwubiegunowość). Jest w nich dobrze pokazana dwoistość, tj. możliwość używania obu rąk z jednakową łatwością czy dawanie wsparcia obu stronom w sporze. Oba te pojęcia obrazują też najszerzej charakter zjawiska: łączenie eksploracji i eksploatacji oraz jego paradoksalną naturę, a także praktyki menedżerskie o również paradoksalnym charakterze. Bipolarność (dwubiegunowość) zwraca uwagę także na negatywny aspekt zjawiska – konfliktogenność.

Obustronność, ze względu na możliwość występowania podobieństwa obu stron, miała nieco mniejszą siłę niż pozostałe pojęcia przy pokazaniu paradoksalnych wymiarów napięć oraz metod zarządzania. Wszechstronność nie pokazuje dwoistości w sposób wyraźny, ale podkreśla za to rozległość konstrukcji naukowej i szerokie zastosowania *ambidexterity*.

Wkładem do nauk o zarządzaniu jest zebranie stosowanych pojęć, usystematyzowanie ich według typów nauk o zarządzaniu, istotnych cech lingwistycznych i interpretacyjnych oraz odzwierciedlenia wymiarów zjawiska. Pod rozwagę i do dalszych badań i dyskusji naukowych poddaje się, które z analizowanych pojęć może zostać uznane za wiodące w polskiej terminologii.

Bibliografia

- Abramowicz, Z. (red.). (1958–65). *Słownik grecko-polski*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Adler, P. S., Goldoftas, B. i Levine, D. I. (1999). Flexibility versus efficiency? A case study of model changeovers in the Toyota production system. *Organizational Science*, 10(1), 43–68. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.1.43>
- Andriopoulos, C. i Lewis, W. M. (2010). Managing innovation paradoxes: Ambidexterity lessons from leading product design companies. *Long Range Planning*, 43(1), 104–122. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2009.08.003>
- Bełz, G. (2014). Organizational ambidexterity w strategii konkurencyjności przedsiębiorstwa. W R. Krupski (red.), *Zarządzanie strategiczne. Rozwój koncepcji i metod*. *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości*, 27(2), 257–266. <http://www.pracenaukowe.wwszip.pl/prace/prace-naukowe-27.pdf>
- Birkinshaw, J. i Gibson, C. (2004). Building ambidexterity into an organization. *Mit Sloan Management Review*, 45(4), 46–56. <https://sloanreview.mit.edu/media-download/2994/building-ambidexterity-into-an-organization>
- Bratnicka-Myśliwiec, K. (2017). *Twórczość w przedsiębiorstwie. Perspektywa obustronności organizacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.

- Cao, Q., Gedajlovic, E. i Zhang, H. (2009). Unpacking organizational ambidexterity: Dimensions, contingencies, and synergistic effects. *Organizational Science*, 20(4), 781–796. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0426>
- Czakon, W. (2012). Równowaga a wzrost – relacja odwróconego U w naukach o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, 10(873), 7–10. <https://doi.org/10.33141/po.2012.10.02>
- Gibson, C. B. i Birkingshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *The Academy of Management Journal*, 2(47), 209–226. <https://www.jstor.org/stable/20159573>
- Gupta, A. K., Smith, K. G. i Shalley, Ch. E. (2006). The interplay between exploration and exploitation. *The Academy of Management Journal*, 49(4), 693–706. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083026>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Pieper, T. M. i Ringle, Ch. M. (2012). The use of partial least squares structural equation modeling in strategic management research: A review of past practices and recommendation for future applications. *Long Range Planning*, 45(5/6), 320–340. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.09.008>
- He, Z-L. i Wong, P-K. (2004). Exploration vs. exploitation: an empirical test of the ambidexterity hypothesis. *Organizational Science*, 4(15), 481–494. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0078>
- Jansen, J. (2005). *Ambidextrous organizations. A multiple-level study of absorptive capacity, exploratory and exploitative innovation, and performance*. Erasmus Research Institute of Management.
- Kowalczyk, M. (2016). *The support of decision processes with business intelligence and analytics insights on the roles of ambidexterity, information processing and advice*. Springer Vieweg.
- Kulikowska-Pawlak, M., Bratnicka-Myśliwiec, K. i Ingram, T. (2018). O źródłach przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa raz jeszcze. Politykowanie organizacyjne i obustronność organizacyjna. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie, t. XIX, zeszyt 6, cz. II*, 9–21. <http://piz.san.edu.pl/docs/e-XIX-6-2.pdf>
- Lavie, D., Stettner, U. i Tushman, M. L. (2010). Exploration and exploitation within and across organizations. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 109–155. <https://doi.org/10.1080/19416521003691287>
- Lis, A., Józefowicz, B., Tomanek, M. i Gulak-Lipka, P. (2018). The concept of the ambidextrous organization: systematic literature review. *International Journal of Contemporary Management*, 17(1), 77–97. <https://doi.org/10.4467/24498939IJCM.18.005.8384>
- Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y. i Veiga, J. F. (2006). Ambidexterity and performance in small to medium-sized firms: the pivotal role of top management team behavioral integration. *Journal of Management*, 32(5), 646–672. <https://doi.org/10.1177/0149206306290712>
- Maier, J. (2015). *The ambidextrous organization. Exploring the new while exploring the now*. Palgrave Macmillan.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation of organizational learning. *Organizational Science*, 2(1), 71–87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Michna, A. (2005). Organizacja bipolarna – równoczesność strategii eksploracyjnej i eksploatacyjnej. W B. Godziszewski, M. Haffer i M. J. Stankiewicz (red.). *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 409–419). TNOiK.
- Michna, A. (2007). *Wpływ organizacyjnego uczenia się na efektywność funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw*. Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Zarządzania Przedsiębiorstwem i Organizacji Produkcji. <https://bit.ly/3j8VfTJ>
- O'Reilly, C. A. i Tushman, M. L. (2007). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior* (working paper), 1–62. <https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/07-088.pdf>
- O'Reilly, C. A. i Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: past, present and future *Academy of Management Perspectives* (in press), 27(4), 1–30. <https://www.jstor.org/stable/43822033>
- Popadić, M. i Milohnić, I. (2016). Structure of the organizational ambidexterity field: qualitative literature review, article co-citation analysis, and science mapping. *Inforatol*, 49(1–2), 47–60. <https://hrcak.srce.hr/file/238660>
- Radomska, J. i Silva, S. (2018). The balance between formal and informal managerial practices – managing ambidexterity in creative industries. *Polish Journal of Management Studies*, 18(2), 259–271. <https://doi.org/10.17512/pjms.2018.18.2.21>
- Raisch, S. i Birkinshaw, J. (2008). Organizational ambidexterity, antecedents, outcomes and moderators. *Journal of Management*, 34(3), 375–409. <https://doi.org/10.1177/0149206308316058>
- Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G. i Tushman, M. L. (2009). Organizational ambidexterity: Balancing exploitation and exploration for sustained performance. *Organizational Science*, 20(4), 685–695. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0428>
- Seuring, S. i Gold, S. (2012). Conducting content-analysis based literature reviews in supply chain management. *Supply Chain Management*, 17(5), 544–555. <https://doi.org/10.1108/13598541211258609>
- Simsek, Z., Heavy, C., Veiga, J. F. i Souder, D. (2009). A typology for aligning organizational ambidexterity's conceptualizations, antecedents and outcomes. *Journal of Management Studies*, 46(5), 864–894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00841.x>
- Smith, W. K. i Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: a dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381–403. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>
- Sobol, E. (red.). (1996). *Podręczny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sońta-Drażczkowska, E. (2018). Zarządzanie portfelem projektów w kontekście teorii zarządzania strategicznego. *Studia i Prace. Kolegium Zarządzania i Finansów*, 159, 127–148. <https://bit.ly/3tmVC2N>
- Sońta-Drażczkowska, E. i Wyrozębski, P. (2019). Kreatywność w zarządzaniu projektami – sprzeczność czy konieczność? *Studia i Prace. Kolegium Zarządzania i Finansów*, 162, 39–53. <https://doi.org/10.33119/SIP.2018.162.3>
- Suszyński, C. (2012). Zarządzanie zmianami – wyzwania ambidextrous organization (zarys problematyki). W A. Barabasz i G. Bełz (red.), *Systemy i procesy zmian w zarządzaniu. Refleksje nad teraźniejszością i wyzwaniami przyszłości* (s. 137–145). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Tushman, M. L. i O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8–29. <https://doi.org/10.2307/41165852>

Urbanowska-Sojkin, E. (2016). Paradoxy w zarządzaniu strategicznym przedsiębiorstwami. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 420, 363–375. https://www.dbc.wroc.pl/Content/32292/Urbanowska-Sojkin_Paradoxy_w_Zarzadzaniu_Strategicznym_Przedsiębiorstwami_2016.pdf

Webster's Encyclopedic Dictionary. (1988). Ambidexterity. W *The New Lexicon Webster's Encyclopedic Dictionary of The English Language* (s. 28). Lexicon Publications Inc.

Zabiegalski, E. (2019). *The rise of the ambidexterious organization. The secret revolution happening right under your nose*. Business Research Consulting.

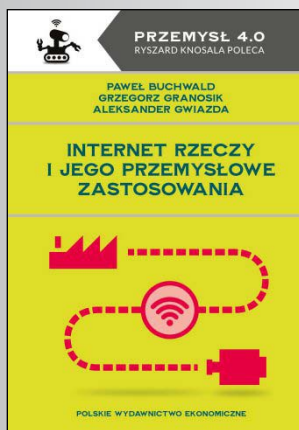
Zakrzewska-Bielawska, A. (2016a). Ambidexterity – światowe trendy eksploracji w naukach o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, 1, 16–23, <https://doi.org/10.33141/po.2016.01.03>

Zakrzewska-Bielawska, A. (2016b). Paradoxy eksploatacji i eksploatacji – ambidexterity w zarządzaniu strategicznym. *Prace Naukowe UE we Wrocławiu*, 420, 435–449. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.420.37>

Zakrzewska-Bielawska, A. (2017). Ambidexterity jako zdolność dynamiczna w odpowiedzi na niepewność otoczenia. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(9), 174–190.

Renata Krzewska jest doktorantką Akademii Leona Koźmińskiego. Pod kierunkiem promotora dr hab. Izabeli Kołodkiewicz oraz promotora pomocniczego dr. Piotra Wójcika przygotowuje pracę o zastosowaniu ambidexterity w zarządzaniu portfelem projektów w przemyśle kreatywnych. Posiada 20-letnie doświadczenie praktyczne w zarządzaniu przedsiębiorstwami i projektami w wysokodynamicznym i niepewnym otoczeniu. Jej zainteresowania naukowe związane są z zarządzaniem paradoksami.

POLECAMY



Paweł Buchwald, Grzegorz Granosik, Aleksander Gwiazda,
Internet Rzeczy i jego przemysłowe zastosowania

Termin „Internet Rzeczy” (ang. Internet of Things, IoT) odnosi się do systemu wzajemnych połączeń, w którym aplikacje i usługi są sterowane danymi zebranymi z urządzeń badających świat fizyczny i łączących się z nim. Termin został użyty po raz pierwszy przez brytyjskiego przedsiębiorcę Kevina Ashtona w 1999 roku, podczas prezentacji przygotowanej na zlecenie Procter & Gamble. W Internecie Rzeczy urządzenia i obiekty cechują się możliwością komunikacji ze światem albo w formie bezpośredniego połączenia z internetem, albo za pośrednictwem sieci lokalnych lub rozległych, albo sieci elektrycznych. Następną falą w erze informatyki wydzie już poza sferę tradycyjnego komputera stacjonarnego.

Zgodnie z paradygmatem IoT wiele otaczających nas obiektów znajduje się już w sieci w takiej czy w innej formie albo będzie do niej przyłączonych w niedalekiej przyszłości. Zgodny z takim paradygmatem rozwój IoT stanowi wyzwanie dla istniejących technologii identyfikacji radiowej (ang. Radio-Frequency Identification,

RFID) i sieci czujników, gdyż systemy informacyjne i komunikacyjne będą niebawem niewidocznie osadzone (ang. embedded) w otaczającym nas środowisku. Będzie to powodować generowanie ogromnych ilości danych, które muszą być przechowywane, przetwarzane i prezentowane w spójnej, wydajnej i łatwej do interpretacji formie. Stąd też zastosowanie przetwarzania w chmurze, które powinno zapewnić wirtualną infrastrukturę dla wydajnych narzędzi obliczeniowych, które pozwolą zintegrować urządzenia monitorujące, systemy przechowywania wielkich zbiorów danych, narzędzia analityczne, platformy wizualizacyjne i łączności z klientami. Przyszły niskokosztowy IoT, oferujący przetwarzanie w chmurze, powinien umożliwić firmom i użytkownikom dostęp do aplikacji na żądanie z dowolnego miejsca na świecie.

Jednym z filarów rozwoju IoT jest Przemysłowy Internet Rzeczy (ang. Industrial IoT, IIoT). To jeden z najszybciej rozwijających się i największych segmentów IoT, biorąc pod uwagę liczbę połączonych urządzeń i wartości, jaką te usługi wnoszą do produkcji i automatyzacji fabryk. IIoT obejmuje narzędzia sprzętowe i programowe do monitorowania urządzeń fizycznych. Jego zadaniem jest monitorowanie wydajności, czasu pracy lub przestoju, gromadzenie danych i sterowanie w czasie rzeczywistym. Elementem IIoT jest także predykcyjne zarządzanie ruchem tysięcy maszyn.

Książka przybliży dzisiejszą rewolucję IoT. Zawiera też wiele wartościowych przykładów zastosowania IoT do rozwiązywania zagadnień w przemyśle, biznesie i edukacji.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/metody-ilosciowe/internet-rzeczy-i-jego-przemyslowe-zastosowania,p715031311>

Wydawnictwo: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2022.



Agnieszka
Lipińska-
-Grobelny

Uwarunkowania myślenia twórczego pracowników branży IT w świetle badań empirycznych

Determinants of creative thinking of IT employees in the context of empirical research

Abstract

The aim of the presented research was to check what determines the creative thinking of IT employees. The concept is defined with reference to Urban's concept of creativity, the personality conditions are described using Costa and McCrae's five-factor model of personality, while the overview of the environmental conditions is based on Kolb's organisational climate approach. 224 programmers (110 women and 114 men) participated in the study and were asked to complete the following research tools with validated psychometric properties: Urban and Jellen's Test for Creative Thinking – Drawing Performance, Costa and McCrae's NEO-FFI Personality Inventory, and Kolb's Organisational Climate Questionnaire. The data obtained confirms the association of the programmers' creative thinking with openness to experience, conscientiousness and organisational climate, including demands and leadership. Gender modifies the relationships considered. The knowledge gained can help develop training programmes addressed to people who wish to develop their creative potential; it can also create an innovation-friendly organisational culture.

Keywords: creative thinking, personality, organisational climate, programmers, gender

Wprowadzenie

Funkcjonujemy w czasach czwartej rewolucji przemysłowej, a to oznacza zaawansowane przemiany technologiczne niemal we wszystkich dziedzinach życia. Organizacje, które korzystają z rozwiązań Przemysłu 4.0, stawiają na innowacyjność i przedsiębiorczość. W ten sposób starają się budować swoją przewagę konkurencyjną. Nie byłoby innowacyjności firm bez twórczych zachowań lub twórczego myślenia pracowników, dlatego stały się one przedmiotem badań w niniejszym artykule. Mimo wielości podejść wyjaśniających naturę tego zjawiska, określone właściwości myślenia twórczego są bezsporne. Chodzi o otwartość na informacje, wielostronność ich odbioru, podejście do problemu, a nawet skłonność do ryzyka o charakterze poznawczym. W literaturze przedmiotu wielu badaczy zajmowało się rozpoznawaniem i opisywaniem cech osobowości twórczych (np. Rogers, Maslow, Pufal-Struzik, Strzałeckij). W tym opracowaniu nie tylko poszukuje się uwarunkowań osobowościowych, ale również sytuacyjnych, bowiem w interakcyjnych koncepcjach twórczości ważną rolę odgrywa jej kontekst.

W związku z tym celem prezentowanych analiz było sprawdzenie, co warunkuje myślenie twórcze, a grupą, którą zaangażowano w proces badawczy byli pracownicy działu IT, a dokładnie programiści. Ich praca silnie bazuje na twórczym myśleniu, kiedy piszą kod, planują, przewidują efekty swoich działań, poszukują nieszablonowych rozwiązań. Wskazanie czynników osobowościowych w interakcji z kontekstualnymi może istotnie wzmacniać lub hamować myślenie twórcze w organizacjach, nie tylko wysokich technologii, ale ogólnie wszystkich firm dbających o swoją konkurencyjność. W efekcie zdobyta wiedza może przełożyć się na programy szkoleniowe adresowane do

osób, które pragną rozwijać swój twórczy potencjał, z drugiej strony może kreować sprzyjającą innowacyjności kulturę organizacyjną.

Myślenie twórcze – zarys problematyki

Podstawowe znaczenie w analizowanej problematyce odgrywa termin myślenie twórcze. Od lat toczą się dyskusje wokół pojęć twórczość, myślenie twórcze i innowacyjność. Warto zauważyć, że twórczość może być rozpatrywana jako cecha produktu lub prowadzącego do niego procesu, ale również jako właściwość osoby. Ten ostatni sposób ujmowania twórczości (przyjęty w artykule) dotyczy predyspozycji człowieka do myślenia twórczego, które prowadzi do twórczych efektów (Sopińska, 2018). Można więc podsumować, że nie ma twórczości bez myślenia twórczego, a ona sama jest źródłem innowacyjności.

Istnieje wiele koncepcji wyjaśniających naturę tego procesu. Należą do nich teorie klasyczne, współczesne i systemowe (Lipka, 2012; Nęcka, 2003). O ile te pierwsze zakładają jakościową specyficzność twórczości i są osadzone w wielkich szkołach psychologicznych (np. podejście postaciowe Gestalt), o tyle teorie współczesne (np. koncepcja interakcji twórczej Edwarda Nęcki) charakteryzują się już odejściem od tej wyjątkowości i przyjęciem paradygmatu badań ilościowych. Trzecie podejście – systemowe – integruje nurt klasyczny z poszukiwaniem nie-psychologicznych wyznaczników twórczości. W tej grupie lokuje się koncepcja twórczości Urbana (1996), odgrywająca kluczową rolę w prowadzonych w tym artykule badaniach.

Zdaniem Urbana proces twórczy ma charakter komponentowy. Składa się z kilku składników, takich jak: wrażliwość i wgląd sprzyjający zrozumieniu problemu, celowe poszukiwanie dodatkowych informacji, analiza i przetwarzanie w celu znalezienia rozwiązania oraz redefiniowanie problemu przy użyciu wyobraźni, wiedzy i doświadczenia. Proces twórczego myślenia przebiega na wielu poziomach świadomości równocześnie i nie ma charakteru liniowego. Zależy też od zmiennych indywidualnych oraz środowiskowych. Urban wyróżnia sześć składowych twórczości (myślenie dywergencyjne; kompetencje ogólne np. pamięć, umiejętność analizy i syntezy; specyficzna wiedza i umiejętności; zaangażowanie zadaniowe w postaci wytrwałości, selektywności; motywy takie jak potrzeba sprawstwa; pęd do wiedzy; tolerancja wieloznaczności). Komponentowy model Urbana uwzględnia również czynniki środowiskowe, a samą twórczość rozpatruje z różnych perspektyw, w tym z perspektywy indywidualnej, grupowej lub lokalnej. Opisana koncepcja stanowi teoretyczną podstawę Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia (TCT-DP, ang. Test for Creative Thinking – Drawing Performance), który został przygotowany przez Hansa Jellena z Uniwersytetu Kalifornijskiego oraz Klausa Urbana z Uniwersytetu w Hanowerze.

Tak jak koncepcji, tak podejść do badania twórczości jest wiele. W literaturze przedmiotu można znaleźć informacje o testach myślenia dywergencyjnego, kwestionariuszach postaw i zainteresowań, kwestio-

nariuszach biograficznych, skalach ocen, wytworach czy badaniu historii życia twórców. O wyborze Rysunkowego Testu TCT-DP do operacjonalizacji myślenia twórczego w aktualnym opracowaniu zdecydował tak sposób konceptualizacji twórczości, jak i jego popularność w różnych krajach.

Uwarunkowania myślenia twórczego

Badacze od lat, poszukując uwarunkowań twórczości, źródeł upatrują między innymi w cechach osobowości. W latach 90. XX wieku najczęściej przywoływano korelacje twórczości z psychotyżmem i silnym ego (Eysenck, 1995), ale również z wysoką samooceną, nonkonformizmem, wewnątrzsterownością (Strzałecki, 1989; Żuk, 1986) oraz poczuciem humoru (Tokarz, 1991). W 1998 roku Feist przeprowadził metaanalizę osobowościowych podstaw kreatywności, wskazując na trzy zmienne warunkujące myślenie twórcze: otwartość na doświadczenie, ekstrawersję i sumiennność. Analiza teoretyczna przeprowadzona przez Gajdę (2015) również potwierdziła dodatni związek twórczości z otwartością na doświadczenie i ekstrawersją oraz ujemny z neurotycznością, ugodowością i sumiennością.

W związku z powyższym do konceptualizacji uwarunkowań osobowościowych wykorzystano pięcioczynnikowy model osobowości (PMO) Costy i McCrae'a (1992). Wybór modelu PMO podyktowany był faktem, że w teorii cech i badań nad twórczością jest to podejście dominujące w psychologii osobowości. Dodatkowo jest on uznawany za uniwersalną strukturę osobowości, wspólną dla ludzi różnych kultur i grup językowych, co daje przestrzeń do porównań międzykulturowych.

Koncepcja Costy i McCrae'a powstała w nawiązaniu do prac Allporta i Cattella, który był prekursorem zastosowania hipotezy leksykalnej do badania osobowości. Według Costy i McCrae'a osobowość składa się z pięciu czynników (tzw. Wielka Piątka). Są to: neurotyczność (tj. impulsywność, niska emocjonalna stabilność); ekstrawersja (tj. towarzyskość, poszukiwanie doznań, nawiązywanie kontaktów społecznych); otwartość na doświadczenie (tj. tendencja do działania, skłonność do poznawczego odkrywania); ugodowość (tj. ufność, altruizm, ustepliwość) oraz sumiennność (tj. samodyscyplina, obowiązkowość, ukierunkowanie na osiągnięcia).

W komponentowym modelu Urbana do drugiej grupy uwarunkowań twórczości zalicza się zmienne sytuacyjne. Różni badacze, na przykład Amabile (1988) czy Ekvall (1996), podejmowali starania mające na celu wskazanie czynników środowiskowych, które stymulują lub hamują myślenie twórcze. Wspomniana Amabile wyróżniła kilka zmiennych kontekstowych istotnych dla kreatywności i innowacyjności w organizacji. Było to kształtowanie klimatu sprzyjającego innowacyjności, zapewnienie pracownikom odpowiednich szkoleń i możliwości rozwoju, odpowiednie praktyki menedżerskie, w tym partycypacyjny styl kierowania, wzbogacanie pracy oraz swoboda w działaniu (Lipowska, 2013).

Mając na uwadze przytoczone wyniki badań, w celu zdefiniowania uwarunkowań sytuacyjnych odwołano się do koncepcji klimatu organizacyjnego Kolba. Zdaniem Kolba klimat organizacyjny stanowi zbiór spostrzeganych przez pracowników względnie stałych właściwości w organizacji, mających wpływ na zachowania jej członków (Lipińska-Grobelny, 2007). Za wskaźnik klimatu organizacyjnego Kolb uznał sumaryczną ocenę następujących aspektów sytuacji pracy:

- odpowiedzialności, kiedy pracownicy mogą samodzielnie podejmować decyzje i rozwiązywać problemy,
- wymagań, odnoszących się do zachęcania do udziału w ambitnych zadaniach i projektach, utrzymywania wysokich standardów pracy,
- nagród, kiedy dobra praca spotyka się ze wzmocnieniem pozytywnym,
- zorganizowania, opisującego działania zespołu jako dobrze zaplanowane i przemyślane, z jasno określonymi celami,
- poczucia ciepła i poparcia, dotyczącego dobrych stosunków społecznych,
- kierowania opartego na wysokich kompetencjach zawodowych i osobistych.

Na tej podstawie badacz opisał trzy główne rodzaje klimatu organizacyjnego: wspierający, autokratyczny oraz pośredni. W klimacie wspierającym pracownikom stawiane są wysokie, jasno określone i stymulujące rozwój wymagania. Za realizację przydzielonych im zadań ponoszą osobistą odpowiedzialność. Działania zespołu są dobrze zorganizowane i przemyślane. W razie konieczności jego członkowie mogą liczyć na wsparcie ze strony współpracowników, jak i kompetentnego, przyjaźnie nastawionego przełożonego. Komunikacja w takich warunkach ma charakter dwustronny. Przeciwnieństwem wspierającego klimatu organizacyjnego jest klimat autokratyczny.

Jak wynika z przywołanych koncepcji, z jednej strony twórczość wymaga od osoby myślenia twórczego, otwartości na informacje, niekiedy odmiennego podejścia do problemu. Z drugiej strony potrzebny jest sprzyjający klimat w organizacji, aby wszystkie te zachowania miały szansę się pojawić. Da Costa i inni (2015) przeprowadzili ważną dla prezentowanej problematyki metaanalizę osobowościowych uwarunkowań twórczości. Najważniejszymi zmiennymi objaśniającymi okazała się być inteligencja emocjonalna ($r = 0,31$), otwartość na doświadczenie ($r = 0,22$), osobowość kreatywna ($r = 0,21$), ekstrawersja ($r = 0,13$) i przekonanie o własnej skuteczności ($r = 0,13$). Z kolei Hunter i inni (2007) skoncentrowali uwagę na zmiennych sytuacyjnych opisujących twórczość, dokonując metaanalizy 42 badań realizowanych w tym obszarze. Wykazali, że zmiennymi kontekstowymi o największym poziomie uniwersalności była odpowiedzialność, autonomia i wsparcie. Dodatkowo Kwaśniewska i Nęcka (2004) uzyskali potwierdzenie, że odczuwany przez menedżerów klimat biurokratyczny jest inhibitorem implementacji nowych pomysłów oraz rozwiązań.

Cel badań

Celem prezentowanych analiz było sprawdzenie, które zmienne osobowościowe w połączeniu z sytuacyjnymi mogą być stymulatorami lub inhibitorami myślenia twórczego pracowników branży IT. Chodzi dokładnie o programistów. Mając również na uwadze pogłębienie analiz, wprowadzono dodatkowo wymiar płci. Wprawdzie polskie badania normalizacyjne nie wykazały różnic między kobietami i mężczyznami w myśleniu twórczym (Matczak i in., 2000), ale takie różnice dotyczą cech osobowości (Zawadzki i in., 1998) i postrzegania sytuacji organizacyjnej (Lipińska-Grobelny, 2018). W związku z powyższym sformułowano trzy główne pytania badawcze:

1. Czy osobowość z pięcioczynnikowego modelu osobowości Costy i McCrae'a warunkuje myślenie twórcze programistów?
2. Czy klimat organizacyjny w ujęciu Kolba pozostaje w związku z myśleniem twórczym programistów?
3. Czy płeć modyfikuje rozpatrywane w pytaniach 1 i 2 zależności?

W nawiązaniu do zaprezentowanych metaanaliz zdecydowano się na sformułowanie hipotez badawczych:

- H1.1. Z myśleniem twórczym programistów w pozytywnej relacji będą pozostawały H1.1.1. otwartość na doświadczenie, H1.1.2. ekstrawersja.
- H1.2. Z myśleniem twórczym programistów w negatywnej relacji będą pozostawały H1.2.1. neurotyczność, H1.2.2. ugodowość i H1.2.3. sumienność.
- H2.1. Klimat autokratyczny będzie osłabiał myślenie twórcze programistów.
- H2.2. Myśleniu twórczemu programistów będzie sprzyjała H2.2.1. odpowiedzialność na stanowisku pracy oraz H2.2.2. poczucie ciepła i poparcia.

Metoda badań

Grupa badana i procedura badania

W nawiązaniu do centralnego twierdzenia granicznego, w badaniach uczestniczyło 224 programistów w wieku od 20 do 53 lat ($M = 29,82$; $SD = 5,88$), z co najmniej rocznym stażem na stanowisku pracy. Wśród badanych kobiety stanowiły grupę 110-osobową, zaś mężczyźni 114-osobową. Średni wiek kobiet oscylował wokół 28 lat, a średni wiek mężczyzn wynosił 31 lat. Zdecydowana większość respondentów legitymowała się wykształceniem wyższym (176 osób, w tym 84 kobiety i 92 mężczyzn).

Badanie zostało przeprowadzone metodą kuli śnieżnej i bazowało na bezpośrednim kontakcie z programistami. Wybór tej grupy był podyktowany specyfiką ich pracy i powiązaniem z nią kompetencjami. Programiści, obok umiejętności badawczo-analitycznych i logicznego myślenia, powinni cechować

się twórczym rozwiązywaniem problemów. Osoby badane, po wyrażeniu zgody, zostawiały wypełnione kwestionariusze w zaklejonych kopertach, które były systematycznie zbierane przez badacza (zwrotność na poziomie 82%). Procedurę przeprowadzono zgodnie z zasadami Deklaracji Helsińskiej. Respondenci zostali poinformowani, że ich udział jest dobrowolny. Otrzymali pełną informację o celu i przebiegu badania. Zapewniono ich o anonimowości oraz o tym, że wyniki zostaną wykorzystane jedynie do analiz grupowych.

Pomiar zmiennych

Do pomiaru analizowanych zmiennych zastosowano narzędzia typu „papier-ołówki” o sprawdzonych i zadowalających właściwościach psychometrycznych. Był to Rysunkowy Test Myślenia Twórczego Urbana i Jellena, Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae'a oraz Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Kolba. Przed wypełnieniem kwestionariuszy badani otrzymali ankietę, która miała na celu zebranie podstawowych danych demograficznych.

Celem Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego Urbana i Jellena (TCT-DP) w polskiej adaptacji Matczaka i in. (2000) jest ocena myślenia twórczego. Zadanie osoby badanej polega na dokończeniu rysunku przedstawionego w postaci kwadratowej ramy z sześcioma elementami graficznymi. Po zakończeniu rysowania badany nadaje tytuł swojemu rysunkowi. TCT-DP posiada dwie wersje, które różnią się wyłącznie lokalizacją elementów w stosunku do badanego (wersja B jest odwrócona o 180 stopni). W prezentowanych analizach wykorzystano wersję A. Wyniki testu obliczane były na podstawie wyróżnionych kryteriów. Zsumowana punktacja dawała wynik ogólny. Współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha osiągnął wartość 0,75.

Kwestionariusz Kolba (KKO) w polskiej adaptacji Chelpy (1993) posłużył do oceny klimatu organizacyjnego firmy z następującymi wymiarami cząstkowymi: odpowiedzialność, wymagania, nagrody, zorganizowanie, poczucie ciepła i poparcia, kierowanie, które są ewaluowane na skali 10-stopniowej. Trafność kwestionariusza szacowano na podstawie analizy czynnikowej. Rzetelność kwestionariusza, sprawdzona w badaniu własnym za pomocą współczynnika α Cronbacha, osiągnęła wysoką wartość 0,83.

Inwentarz Osobowości (NEO-FFI) Costy i McCrae'a w polskiej adaptacji Zawadzkiego i in. (1998) jest przeznaczony do diagnozy cech osobowości z modelu Wielkiej Piątki osób powyżej 15 roku życia. Rzetelność pomiaru skalami NEO-FFI sprawdzono na podstawie współczynnika zgodności wewnętrznej α Cronbacha. Najwyższe współczynniki zgodności wewnętrznej w badaniu własnym (zbliżone do autorskiej polskiej wersji) stwierdzono dla neurotyczności (0,86), sumienności (0,75) i ekstrawersji (0,70), niższe dla otwartości na doświadczenie (0,68) i ugodowości (0,68).

Wyniki

Analizy statystyczne przeprowadzone zostały w pakiecie SPSS wersja 27. Tabela 1 zawiera statystyki opisowe (minimum, maksimum, średnią – M i odchylenie standardowe – SD), odnoszące się do wszystkich zmiennych.

Przechodząc do weryfikacji hipotez badawczych (H1.1.–H1.2.), współczynniki korelacji r Pearsona potwierdzają związki statystycznie istotne pomiędzy myśleniem twórczym programistów a ich otwartością na doświadczenie, sumiennością i ugodowością. Im większa otwartość na doświadczenie, mniejsza ugodowość i sumiennosc, tym silniejsze myślenie

Tabela 1

Statystyki opisujące wyniki w Inwentarzu Osobowości (NEO-FFI), Kwestionariuszu Klimatu Organizacyjnego (KKO) oraz Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego (TCT-DP)

Statystyki opisowe (N = 224)	Min.	Max.	M	SD
NEO-FFI – Neurotyczność	0	42	17,29	8,53
NEO-FFI – Ekstrawersja	15	45	30,29	6,24
NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	14	39	28,88	5,38
NEO-FFI – Ugodowość	15	44	29,22	5,64
NEO-FFI – Sumiennosc	9	47	30,76	6,90
KKO – Odpowiedzialność	1	10	7,52	2,19
KKO – Wymagania	1	10	6,95	2,06
KKO – Nagrody	0	10	5,67	2,68
KKO – Zorganizowanie	1	10	7,03	2,47
KKO – Poczucie ciepła i poparcia	1	10	7,25	2,40
KKO – Kierowanie	1	10	7,06	2,59
KKO – Klimat organizacyjny (wynik ogólny)	11	59	41,47	10,65
TCT-DP – Myślenie twórcze	4	58	24,38	14,83

Źródło: opracowanie własne.

Uwarunkowania myślenia twórczego pracowników branży IT...

Tabela 2

Osobowościowe uwarunkowania myślenia twórczego (N = 224)

	Cechy osobowości (NEO-FFI)				
	Neurotyczność	Ekstrawersja	Otwartość na doświadczenie	Ugodowość	Sumiennność
Myślenie twórcze (TCT-DP)	0,003	-0,053	0,319***	-0,127*	-0,203**

Uwaga. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

twórcze badanych. Tym samym nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy H1.1.1. oraz H1.2.2.–H1.2.3. (zob. tabela 2).

W przypadku uwarunkowań sytuacyjnych myślenia twórczego i hipotez H2.1.–H2.2. otrzymane wyniki wskazują na związki twórczości z odpowiedzialnością oraz poczuciem ciepła i poparcia (nie ma podstaw do odrzucenia hipotez H2.2.1.–H2.2.2.) oraz z wymaganiami, nagrodami, zorganizowaniem i kierowaniem. Ponadto klimat autokratyczny hamuje myślenie twórcze (H2.1.), a wspierający jest jego stymulatorem (zob. tabela 3).

Zgodnie z przeprowadzonym wywodem sprawdzono również czy współwystępowanie zmiennych osobowościowych z wymiarami klimatu organizacyjnego poprawia poziom wyjaśniania zmiennej zależnej, czyli myślenia twórczego programistów. W związku z powyższym wykonano analizę regresji metodą krokową. Otrzymane wyniki wskazały na cztery modele dobrze dopasowane do danych. W pierwszym i drugim, wyłącznie z uwarunkowaniami osobowościowymi, poziom wyjaśniania twórczości wyniósł odpowiednio 10% i 15%. Dodanie wymiarów sytuacyjnych podniosło predykcję do 22%. Najlepszym okazał się model czwarty, ponieważ tłumaczył on największy procent zmienności twórczości (24%). Do istotnych uwarunkowań myślenia twórczego programistów zaliczono: wysoką otwartość na doświadczenie, niską sumiennność, wysokie wymagania w pracy i sprawne kierowanie. Oznacza to, że współwystępowanie wybranych cech osobowości z wybranymi wymiarami klimatu organizacyjnego wzmacnia myślenie twórcze badanej grupy (zob. tabela 4).

Z uwagi na różnice w zakresie cech osobowości (Zawadzki i in., 1998) i postrzegania sytuacji organizacyjnej (Lipińska-Grobely, 2018), wszystkie analizy

zostały wykonane oddzielnie w grupie kobiet programistek i mężczyzn programistów. Wysoka otwartość na doświadczenie i niska sumiennność stanowią wspólne dla kobiet i mężczyzn cechy osobowości, które najsilniej warunkują myślenie twórcze. U kobiet pojawiły się jeszcze ujemne związki z ekstrawersją i ugodowością, co może oznaczać, że towarzyskość, poszukiwanie doznań, jak i ustępliwość oraz konformizm mogą być zaliczane do inhibitorów myślenia twórczego badanych programistek (zob. tabela 5).

W przypadku uwarunkowań sytuacyjnych ważne dla kobiet i mężczyzn były wysokie wymagania w pracy, jak również wspierający klimat organizacyjny. Dalej zachodziły różnice – u kobiet w istotnym związku z myśleniem twórczym pozostawały nagrody, u mężczyzn lista stymulatorów twórczości była dłuższa. Były to: wysoka odpowiedzialność w pracy, zorganizowanie, poczucie ciepła i poparcia oraz skuteczne kierowanie (zob. tabela 6).

Finalnie, w tabelach 7 i 8 zostały zaprezentowane wyniki analizy regresji metodą krokową z uwzględnieniem płci. Jej wyniki wskazują na pięć modeli istotnych statystycznie w grupie programistek, spośród których najsilniejsza predykcja ich twórczości odnosiła się do modelu piątego (25%). Wysoka otwartość na doświadczenie, niska sumiennność, wysokie wymagania i odpowiedzialność zaliczane były do najważniejszych uwarunkowań myślenia twórczego kobiet pracujących w dziale IT (zob. tabela 7). Wyniki regresji metodą krokową przeprowadzone w grupie mężczyzn programistów wyłoniły trzy modele dopasowane do danych, z najwyższą predykcją na poziomie 32% modelu trzeciego. Istotnymi uwarunkowaniami myślenia twórczego mężczyzn była wysoka otwartość na doświadczenie, niska sumiennność oraz poczucie ciepła i poparcia (zob. tabela 8).

Tabela 3

Sytuacyjne uwarunkowania myślenia twórczego (N = 224)

	Klimat organizacyjny (KKO)						
	Odpowiedzialność	Wymagania	Nagrody	Zorganizowanie	Poczucie ciepła i poparcia	Kierowanie	Wynik ogólny
Myślenie twórcze (TCT-DP)	0,624***	0,663***	0,734***	0,726***	0,779***	0,856***	0,334***

Uwaga. *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania myślenia twórczego (N = 224)

	Zmienna zależna: myślenie twórcze					
	β	t	Istotność	R ²	ΔR^2	F(df1,df2)
Krok 1 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,320	5,02	<0,001	0,10	0,10	25,22(1,222)***
Krok 2 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,328	5,28	<0,001	0,15	0,05	19,26(2,221)***
NEO-FFI – Sumienność	-0,216	3,47	0,001			
Krok 3 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,280	4,64	<0,001	0,22	0,07	20,92(3,220)***
NEO-FFI – Sumienność	-0,256	-4,25	<0,001			
KKO – Wymagania	0,278	4,55	<0,001			
Krok 4 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,253	4,12	<0,001	0,24	0,02	16,89(4,219)***
NEO-FFI – Sumienność	-0,253	-4,23	<0,001			
KKO – Wymagania	0,223	3,35	0,001			
NEO-FFI – Kierowanie	0,135	1,99	0,047			

Uwaga. ***p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5

Osobowościowe uwarunkowania myślenia twórczego z uwzględnieniem płci

	Cechy osobowości (NEO-FFI) kobiet (N = 110)				
	Neurotyczność	Ekstrawersja	Otwartość na doświadczenie	Ugodowość	Sumienność
Myślenie twórcze (TCT-DP)	0,18	-0,22*	0,25**	-0,21*	-0,18*
	Cechy osobowości (NEO-FFI) mężczyzn (N = 114)				
	Neurotyczność	Ekstrawersja	Otwartość na doświadczenie	Ugodowość	Sumienność
Myślenie twórcze (TCT-DP)	-0,13	0,13	0,40***	0,004	-0,19*

Uwaga. *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6

Sytuacyjne uwarunkowania myślenia twórczego z uwzględnieniem płci

	Klimat organizacyjny (KKO) w percepcji kobiet (N = 110)						
	Odpowiedzialność	Wymagania	Nagrody	Zorganizowanie	Poczucie ciepła i poparcia	Kierowanie	Wynik ogólny
Myślenie twórcze (TCT-DP)	0,041	0,31**	0,28**	0,063	-0,032	0,17	0,19*
	Klimat organizacyjny (KKO) w percepcji mężczyzn (N = 114)						
	Odpowiedzialność	Wymagania	Nagrody	Zorganizowanie	Poczucie ciepła i poparcia	Kierowanie	Wynik ogólny
Myślenie twórcze (TCT-DP)	0,40***	0,27**	0,17	0,32**	0,49***	0,42***	0,44***

Uwaga. ***p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

Uwarunkowania myślenia twórczego pracowników branży IT...

Tabela 7

Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania myślenia twórczego kobiet (N = 110)

	Zmienna zależna: myślenie twórcze kobiet					
	β	t	Istotność	R ²	ΔR^2	F(df1,df2)
Krok 1 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,251	2,698	0,008	0,06	0,06	7,23(1,108)***
Krok 2 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,303	3,317	0,001	0,12	0,06	8,51(2,107)***
NEO-FFI – Ekstrawersja	-0,277	-3,030	0,003			
Krok 3 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,314	3,475	0,001	0,15	0,03	7,24(3,106)***
NEO-FFI – Ekstrawersja	-0,264	-2,923	0,004			
NEO-FFI – Sumienność	-0,182	-2,048	0,043			
Krok 4 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,274	3,117	0,002	0,21	0,06	8,18(4,105)***
NEO-FFI – Ekstrawersja	-0,216	-2,448	0,016			
NEO-FFI – Sumienność	-0,212	-2,463	0,015			
KKO – Wymagania	0,267	3,050	0,003			
Krok 5 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,272	3,180	0,002	0,25	0,04	8,32(5,104)***
NEO-FFI – Ekstrawersja	-0,148	-1,647	0,103			
NEO-FFI – Sumienność	-0,265	-3,077	0,003			
KKO – Wymagania	0,484	4,099	<0,001			
KKO – Odpowiedzialność	0,309	-2,651	0,009			

Uwaga. ***p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8

Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania myślenia twórczego mężczyzn (N = 114)

	Zmienna zależna: myślenie twórcze mężczyzn					
	β	t	Istotność	R ²	ΔR^2	F(df1,df2)
Krok 1 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,402	4,65	<0,001	0,16	0,16	21,59(1,112)***
Krok 2 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,402	4,72	<0,001	0,18	0,03	13,55(2,111)***
NEO-FFI – Sumienność	-0,186	-2,19	0,031			
Krok 3 NEO-FFI – Otwartość na doświadczenie	0,244	2,91	0,004	0,32	0,14	18,88(3,110)***
NEO-FFI – Sumienność	-0,226	-2,91	0,004			
KKO – Poczucie ciepła i poparcia	0,412	4,89	<0,001			

Uwaga. ***p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Celem prezentowanych badań było określenie, co warunkuje myślenie twórcze programistów, których praca bazuje na redefiniowaniu problemu przy użyciu wyobraźni, wiedzy i doświadczenia. Chodziło o sprawdzenie czy faktycznie interakcja czynników

osobowościowych z sytuacyjnymi wzmacnia myślenie twórcze wzmiankowanej grupy, czy jednak osobowościowe uwarunkowania odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu twórczości. Znalezienie odpowiedzi na te pytania mogłoby z jednej strony przełożyć się na ukierunkowane działania rozwojowe w grupie programistów, poczynając od treningów twórczości,

a kończąc na coachingu lub mentoringu. Z drugiej strony mogłyby sprzyjać budowaniu klimatu organizacyjnego, który wzmacnia twórczość i innowacyjność, tak ważną w czasach czwartej rewolucji przemysłowej.

Przeprowadzone analizy wskazują na związki myślenia twórczego z otwartością na doświadczenie, sumiennością i ugodowością. Co więcej, klimat autokratyczny osłabiał myślenie twórcze programistów, dla których ważną okazała się praca z możliwością samodzielnego podejmowania decyzji i dobrymi relacjami społecznymi. Tym samym nie było przesłanek do odrzucenia sześciu z ośmiu sformułowanych hipotez szczegółowych. Najważniejszym osiągnięciem było jednak określenie, że dopiero wspólne rozpatrywanie cech osobowości z wymiarami sytuacyjnymi daje najlepsze wyniki w wyjaśnianiu zmienności myślenia twórczego programistów. Pozwoliło to na przygotowanie listy stymulatorów twórczości, którą otwiera otwartość na doświadczenie, niska sumiennosc z towarzyszącymi wymiarami klimatu organizacyjnego, czyli wysokimi wymaganiami w pracy i sprawnym kierowaniem.

Podjmując próbę przyjrzenia się otrzymanym wynikom, należy zauważyć, że otwartość na doświadczenie jest wymieniana jako główna składowa kreatywności. Zdaniem Gajdy (2015) związek otwartości na doświadczenie z myśleniem twórczym może być artefaktem wywołanym podobnymi stwierdzeniami ładującymi skale osobowości twórczej i otwartości. To stanowisko nie znajduje potwierdzenia w prowadzonych w tym miejscu badaniach, ponieważ myślenie twórcze było operacjonalizowane z wykorzystaniem testu rysunkowego, a nie skali samoopisowej. Jeżeli chodzi o ujemny związek sumiennosci z myśleniem twórczym, to odpowiedzi należy szukać w jej charakterystyce. Sumiennosc to obowiązkowość, rzetelność, skrupulatność, ale również wysokie wyniki mogą współwystępować z perfekcjonizmem; natomiast niższe wskazują na niezależność, skłonność do nonkonformizmu i spontaniczność w działaniu, tak przecież ważną w twórczości (Zawadzki i in., 1998). Uwarunkowania osobowościowe dopełniają dwa wymiary klimatu organizacyjnego. Programiści akcentują znaczenie klimatu wspierającego efektywną pracę twórczą w postaci zachęcania do udziału w ambitnych zadaniach i projektach, utrzymywania wysokich standardów pracy. Ważną rolę – o czym obszernie pisały Amabile (1988) i Lipowska (2013) – odgrywa kadra zarządzająca. Jej zadaniem w twórczej organizacji jest umiejętne pobudzanie ciekawości poznawczej, odpowiednie koordynowanie, jak i wspieranie w trudnych sytuacjach. Nie od dziś wiadomo, że nie będzie twórczości bez dobrego kierowania.

Uwzględnienie płci pogłębiło analizy i sformułowane wnioski. Lista uwarunkowań myślenia twórczego kobiet i mężczyzn programistów zawiera bowiem określone uwarunkowania wspólne; inne są wskazywane wyłącznie przez jedną badaną grupę. W związku z powyższym symulatorami twórczości „uniwersalnymi płciowo” była otwartość na do-

świadczenie i sumiennosc, co wskazuje, że są to cechy podmiotowe wspólne dla ludzi różnych kultur, zawodów i specjalności. Różnice pojawiają się na poziomie uwarunkowań sytuacyjnych myślenia twórczego. Kobietom programistkom potrzebne są wysokie wymagania, możliwość realizacji ambitnych projektów, ale równie ważne jest dla nich ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Ekstrawersja i nagrody, które wystąpiły jako istotne zmienne w korelacji, już w modelach regresji pozostały nieistotne statystycznie. Mężczyźni programiści wskazują na atmosferę ciepła i poparcia jako ważny *spiritus movens* dla ich pomysłów.

Podsumowując, na pytanie, co warunkuje twórczość programistów, należy odpowiedzieć, że zarówno cechy osobowości, jak i klimat organizacyjny. Jeżeli przedsiębiorstwa są ukierunkowane na innowacyjność i konkurencyjność, to w rekrutacji i selekcji powinny pamiętać, że wysokiej twórczości programistów będzie towarzyszyła otwartość na doświadczenie, ale obok niej prawdopodobnie pojawi się niższa sumiennosc. Wzbogacanie pracy i skuteczne kierowanie wzmacnia myślenie twórcze badanej grupy. Kobiety programistki wskazują jeszcze na znaczenie odpowiedzialności w pracy, mężczyźni – na rolę poczucia ciepła i poparcia. Oznacza to, że nie ma twórczości bez określonych cech osobowości, ale również te ostatnie nie przełożą się na twórcze efekty bez klimatu organizacyjnego, ponieważ kreatywność jak talent wymaga żyznej „gleby” organizacji (parafraza słów Leonarda da Vinci).

Co do ograniczeń i przyszłych kierunków badań należy zauważyć, że cała procedura ma charakter korelacyjny, bez udziału grupy kontrolnej i zasadne w tym przypadku jest mówienie o związkach, wyjaśnianiu, a nie o determinacji. Tym samym jest to wyznacznikiem przyszłych kierunków analiz – badań poprzecznych z grupą kontrolną czy badań podłużnych, które mogłyby stanowić doskonały punkt wyjścia do opisu skuteczności zastosowanych programów szkoleniowych lub kierunków zmian poszczególnych wymiarów klimatu organizacyjnego. W związku z powyższym już nie chodzi o pytanie czy być twórczym, ale jak kierować twórczością na poziomie pracownika, zespołu i organizacji. Niektórzy nawet zapowiadają nadejście nowej ery społeczno-gospodarczej – ery twórczości (Olszak, 2017).

Bibliografia

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123–167.
- Chępa, S. (1993). Walidacja Kwestionariusza Klimatu Organizacyjnego Kolba. *Przegląd Psychologiczny*, 34, 379–387.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Costa, S., da, Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M. i Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity:

Uwarunkowania myślenia twórczego pracowników branży IT...

A second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 165–173. <https://guilfordjournals.com/doi/10.1521/pedi.1992.6.4.343>

Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105–123. <https://doi.org/10.1080/13594329608414845>

Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a product of intelligence and personality. W D. H. Saklofske i M. Zeidner (red.), *International handbook of personality and intelligence* (s. 231–247). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_12

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5

Gajda, A. (2015). Osiągnięcia szkolne i kreatywność w poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania relacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(2), 55–78.

Hunter, S. T., Bedell, K. E. i Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>

Kwaśniewska, J. i Nęcka, E. (2004). Perception of the climate for creativity in the workplace: the role of the level in the organization and gender. *Creativity Innovation and Management*, 13(3), 187–196.

Lipińska-Grobelny, A. (red.). (2007). *Klimat organizacyjny i jego konsekwencje dla funkcjonowania pracowników*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Lipińska-Grobelny, A. (2018). Psychologiczny kontekst wielopracy – analiza różnic płciowych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 4(23), 743–758. <https://doi.org/10.14656/FPF20180406>

Lipka, A. (2012). Wybrane teorie twórczości – wnioski dla kształtowania kreatywnego kapitału ludzkiego. W A. Lipka (red.). *Kształtowanie kreatywnego kapitału ludzkiego (wybrane zagadnienia)* (s. 11–35). Wydawnictwo UE w Katowicach.

Lipowska, J. (2013). Zależność kreatywności pracowników od elementów środowiska pracy. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1(90), 23–33.

Matczak, A., Jaworowska, A. i Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena. TCT-DP. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych PTP*.

Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Olszak, C. (2017). *Twórcza organizacja. Komputerowe wspomaganie twórczości organizacyjnej*. C. H. Beck.

Sopińska, A. (2018). Kreatywność a innowacyjność organizacji. Otwarte innowacje jako przejaw współkreatywności. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, 161, 11–27. <https://doi.org/10.33119/SIP.2018.161.1>

Strzałecki, A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

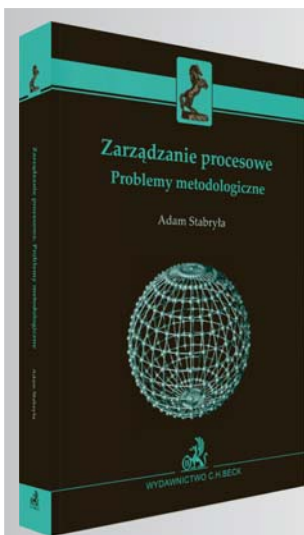
Zawadzki, B., Strelau J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Tokarz, A. (1991). Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka. *Psychologia Wychowawcza*, 34(4), 229–311.

Urban, K. K. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)* by K. K. Urban & H. H. Jellen. Manual. Swets and Zeitlinger.

Żuk, T. (1986). *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Wydawnictwo UAM.

Agnieszka Lipińska-Grobelny jest doktorem habilitowanym, profesorem Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Instytucie Psychologii UŁ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach funkcjonowania różnych grup zawodowych, w tym nauczycieli oraz promowania prorozwojowych postaw wśród osób aktywnych zawodowo. Jest autorem kilkudziesięciu publikacji naukowych.



POLECAMY

Adam Stabryła, *Zarządzanie procesowe. Problemy metodologiczne*

Książka przedstawia w sposób kompleksowy węzłowe aspekty i problemy badawcze zarządzania procesowego. Publikacja została ukierunkowana na procesy wytwórcze, jakie generalnie występują w działalności gospodarczej.

Publikacja jest przeznaczona dla tych odbiorców, którzy zajmują się metodologią zarządzania procesowego oraz jej zastosowaniami. Jest także adresowana do kierownictwa przedsiębiorstw, rad nadzorczych, konsultantów. Książka powinna być pomocna dla słuchaczy na kierunkach menedżerskich uczelni ekonomicznych i technicznych, jak również będzie przydatna w pracy zespołów badawczych.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://www.ksiegarnia.beck.pl/akademicka/zarzadzanie-i-marketing/20712-zarzadzanie-procesowe-problemy-metodologiczne-adam-stabryla#opis>

Wydawnictwo: C.H.Beck, Warszawa, 2022.



Justyna
Świrk

Cyrkularne modele biznesowe w miastach szwedzkich i holenderskich

Circular business models in Swedish and Dutch cities

Abstract

Contemporary problems related to the poor condition of our natural environment force changes in management models. The model that the economy has followed so far is a linear model – a highly consumption-based model that leads to an increased amount of waste and pollution, and consequently to not taking into account the interests of all stakeholders. As cities struggle with numerous problems (including a constantly growing population, pollution, demand for raw materials, etc.) they should change the way they are managed. The aim of the study is to identify which of them are most often used by these cities. The research questions asked in the article are: what is the role of the city as an authority in these models - is it an implementer or a recipient of circular models solutions? According to the current state of knowledge, is it possible to say that thanks to circular models used in cities the quality of life of residents is improving (from an environmental and social perspective)? The research method used was a review of professional literature (WoS and Scopus databases, as well as full-text databases), internet sources and reports. Three types of circular business models, in which Swedish and Dutch cities participate, were identified. The models that are used predominantly in cities in both Sweden and the Netherlands are models of sharing consumption. Cities as authorities assume different roles – they are both implementers and recipients of the models. It cannot be stated unequivocally that the introduction of circular business models in the current form has a positive effect on the quality of life in a city. Therefore, further research and experiments must be carried out, e.g. in the direction of expanding these models.

Keywords: business models, closed loop, circular cities, circular solutions, environmental and social value

Wprowadzenie

W dotychczasowym liniowym modelu gospodarowania w centrum uwagi znajdowała się maksymalizacja zysków. Gospodarka o obiegu zamkniętym jako przeciwstawna temu modelowi bierze pod uwagę losy środowiska naturalnego, społeczności lokalnej, jest bardziej oszczędna zasobowo, optymalizuje wytwarzanie odpadów i promuje wartości etyczno-społeczne. Są to wartości, którymi powinna charakteryzować się gospodarka oparta na sukcesywnym porzucaniu konsumpcyjnego stylu życia.

Istniejący model gospodarowania nie tylko negatywnie wpływa na środowisko, ale także powoduje zmniejszenie bogactwa, ponieważ „coraz większą część naszych dochodów przeznaczają na wymianę produktów, utrzymanie” (Stahel, 1982). Problem wyczerpywania zasobów czy zrównoważenia miast nie jest nowy. Kwestie te są poruszane już od co najmniej pięćdziesięciu lat. Przykładem jest raport *Problemy środowiska ludzkiego* przedstawiony w roku 1969 przez Sithu U Thanta (ówczesnego Sekretarza Generalnego ONZ) na sesji Zgromadzenia Ogólnego, w którym wskazywał na problemy środowiska naturalnego oraz planowanie i kontrolę związane z rosnącą urbanizacją (United Nations, 1969, s. 4–11) czy raport Klubu Rzymskiego pt. *Granice wzrostu* dotyczący wyczerpywania zasobów (Meadows i in., 1972).

W artykule zidentyfikowano i omówiono cyrkularne modele biznesowe stosowane przez miasta Szwecji i Holandii oraz podano przykłady miejskich praktyk cyrkularnych. Cyrkularne modele biznesowe są szeroko opisywane w literaturze, jednak publikacji naukowych dotyczących zastosowania ich w miastach brakuje w piśmiennictwie. Artykuł wypełnia tę lukę. Na podstawie przeglądu literatury wybrano miasta Szwecji i Holandii ze względu na ich długoletnie doświadczenia w implementacji podejść związanych z gospodarką o obiegu zamkniętym. Rozwiązania cyrkularne w nich stosowane mogą stać się inspiracją dla innych miast, by rozważyły je u siebie lub wdrożyły nowe.

Zarys koncepcji gospodarki o obiegu zamkniętym

Nie istnieje jednoznaczna definicja gospodarki o obiegu zamkniętym. Według Kirchherra i in. (2017, s. 221) funkcjonuje aż 114 definicji. Tematy powiązane z gospodarką cyrkularną pojawiają się już od dawna, np. Boulding (1966, s. 2) opisuje „system zamkniętej Ziemi”, zaś Stahel (1982) używa pojęcia „gospodarka zamkniętej pętli”. Generalnie w gospodarce o obiegu zamkniętym unika się marnotrawienia ograniczonych zasobów (poprzez odpowiednie ich produkowanie, wykorzystanie itp.), a główny nacisk kładzie się na oszczędność surowców i minimalizowanie powstawania odpadów. Według Komisji Europejskiej (2015) w gospodarce o obiegu zamkniętym „wartość produktów, materiałów i zasobów (...) jest utrzymywana tak długo, jak to możliwe, a wytwarzanie odpadów jest ograniczone do minimum”. Fundacja Ellen MacArthur (Ellen MacArthur Foundation i in., 2015, s. 24) wskazuje, że w ramach gospodarki o obiegu zamkniętym istnieją cykle biologiczne i techniczne (tzw. diagram motylkowy). Cykle biologiczne dotyczą obiegu naturalnych składników, a techniczne – składników wytworzonych przez człowieka.

Cramer (2015, s. 3) proponuje piramidę poziomu cyrkularności, w której wyróżnia dziewięć poziomów (od najbardziej do najmniej cyrkularnych):

- refuse (odmowa) – zapobieganie korzystaniu z zasobów,
- reduce (redukcja) – zmniejszenie zużycia zasobów,
- re-use (ponowne użycie) – znajdowanie nowego zastosowania produktu,
- repair (naprawa) – konserwacja i naprawa,
- refurbish (odnowa) – ulepszanie produktu,
- remanufacture (regeneracja) – stworzenie nowego produktu,
- re-purpose (ponowne przeznaczenie) – ponowne użycie produktu do innego celu,
- recycling (recykling) – ponowne wykorzystanie surowców z produktu,
- recover (odzyskiwanie) – odzyskiwanie energii z odpadów.

Gospodarka o obiegu zamkniętym ma wartość w trzech wymiarach: ekonomicznym, środowiskowym i społecznym.

Modele biznesowe gospodarki o obiegu zamkniętym

Istnieją różne definicje modeli biznesowych. Generalnie „model biznesowy opisuje przesłanki stojące za sposobem, w jaki organizacja tworzy wartość oraz zapewnia i czerpie zyski z tej wytworzonej wartości” (Osterwalder i Pigneur, 2012, s. 18). Natomiast propozycja wartości jest to zestaw korzyści lub wartości, które zaspokajają potrzeby konsumentów (Armstrong i in., 2015, s. 10). Najbardziej ogólnie modele biznesowe proponują cztery rodzaje wartości dla klienta (Falencikowski, 2012, s. 85): emocjonalne, użytkowe, ekonomiczne i społeczno-etyczne.

Zainteresowanie naukowe cyrkularnymi modelami biznesowymi znacznie zwiększyło się na przestrzeni ostatnich lat (w 2013 roku ukazały się dwie publikacje, a w 2018 roku było ich już dziewięćdziesiąt cztery) (Ferasso i in., 2020, s. 3009).

Bocken i in. (2016, s. 309) wskazują na trzy strategie cyrkularnych modeli biznesowych:

- spowalniające pętle – zaprojektowanie towarów o przedłużonej trwałości, przedłużanie trwałości produktu np. poprzez naprawę, regenerację,
- zamykające pętle – np. poprzez recycling,
- zawężające pętle lub efektywne gospodarowanie zasobami – wykorzystanie mniejszej ilości zasobów na produkt.

Cechami charakterystycznymi cyrkularnych modeli biznesowych są (Board of Innovation, b.d.):

- pozyskiwanie materiałów z gospodarki a nie z rezerw ekologicznych,
- dodanie wartości do istniejących produktów i materiałów poprzez m.in. modernizację, naprawę,
- tworzenie wartościowych danych dla przedsiębiorstw niższego szczebla.

Natomiast Jonker i in. (2018, s. 28–29) na podstawie holenderskich badań krajowych przeprowadzonych w latach 2016–2017 określili, co charakteryzuje cyrkularne modele biznesowe (BMCE – Business Models for the Circular Economy). Są to:

1. Cykle – produkty, surowce mają być używane wielokrotnie.
2. Tworzenie wartości – społecznych, ekologicznych i finansowych.
3. Strategie – wartość dodana dotyczy eksploatacji produktu a nie sprzedaży.
4. Organizacja – skoordynowana i kooperacyjna organizacja wielu podmiotów.
5. Modele dochodów – obrót tworzony inaczej niż w konwencjonalnym łańcuchu wartości np. z biegiem czasu.
6. Strony – które współpracują ze sobą.
7. Wpływ – tworzenie wielu wartości jednocześnie.

Różne rodzaje modeli biznesowych przedstawiono w tabeli 1.

Nußholz (2017) zwraca uwagę, że nie ma jasnej definicji cyrkularnych modeli biznesowych i że najważ-

Tabela 1

Przykłady modeli biznesowych gospodarki o obiegu zamkniętym

Źródło	Cyrkularne modele biznesowe
Ellen MacArthur Foundation i in., 2015, s. 26	<ul style="list-style-type: none"> • model RESOLVE (działania biznesowe): regeneracja, dzielenie się, optymalizacja, zapętlanie, wirtualizacja, wymiana
Hofmann i in., 2017	<ul style="list-style-type: none"> • zaopatrzenie w obieg – dostarczanie w pełni odnawialnych, nadających się do recyklingu lub biodegradowalnych surowców • zwiększanie wartości produktu m.in. poprzez naprawę, ulepszenie, odnowienie • bridging – promocja platform współpracy między producentami i konsumentami • dostarczanie i wydajność – zapewnienie możliwości lub usług w celu zaspokojenia potrzeb użytkowników bez konieczności posiadania fizycznych produktów
Lacy i in., 2020, s. 18	<ul style="list-style-type: none"> • wkłady odnawialne – z materiałów biologicznych lub wytworzonych przez człowieka, poddawanych recyklingowi lub nadających się do recyklingu • odzysk zasobów – po zakończeniu użytkowania produktu materiały są odzyskiwane i wykorzystywane • produkt jako usługa – właściciel sprzedaje korzyści ze swojego dobra jako usługę • rozszerzone zastosowanie produktu dzięki naprawom i odsprzedaży • platformy współdzielenia – współwłasność, dostęp i użytkowanie
OECD, 2020, s. 65	<p>Modele typowe dla miast:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modele dostaw o obiegu zamkniętym np. projekty od kołyski do kołyski (ang. Cradle to Cradle) • wspólna konsumpcja – wynajem lub udostępnianie produktów lub usług obywatelom • model systemu usług – płacenie za usługę a nie za własność produktu • dzierżawa lub leasing produktów – wydłużanie życia produktów, wielokrotne ich użytkowanie

Źródło: opracowanie własne.

niejsze są poprawa efektywności gospodarowania zasobami, zamykanie pętli i zwiększanie liczby cykli.

Miasto cyrkularne i obszary zastosowań gospodarki o obiegu zamkniętym w miastach

Miasto cyrkularne to obszar, w którym unika się marnotrawienia zasobów, minimalizuje ilość wytwarzanych odpadów, dba o środowisko naturalne oraz wszyscy interesariusze miejskiego ekosystemu są zaangażowani w jego tworzenie (Meini i in., 2019).

Gospodarka o obiegu zamkniętym w funkcjonowaniu miast:

- jest sposobem na osiągnięcie zrównoważonego rozwoju miast – celu 11 rezolucji ONZ: „uczynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu” (ONZ, 2015, s. 16),
- prowadzi do samowystarczalności miasta (np. poprzez lokalną produkcję żywności, uniezależnienie się od surowców),
- promuje lokalność,
- prowadzi do zmniejszenia ilości odpadów w mieście.

Do zadań miasta jako władzy w zakresie gospodarki o obiegu zamkniętym należy:

- wprowadzanie regulacji dotyczących gospodarki cyrkularnej,
- motywowanie, edukacja mieszkańców. Badania psychologiczne wskazują, że skuteczne w eliminowaniu starych nawyków są przekazy sugestywne. Na przykład badanie dotyczące

zużycia energii elektrycznej przez mieszkańców Kalifornii (gdzie obrazowo tłumaczono jak efektywniej korzystać z energii, sugerując, że poddasze pozbawione izolacji jest jak człowiek, który „stawia czoło zimie nie tylko bez płaszcza, ale w ogóle bez ubrania”) ujawniło, że odsetek osób, które pod wpływem przekazu sugestywnego zmieniły nawyki w zakresie ocieplania domów czy uszczelniania drzwi wzrósł do 61% (w stosunku do 20% przy typowych zaleceniach bez sugestywnej formy) (Aronson i in., 1997, s. 624–625). Rosenthal i Linder (2021) natomiast przeprowadzili badanie na 272 studentach. Manipulowano bliskością kosza na śmieci w stosunku do pojemnika do recyklingu i obecnością informacji o tym, dlaczego i jak spłukać materiały nadające się do recyklingu. Gdy pojemnik do recyklingu znajdował się bliżej niż kosz na śmieci i gdy monit informacyjny wskazywał, jak czyste muszą być materiały nadające się do recyklingu (a nie dlaczego płukanie jest ważne) poziom jego wykorzystania był trzykrotnie wyższy niż kosza na śmieci, a poziom zanieczyszczenia elementów poddanych recyklingowi – niższy,

- dawanie przykładu poprzez wprowadzanie rozwiązań cyrkularnych w gminie (np. zamówienia cyrkularne),
- śledzenie postępów cyrkularności.

Przykłady obszarów, w których miasta realizują gospodarkę o obiegu zamkniętym przedstawiono w tabeli 2.

Gospodarka o obiegu zamkniętym jest widoczna w różnych obszarach. W Amsterdamie (Initiative Circular 2020–2025) są to np. gospodarowanie odpadami, budowa i rozbiórka, użytkowanie grun-

Cyrkularne modele biznesowe w miastach szwedzkich...

tów i planowanie przestrzenne, jedzenie i napoje, przemysł wytwórczy, tekstylia, woda i sanitaria, energia, biomasa, rolnictwo, mobilność, sektor ICT. W Rotterdamie (Rotterdam Circularity Programme 2019–2023) są to m.in.: gospodarka odpadami, budowa i rozbiórka, użytkowanie gruntów i planowanie przestrzenne, jedzenie i napoje, przemysł wytwórczy, tekstylia, biomasa (OECD, 2020, s. 86). Obszar z licznymi inicjatywami zarówno w Szwecji, jak i Holandii stanowi budownictwo. Jest to o tyle istotne, że obecne budownictwo wykorzystuje około 40–50% wszystkich surowców pierwotnych i jest najbardziej chłonnym za-

sobowo sektorem przemysłu (Blok i in., 2019, s. 860). Jak wskazuje Feleki (2020) „około czterech na dziesięć domów w Europie zostało zbudowanych przed 1960 rokiem”. Materiały w nich wykorzystane często są niezdrowe. W przypadku rozbiórek czy remontów należałoby więc w pierwszej kolejności przeanalizować skład tych materiałów i możliwość wykorzystania ich w innych budynkach. Dlatego pomysły i inicjatywy z zakresu budownictwa są ważne. Miasta szwedzkie i holenderskie podejmują także liczne działania z zakresu gospodarki odpadami (m.in. inteligentne kosze, segregacja odpadów, optymalizacja tras zbiórki).

Tabela 2

Wybrane obszary gospodarki o obiegu zamkniętym w miastach szwedzkich i holenderskich

Obszar	Przykłady rozwiązań cyrkularnych w miastach szwedzkich	Przykłady rozwiązań cyrkularnych w miastach holenderskich
Budownictwo	<p>Malmö</p> <ul style="list-style-type: none"> projekt BUILDSMART – zastosowanie inteligentnych rozwiązań w zakresie budynków energooszczędnych (Korenik, 2019, s. 92) West Harbor – przekształcenie starej zanieczyszczonej stoczni w dzielnicę mieszkalną zasilaną w 100% energią odnawialną (turbiny wiatrowe) (Gray, 2020) w dzielnicy Hyllie wszystkie domy i biura zasilane energią odnawialną bądź z recyklingu (Gray, 2020) projekt Augustenborg Eco-City – szkoła zbudowana z naturalnych materiałów, z kolektorami słonecznymi, gruntową pompą ciepła, elektrownią wiatrową, toaletami kompostującymi (SUSTAIN EUROPE, 2020) Benmöllan – „młyn kości” zdekonstruowany, a następnie wykorzystany przy budowie stacji elektroenergetycznej (Engblad, 2019, s. 8) dworzec Varvsstaden – ponowne wykorzystanie jak największej liczby dostępnych zasobów w obrębie obszaru (Engblad, 2019, s. 12) <p>Lund</p> <ul style="list-style-type: none"> Östratornkolan – minimalizacja zużycia zasobów przy budowie szkoły, korzystanie z materiałów i technik cyrkularnych, użycie starych cegieł i okien, branie pod uwagę przyszłej rozbiórki na etapie budowy (Engblad, 2019, s. 9) 	<p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> de Ceugel – dawny teren przemysłowy jako laboratorium miejskich innowacji. Wykorzystanie m.in. helofitów, toalet kompostowych, blockchain do optymalizacji zarządzania energią (Cuomo i in., 2020) wykorzystanie technologii SmartCrusher pozwalającej na ponowne użycie betonu poddanemu recyklingowi np. do budowy budynków (Korenik, 2019, s. 91) pawilon ABN Amro – budynek prawie całkowicie montowany, nowe materiały o niskim wpływie na środowisko, użycie starych komponentów takich jak ściany wewnętrzne, drzwi, kable i szpule do węży strażackich, a nawet starych dżinsów do produkcji sufitów akustycznych (Carra i Magdani, 2017, s. 29–30) COMPRO – projekt na budowę mostów ze zużytego papieru toaletowego – użycie włókien celulozowych i kleju biologicznego do budowy materiałów kompozytowych (Mooij, 2020) <p>Rotterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> plac zabaw dla dzieci – Wikado i przystanki autobusowe w Almere zbudowane z elementów starych turbin wiatrowych (Belton, 2020)
Pożywienie	<p>Malmö</p> <ul style="list-style-type: none"> Sege Park – m.in. lokalna produkcja żywności (Engblad, 2019, s. 24) <p>Umeå</p> <ul style="list-style-type: none"> sieć restauracji zrównoważonych, połączenie restauracji z lokalnymi producentami (OECD, 2020, s. 93) 	<p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> współpraca gminy ze start-upem BuurtButik w celu zbiórki odpadów żywnościowych z restauracji i supermarketów, by przygotować bezpłatne posiłki dla lokalnych mieszkańców (Circular Economy Club, 2020, s. 10) odzysk kwasu alginowego ze ścieków (van der Hoek i in., 2016, s. 62)
Transport	<p>Malmö</p> <ul style="list-style-type: none"> odpady spożywcze wykorzystywane do produkcji biogazu do zasilania autobusów miejskich, śmieciarek, taksówek (Malmö stad, 2021) <p>Botkyrka</p> <ul style="list-style-type: none"> przekształcanie odpadów żywnościowych w biogaz (Jansson, 2019) <p>Sztokholm</p> <ul style="list-style-type: none"> odpady żywnościowe i szlam z gospodarstw domowych przekształcane w biogaz (Shahrokni i in., 2015, s. 919) 	<p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> tłuszcz ze smażenia na głębokim tłuszczu przetwarzany na biodiesel do autobusów miejskich (Municipality of Amsterdam, 2020, s. 17) <p>Rotterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> dwa szpitale Franciscus Gasthuis i Erasmus MC filtrują pozostałości leków oraz środków czyszczących i przekształcają w biogaz (OECD, 2020, s. 96)

Tabela 2, cd.

Obszar	Przykłady rozwiązań cyrkularnych w miastach szwedzkich	Przykłady rozwiązań cyrkularnych w miastach holenderskich
Zarządzanie odpadami	<p>Sztokholm</p> <ul style="list-style-type: none"> planowanie tras zbiórki odpadów, opróżnianie tylko koszy, które są co najmniej w połowie wypełnione (Shahrokni, 2015, s. 919) <p>Göteborg</p> <ul style="list-style-type: none"> AleLyckan Re-use park – miejsce, gdzie mieszkańcy mogą przynosić produkty do recyklingu, przekazywać w formie darowizn materiały wielokrotnego użytku lub kupować towary ofiarowane przez inne osoby, które są często naprawiane lub poddawane recyklingowi (Bačová i in., 2016, s. 5) <p>Eskilstuna</p> <ul style="list-style-type: none"> ReTuna – centrum handlowe, do którego mieszkańcy mogą przynosić używane przedmioty; są one następnie sortowane i poddawane naprawie i recyklingowi (ReTuna, b.d.) <p>Malmö</p> <ul style="list-style-type: none"> 60% energii w mieście pochodzi z odpadów (Malmö stad, 2021) 	<p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> inteligentne kosze zasilane energią słoneczną do ciągłego zagęszczania odpadów (Gelsin, 2017) Wasted – platforma skupiająca lokalnych przedsiębiorców i mieszkańców północnej części Amsterdamu, którzy za odpady otrzymują punkty przeliczane na specjalne monety – nową lokalną walutę. Można nią płacić w barach, restauracjach, sklepach i innych punktach, które dołączyły do programu (Obarska, 2017) FABULOUS – program, w którym frakcja miejskich odpadów (np. skórki pomarańczy, pomidory, trawa) jest przetwarzana w ekologiczny plastik (bioplastyczny PHA) (Mooij, 2020) <p>Rotterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> Chemokar – samochód, który co trzy miesiące odbiera odpady chemiczne Alvalscheidingsstation – odpady zbyt duże, aby zmieścić się w zwykłym pojemniku, można oddać w punkcie utylizacji odpadów (XPAT, b.d.) plywające parki – platformy budowane z przero-bionych plastikowych śmieci wydobytych z rzeki Nieuwe Maas. Na wierzchu sadzone są różne rośliny od mchu po drzewa, a na ich spodniej, chropowatej powierzchni składają jaja podwodne zwierzęta (MaterialDistrict, 2017)

Źródło: opracowanie własne.

Obszarem zainteresowań w zakresie cyrkularnych rozwiązań jest również zarządzanie pożywieniem. Jest to istotne, ponieważ, jak wskazuje de Amorim i in. (2019, s. 1), bezpieczeństwo żywnościowe będzie w przyszłości dla miast poważnym problemem. Istotne jest też racjonalne zarządzanie wodą. Koop i van Leeuwen (2017, s. 403), badając wskaźniki (BCI BLUEPRINT) wskazali, że miasta Holandii to miasta oszczędzające wodę (Nieuwegein, Eindhoven, Venlo), zasobooszczędne i adaptacyjne (Rotterdam, Amsterdam), a miasta Szwecji są zasobooszczędne i adaptacyjne (Eslöv, Sztokholm, Kristianstad, Malmö, Helsinborg).

W miastach szwedzkich i holenderskich (np. w Appeldoorn) nie organizuje się przetargów, lecz szuka pomysłów wykonawców stymulujących innowacje w gospodarce o obiegu zamkniętym (Lindner i in., 2017, s. 15). Natomiast Malmö podpisało umowę z siedmioma spółkami publicznymi. Kiedy któraś ze współpracujących stron potrzebuje mebli biurowych lub konferencyjnych, w pierwszej kolejności zwraca się do pozostałych z zapytaniem, czy nie mają niepotrzebnych używanych sprzętów (stawianie na ponowne użycie i renowację a nie kupowanie) (Ellen MacArthur Foundation, b.d.). Meble są ponownie wykorzystywane również w administracjach gmin takich jak Ystad, Halmstad, Göteborg, Flen, Vallentuna (Jansson, 2019). Miasta szwedzkie i holenderskie wprowadziły zmiany w wielu różnych dziedzinach i wciąż realizowane są tam liczne projekty ukierunkowane na cyrkularny sposób gospodarowania.

Modele biznesowe gospodarki o obiegu zamkniętym w miastach szwedzkich i holenderskich

Modele biznesowe gospodarki o obiegu zamkniętym dotyczą nie tylko przedsiębiorstw, ale także innych podmiotów takich jak stowarzyszenia, spółdzielnie, organizacje pozarządowe czy miasta, przy czym istotne jest ich współdziałanie (Sosnowski, 2019, s. 18).

Zidentyfikowano modele gospodarki o obiegu zamkniętym funkcjonujące w miastach Szwecji i Holandii. Zasadniczo można wskazać trzy typy:

- model łańcucha dostaw o obiegu zamkniętym – charakteryzuje się tym, że tradycyjne komponenty zastępuje się materiałami biologicznymi, odnawialnymi lub odzyskanymi, a odzysk materiałów rozważa się na znacznie wcześniejszym etapie cyklu życia produktu (OECD, 2018, s. 15). Przykładem może być koncepcja „od kołyski do kołyski”. Została ona stworzona przez McDonough Braungart Design Chemistry (MBDC), a jej istotą jest tworzenie produktów bezpiecznych dla środowiska i zdrowia ludzi, łatwe odzyskiwanie i ponowne użycie materiałów w produktach, analiza materiałów składowych aż do poziomu molekularnego (Nahikian, 2007, s. 143). W koncepcji „od kołyski do kołyski” Braungart i McDonough zdefiniowali trzy kluczowe założenia (van Dijk i in., 2014, s. 23): odpady jako żywność, użycie energii odnawialnej, różnorodność gatunkowa, kulturowa i innowacyjna;

Cyrkularne modele biznesowe w miastach szwedzkich...

Tabela 3

Przykłady cyrkularnych modeli biznesowych w miastach szwedzkich i holenderskich

Model biznesowy	Przykłady zastosowania w miastach szwedzkich	Przykłady zastosowania w miastach holenderskich
Model z łańcuchem dostaw o obiegu zamkniętym	<p>Gmina Ronneby</p> <ul style="list-style-type: none"> stosowane są innowacje z zakresu Cradle to Cradle – nowa dzielnica Kilen (Ronnebyhus, b.d.), nowe przedszkola w dzielnicy Hulta i miejscowości Listerby (Ronneby Kommun, b.d.) <p>Landskrona</p> <ul style="list-style-type: none"> miejski wydział sprzątający kupuje środki czystości tylko z oznaczeniem „od kołyski do kołyski” (Jansson, 2019) 	<p>Venlo</p> <ul style="list-style-type: none"> urząd gminy zbudowany na zasadzie „od kołyski do kołyski”, gdzie prawie wszystkie komponenty można zdemontować i ponownie wykorzystać (Ba ová i in., 2016, s. 8; Het Groene Brein, b.d.) <p>Haarlemmermeer</p> <ul style="list-style-type: none"> park 20 20 – kompleks usługowy, w którym budynki są projektowane w filozofii Cradle to Cradle (Circular Economy Club, 2020, s. 10)
Model systemu usług	<p>Gmina Bollnäs</p> <ul style="list-style-type: none"> światło jako usługa w miejskich przedszkolach i szkołach (OECD, 2020, s. 63) <p>Sztokholm</p> <ul style="list-style-type: none"> władze lokalne i inni klienci mogą dzierżawić światłowody od lokalnej, gminnej firmy (fibre as a service) (STOKAB, b.d.) 	<p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> firma Philips – właściciel wszystkich instalacji odpowiada za konserwację, dostarcza oświetlenie LED jako usługę dla lotniska Schiphol Airport, które płaci za wykorzystane światło (Circular Economy Club, 2020, s. 10; OECD, 2020, s. 65)
Wspólna konsumpcja	<p>Malmö</p> <ul style="list-style-type: none"> gmina zapewnia przestrzeń, w której ludzie mogą się spotykać, aby dzielić się przedmiotami np. narzędziami, zabawkami, ubraniami lub przynosić materiały do naprawy lub ponownego wykorzystania (Bolger i Doyon, 2019, s. 2199) usługa Sunfleet – wynajem i współdzielenie samochodów; gmina ułatwia korzystanie z tej usługi poprzez wydzielenie specjalnych parkingów dla współdzielonych samochodów (Svennevik i in., 2021, s. 6) By Bike – miejski system wypożyczania rowerów (SUSTAIN EUROPE, 2020) <p>Västerås</p> <ul style="list-style-type: none"> miejskie przedsiębiorstwo mieszkaniowe Mimer oferuje klientom dwa miesiące bezpłatnego członkostwa w Sunfleet (Jansson, 2019) <p>Umeå</p> <ul style="list-style-type: none"> U-bike.se – inicjatywa, w ramach której można wypożyczyć elektryczne rowery cargo (Markendahl i in., 2018, s. 246) <p>Göteborg</p> <ul style="list-style-type: none"> centra napraw i udostępniania Fixotek (Climate-KIC i EIT, 2018, s. 30) <p>Knivsta</p> <ul style="list-style-type: none"> gmina wynajmuje elektryczne samochody pracownikom, a po godzinach pracy mieszkańcom (Jansson, 2019) <p>Karlstad</p> <ul style="list-style-type: none"> spółdzielnia mieszkaniowa gminy wynajmuje samochody w ciągu dnia (Jansson, 2019) wypożyczanie samochodów elektrycznych, służbowych gminy (Jansson, 2019) <p>Wiele gmin w Szwecji m.in. Umeå, Bollnäs, Tyresö finansuje wypożyczalnie sprzętu sportowego, w których można na 14 dni wypożyczyć m.in. narty, łyżwy, rolki, namioty, kaski, kamizelki ratunkowe (Fritidsbanken, b.d.)</p>	<p>Rotterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> carsharing (Svennevik i in., 2021, s. 6) <p>Amsterdam</p> <ul style="list-style-type: none"> europejski projekt eHUBS – wspólny, sąsiedzki transport elektryczny Buurthub (Gemeente Amsterdam, b.d.) <p>Haga</p> <ul style="list-style-type: none"> można ubiegać się w gminie o dotację na założenie spółdzielni, wewnątrz której możliwe jest współdzielenie samochodu elektrycznego czy poprosić gminę o zainstalowanie punktu ładowania (The Hague, 2021) <p>Teren całej Holandii</p> <ul style="list-style-type: none"> OV-fiets wypożyczanie rowerów na ostatni etap podróży (NS, b.d.)

Źródło: opracowanie własne.

- wspólna konsumpcja – polega na dostępie do produktu, a nie na jego posiadaniu. „Są to systemy obiegu zasobów, które umożliwiają konsumentom zarówno uzyskanie, jak i dostarczanie, czasowo lub na stałe cennych zasobów lub usług poprzez bezpośrednie reakcje z innymi konsumentami lub za pośrednictwem strony trzeciej” (Ertz i in., 2016, s. 1);
- model systemu usług – charakteryzuje się tym, że nie sprzedaje się fizycznego produktu tylko jego funkcjonalność. Dzięki takiemu podejściu zasoby są dłużej w użyciu.

W miastach szwedzkich i holenderskich dominuje konsumpcja współdzielona. W modelach z łańcuchem dostaw o obiegu zamkniętym miasta szwedzkie i holenderskie jako władza są odbiorcami usług czy dóbr cyrkularnych. W modelu konsumpcji współdzielonej są inicjatorami działań cyrkularnych. Natomiast w modelu systemu usług – inicjatorami i/lub odbiorcami usług cyrkularnych. W miastach szwedzkich i holenderskich większość działań prowadzonych jest z zakresu umiarkowanego i niskiego poziomu cyrkularności. Modele w nich stosowane funkcjonują głównie w cyklach technicznych i istnieją już od dawna. Wartość modeli tu wykorzystywanych tkwi w zmniejszeniu ilości odpadów, kosztów pozyskania materiałów oraz zapotrzebowania na nowe produkty, więc jest to wartość ekonomiczna, czyli wartość w sensie materialnym, ilościowym dla miasta jako władzy. Natomiast w literaturze nie ma potwierdzonego jednoznacznego pozytywnego wpływu cyrkularnych modeli biznesowych na środowisko (np. European Commission, 2018; van Loon i in., 2021; Whalen i Whalen, 2020). Brakuje także danych dotyczących wpływu samej gospodarki cyrkularnej na wartość społeczną w miastach (Vanhuysse i in., 2021). Być może gdyby gospodarka cyrkularna w mieście istniała jako system powiązanych ze sobą cyrkularnych modeli biznesowych (np. modelu dostaw o obiegu zamkniętym z modelem systemu usług lub modelu dostaw o obiegu zamkniętym z modelem współdzielenia) łatwiej byłoby miastu kontrolować posiadane zasoby, a w konsekwencji mierzyć wartości środowiskowe i społeczne.

Podsumowanie

Gospodarka o obiegu zamkniętym jako odpowiedź na liczne wyzwania związane ze zmianą klimatu, wyczerpywaniem zasobów itp. staje się powoli rzeczywistością. Również miasta wprowadzają szereg zmian w tym zakresie. W analizie miast szwedzkich i holenderskich zidentyfikowano trzy rodzaje modeli biznesowych o potencjale cyrkularnym. Są to modele z łańcuchem dostaw o obiegu zamkniętym, konsumpcja współdzielona i model systemu usług. Najczęściej wykorzystywanym cyrkularnym modelem biznesowym w miastach szwedzkich i holenderskich jest model konsumpcji współdzielonej, czyli taki, w którym miasto jako władza jest wdrożeniowcem. Dlatego ma ono do odegrania w tym modelu szczególną rolę. Przede

wszystkim powinno uświadamiać mieszkańców, że takie rozwiązania istnieją i podpowiadać jak z nich korzystać, a także sugerować, że wpłyną one pozytywnie na jakość życia mieszkańców. Zwłaszcza że dotychczasowe badania wskazują, że dobrostan środowiska nie jest głównym powodem korzystania np. z carsharingu przez użytkowników (Münzel i in., 2019).

Wartość modeli stosowanych przez miasta szwedzkie i holenderskie tkwi w oszczędności ekonomicznej. Natomiast czy jest to wartość środowiskowa/społeczna w sensie niematerialnym, jakościowym dla mieszkańców czy całości społeczeństwa – to kwestia trudna do oszacowania i wymaga dalszych badań, zwłaszcza że modele cyrkularne mają jednocześnie proponować wartość ekonomiczną, społeczną i środowiskową. Dlatego należy uznać, że miasta szwedzkie i holenderskie (mimo że gospodarka o obiegu zamkniętym nie jest tam tematem nowym i uczestniczą one w licznych projektach z nią związanych) są na początkowym etapie prac nad wprowadzaniem modeli biznesowych o obiegu zamkniętym.

Inspirację w zakresie cyrkularnych modeli biznesowych mogłyby czerpać miasta polskie. Na przykład Gdańsk, Kraków i Lublin brały udział w programie Circular Cities Program i analizowały swoje przepływy surowców. Gdańsk ma potrzebę ponownego wykorzystania wysokiej jakości materiałów w nowych budynkach, chce zwiększyć wskaźnik recyklingu (70%) dla odpadów z budowy i rozbiórki, Kraków również chce w głównej mierze zająć się sektorem budownictwa, posiada punkty do zbierania odpadów rozbiórkowych (beton, cegła, płytki, ceramika), natomiast Lublin planuje zaangażować się w sektor odpadów, np. zbiórkę odpadów z restauracji, produkcję kompostu (Metabolic, 2021).

W dalszych badaniach różnych miast należałoby zadać pytanie: Czy i jakie nowe/innowacyjne cyrkularne modele biznesowe tworzyć i/lub jak powiązać w odpowiedni sposób istniejące modele, by rzeczywiście proponowały wartość dla środowiska naturalnego i społeczną?

Bibliografia

- Amorim, W. S., de, Borchardt Degau, A., Livramento Gonçalves, G., do, Silva Neiva, S., da, Prasath, A. R. i Salgueirinho Osorio de Andrade Guerra, J. B. (2019). Urban challenges and opportunities to promote sustainable food security through smart cities and the 4th industrial revolution. *Land Use Policy*, 87, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2019.104065>
- Armstrong, G., Adam, S., Denize, S. i Kotler, P. (2015). *Principles of marketing*. Pearson Australia Group.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Báčová, M., Böhme, K., Guitton, M., Herwijnen, M., van, Kállay, T., Koutsomarkou, J., Magazzù, I., O’Loughlin, E. i Rok, A. (2016). *Pathways to a circular economy in cities and regions*. ESPON, Interact, Interreg Europe, URBACT. http://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/Policy_brief_on_Circular_economy_FINAL_0.pdf

- Belton, P. (2020, 7 lutego). *What happens to all the old wind turbines?* BBC. <http://bbc.com/news/business-51325101>
- Blok, R., Kuit, B., Schröder, T. i Teuffel, P. (2019). *Bio-based construction materials for a sustainable future*. Materiały z konferencji IABSE Congress: The Evolving Metropolis (s. 860–866). <https://doi.org/10.2749/newyork.2019.0859>
- Board of Innovation. (b.d.) *Circular Economy business models explained*. <https://bit.ly/3JoXnTB>
- Bocken, N. M., Pauw, I., de Bakker, C. i Grinten, B., van der. (2016). Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 33(5), 308–320. <https://doi.org/10.1080/21681015.2016.1172124>
- Bolger, K. i Doyon, A. (2019). Circular cities: exploring local government strategies to facilitate a circular economy. *European Planning Studies*, 27(11), 2184–2205. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1642854>
- Boulding, K. E. (1966). *The economics of the Coming Spaceship Earth*. W H. Jarred (red.), *Environmental quality in a growing economy* (s. 3–14). Resources for the Future, John Hopkins University Press. <https://bit.ly/3JpM8KJ>
- Carra, G. i Magdani, N. (2017). *Circular business models for the built environment*. <https://bit.ly/3BAIfIE>
- Circular Economy Club. (2020, luty). *Circular cities week report*. <https://bit.ly/3oNLBZy>
- Climate-KIC i EIT. (2018). *Municipality-led circular economy case studies*. <https://bit.ly/3OX1QOC>
- Cramer, J. (2015). *Moving towards a circular economy in the Netherlands: Challenges and directions*. Proceedings of The HKIE Environmental Division Annual Forum *The Future Directions and Breakthroughs of Hong Kong's Environmental Industry* (s. 1–9). <https://bit.ly/3d011aD>
- Cuomo, F., Ravazii, S., Savini, F. i Bertolini, L. (2020). Transformative Urban Living Labs: Towards a Circular Economy in Amsterdam and Turin. *Sustainability*, 12(18), 7651. <https://doi.org/10.3390/su12187651>
- Dijk, S., van, Tenperik, M. i Dobbelsteen, A., van der. (2014). Continuing the building's cycles: A literature review and analysis of current systems theories in comparison with the theory of Cradle to Cradle. *Resources Conservation and Recycling*, 82, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2013.10.007>
- Ellen MacArthur Foundation. (b.d.). *Making a city circular*. Pobrano 22 grudnia 2021 z <https://ellenmacarthurfoundation.org/articles/making-a-city-circular>
- Ellen MacArthur Foundation, SUN, McKinsey Center for Business and Environment. (2015). *Growth within: A circular economy vision for a competitive Europe*. <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Circular%20economy%203.pdf>
- Engblad, H. (2019). *Municipalities as drivers for circular economy in refurbishment and construction projects*. <http://nordic.climate-kic.org/wp-content/uploads/sites/15/2018/05/Municipalities-as-drivers-for-circular-economy.pdf>
- Ertz, M., Durif, F. i Arcand, M. (2016). Collaborative consumption: Conceptual snapshot at a buzzword. *Journal of Entrepreneurship Education*, 19(2), 1–23. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2799884>
- European Commission. (2018). *Environmental potential of the collaborative economy*. <https://trinomics.eu/wp-content/uploads/2018/09/DG-ENV-Collaborative-Economy.pdf>
- Falencikowski, T. (2012). Strategia a model biznesu. Podobieństwa i różnice. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 260, 80–93.
- Feleki, E. (2020, 5 lutego). *Transition to circular economy: the „power” of the building sector towards better cities*. <https://bit.ly/3vfj4zP>
- Ferasso, M., Beliaeva, T., Kraus, S., Clauss, T. i Ribeiro-Soriano, D. (2020). Circular economy business models: The state of research and avenues ahead. *Business Strategy and the Environment*, 29(8), 3006–3024. <https://doi.org/10.1002/bse.2554>
- Fritidsbanken. (b.d.). *Om oss [About us]*. Pobrano 20 lutego 2022 z <https://fritidsbanken.se/om-oss>
- Gelsin, A. (2017, 31 sierpnia). *Smart waste management solutions for smart cities*. <https://bit.ly/3Puyfx7>
- Gemeente Amsterdam. (b.d.). *eHUBS mobiliteitshubs voor de buurt [eHUBS mobility hubs for the neighbourhood]*. Pobrano 12 lutego 2022 z <https://bit.ly/3Jn8E6S>
- Gray, E. (2020). *Circular Cities: lessons from Malmö, Sweden*. <https://bit.ly/3z5q5nX>
- Het Groene Brein. (b.d.). *Circulaire steden en gemeenten [Circular cities and municipalities]*. Pobrano 29 kwietnia 2021 z <https://kenniskaarten.hetgroenebrein.nl/kenniskaart-circulaire-economie/circulaire-steden-engeenter/>
- Hoek, J. P., van der, Fooij, H., de, i Strucker, A. (2016). Wastewater as a resource: Strategies to recover resources from Amsterdam's wastewater. *Resource Conservation and Recycling*, 113, 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2016.05.012>
- Hofmann, F., Jokinen, T. i Marwede, M. (2017). *Circular Business Models*. <https://sustainabilityguide.eu/methods/circular-business-models/>
- Jansson, T. (2019, 3 lipca). *Vad gör Sveriges kommuner för circular ekonomi? [What do Sweden's municipalities do for circular economy?]*. <https://circulareconomy.se/kommunlistan/>
- Jonker, J., Kothman, I., Faber, N. i Navarro, N. M. (2018). *Organizing for the Circular Economy. A workbook for developing Circular Business Models*. <https://bit.ly/3zQKtul>
- Kirchherr, J., Reike, D. i Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.09.005>
- Komisja Europejska. (2015, 2 grudnia). *Zamknięcie obiegu – plan działania UE dotyczący gospodarki o obiegu zamkniętym*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015DC0614&from=PL>
- Koop, S. H. A. i Leeuwen, C. J., van. (2017). The challenges of water, waste and climate change in cities. *Environment, Development and Sustainability*, 19(2), 385–418. <https://doi.org/10.1007/s10668-016-9760-4>
- Korenik, A. (2019). *Smart Cities. Inteligentne miasta w Europie i Azji*. CeDeWu.
- Lacy, P., Spindler, W. i Long, J. (2020). *The Circular Economy handbook. Realizing the Circular Advantage*. Palgrave Macmillan.
- Lindner, P., Mooij, C. i Rogers, H. (2017). *Circular economy in cities around the world. A selection of case studies*. <https://bit.ly/3blJlJG>
- Loon, P., van, Diener, D. i Harris, S. (2021). Circular products and business models and environmental impact reductions: Current knowledge and knowledge gaps. *Journal of Cleaner Production*, 288. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125627>

Malmö stad. (2021, 1 listopada). *Circular economy*. <https://bit.ly/3BqMizo>

Markendahl, J., Hossain, M. I., McCormick, K., Lund, T., Möller, J. i Näslund, P. (2018). Analysis of sharing economy services: Initial findings from sharing cities Sweden. *Nordic and Baltic Journal of Information and Communications Technologies*, 1, 239–260. <https://doi.org/10.13052/nbj-1902-097X.2018.013>

MaterialDistrict. (2017, 9 lutego). *Recycled Park made from plastic waste retrieved from the river*. <https://bit.ly/3S4nlzW>

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. i Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth. A report for THE CLUB OF ROME'S project on the predicament of mankind*. Universe Books.

Meini, L., Facchini, A. i Papa, C. (2019, 22 stycznia). *Cities of tomorrow: The Circular Cities*. ISPI. <https://bit.ly/3J6x5W8>

Metabolic. (2021, kwiecień). *Circular Cities Program Poland. Executive summary. Gdansk, Lublin, Krakow*. <https://bit.ly/3zvzAB>

Moos, P. (2020, 4 lutego). *Can we build bridges from paper we flush down the toilet*. <https://bit.ly/3PUVMrb>

Municipality of Amsterdam. (2020). *Amsterdam Circular 2020–2025 Strategy*. <https://bit.ly/3QghF4e>

Münzel, K., Piscicelli, L., Boon, W. i Frenken, K. (2019). Different business models – different users? Uncovering the motives and characteristics of business-to-consumer and peer-to-peer carsharing adopters in the Netherlands. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 73, 276–306. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2019.07.001>

Nahikian, A. (2007). Cradle to Cradle: An environmental evolution. *Environmental Design + Construction*, 10(7), 143–144. <https://bit.ly/3Jdg24Y>

NS. (b.d.). *OV-fiets*. Pobrano 12 lutego 2022 z <https://www.ns.nl/deur-tot-deur/ov-fiets>

Nuñsholz, J. L. K. (2017). Circular business models: defining a concept and framing an emerging research field. *Sustainability*, 9(10), 1810. <https://doi.org/10.3390/su9101810>

Obarska, M. (2017, 27 maja). Obieg zasobów. *Magazyn Miasta*. <http://magazynmiasta.pl/2017/05/27/obieg-zasobow/>

OECD. (2018, 6 czerwca). *Business models for the circular economy – opportunities and challenges from a policy perspective*. <https://oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ENV/EPOC/WPRPW%282017%291/FINAL&docLanguage=En>

OECD. (2020, 28 października). *The Circular Economy in cities and regions. Synthesis report*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/10ac6ae4-en/index.html?itemId=/content/publication/10ac6ae4-en>

ONZ. (2015). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. http://www.unic.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf

Osterwalder, A. i Pigneur, Y. (2012). *Tworzenie modeli biznesowych. Podręcznik wizjonera*. Wydawnictwo Helion.

ReTuna. (b.d.). *Världens första återbruksgalleria finns i Eskilstuna* [The world's first recycling gallery is located in Eskilstuna]. Pobrano 12 lutego 2022 z <https://www.retuna.se/om-oss/historien-om-retuna/>

Ronnebyhus. (b.d.). *Kilen* [Kilen]. Pobrano 20 czerwca 2022 z <https://www.ronneby.se/sidowebbbplatser/ronnebyhus/projekt/byggprojekt/kilen.html>

Ronneby Kommun. (b.d.). *Hulta förskola* [Hulta preschool]. Pobrano 8 listopada 2021 z <https://www.ronneby.se/forskola--skola/forskola-och-fritidshem/hitta-forskola/hulta-forskola.html>

Rosenthal, S. i Linder, N. (2021). Effects of bin proximity and informational prompts on recycling and contamination. *Resources, Conservation and Recycling*, 168(2), 105430. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2021.105430>

Shahrokni, H., Arman, L., Lozarevic, D., Nilsson, A. i Brandt, N. (2015). Implementing Smart Urban Metabolism in the Stockholm Royal Seaport: Smart City SRS. *Journal of Industrial Ecology*, 19(5), 917–929. <https://doi.org/10.1111/jiec.12308>

Sosnowski, Ł. (2019). Cyrkularne modele biznesowe elementem strategicznego podejścia do GOZ. W M. Krawcewicz (red.), *15 polskich przykładów społecznej odpowiedzialności biznesu* (s. 18–20). https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2019/11/FOB_15-przykladow-CSRwPL-GOZ.pdf

Stahel, W. R. (1982). *The product-life factor*. <http://product-life.org/en/major-publications/the-product-life-factor>

STOKAB. (b.d.). *We lease dark fibre*. Pobrano 24 stycznia 2022 z <https://stokab.se/en/stokab/why-stokab/business-model>

SUSTAIN EUROPE. (2020, 23 lipca). *Malmö: Sustainability starts here*. bit.ly/3zaR2GG

Svennevik, E. M. C., Dijk, M. i Arnfalk, P. (2021). How do new mobility practices emerge? A comparative analysis of car-sharing in cities in Norway, Sweden and the Netherlands. *Energy Research & Social Science*, 82, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102305>

The Hague. (2021, 15 września). *Car sharing*. <https://www.denhaag.nl/en/in-the-city/nature-and-environment/car-sharing.htm>

United Nations. (1969). *Problems of the human environment. Report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/729455>

Whalen, Ch. J. i Whalen, K. A. (2020). Circular economy business models: A critical examination. *Journal of Economic Issues*, 54(3), 628–643. <https://doi.org/10.1080/00213624.2020.1778404>

Vanhuyse, F., Fejzić, E., Ddiba, D. i Henrysson, M. (2021). The lack of social impact considerations in transitioning towards urban circular economies: a scoping review. *Sustainable Cities and Society*, 75, 103394. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103394>

XPAT. (b.d.). *Recycling & waste management in Netherlands*. bit.ly/3vg6Y9B

Justyna Świrk jest doktorantką Szkoły Głównej Handlowej w Kolegium Zarządzania i Finansów. Jej zainteresowania badawcze dotyczą zrównoważonego rozwoju (m.in. miast, przedsiębiorstw), edukacji ekonomicznej oraz ryzyka klimatycznego w gospodarce.



Rafał Staszek
vel
Staszewski

Różnice w podejściach do badania zaufania międzyorganizacyjnego w literaturze polskojęzycznej i anglojęzycznej

Different approaches to studying inter-organisational trust relations in Polish and English literature

Abstract

In recent years both in Polish and international literature, the number of studies devoted to trust in inter-organisational relations has grown at a steady pace. The authors of these studies tend to apply two methodological approaches: variance theory and process theory. The aim of this article is to compare Polish and English language academic literature with regard to the methodological approaches. The article is based on a systematic literature review of inter-organisational trust, with literature collected based on keywords and snowball methodology. The election was based on abstract analysis and the text of selected articles. The methodologies of the selected articles were presented and compared. From the initial pool of 726 positions, 32 articles in Polish and 30 in English were analysed and compared, with the data presented in a comparison table. The findings indicate a research gap in Polish-language literature in the form of an insufficient amount of research on trust at inter-organisational level using a process-based approach. Applying this approach would potentially deepen the understanding of organisations' relationships with each other, especially in the context of Poland.

Keywords: trust, inter-organisational relations, inter-organisational trust, process theory, variance theory

Wprowadzenie

W ostatnich latach, zarówno w literaturze polskiej jak i międzynarodowej, rośnie liczba badań poświęconych problematyce zaufania w relacjach międzyorganizacyjnych. Literatura poświęcona zaufaniu wyróżnia dwa główne podejścia metodologiczne: a) teorię wariancji, koncentrującą się na zależnościach i relacjach statystycznych pomiędzy zmiennymi oraz b) teorię procesu, koncentrującą się na kolejności zdarzeń oraz związkach przyczynowych pomiędzy nimi (Latusek-Jurczak, 2019). Podejścia te prowadzą jednak do odmiennych konkluzji – teoria wariancji umożliwia weryfikację wcześniej ustalonych hipotez czy poszukiwanie relacji, natomiast teoria procesu pozwala pogłębić zrozumienie mechanizmów zaufania, opierając się na pytaniach badawczych.

Problemem badawczym jest sposób prowadzenia badań nad zaufaniem międzyorganizacyjnym. Pytanie badawcze brzmi: jakim podejściem metodologicznym do badań nad zaufaniem międzyorganizacyjnym cechują się badania w języku polskim oraz angielskim? Celem niniejszego artykułu jest porównanie dorobku polskojęzycznego i anglojęzycznego w celu odkrycia, który z nurtów dominuje. Analiza ta ma na celu odkrycie potencjalnych luk badawczych w literaturze polskiej bądź międzynarodowej.

Niniejszy artykuł składa się z czterech części. W części pierwszej zaprezentowano kluczowe aspekty tematyki zaufania, koncentrując się na zaufaniu międzyorganizacyjnym oraz modelach teoretycznych reprezentatywnych dla dwóch podejść badawczych. W części drugiej przedstawiono metodykę przeglądu literatury. W części trzeciej zaprezentowano analizę porównawczą zgromadzonej literatury w kontekście podejścia procesualnego i teorii wariacji. Część czwarta zawiera dyskusję oraz rekomendacje dla przyszłych badań.

Teorie zaufania w relacjach międzyorganizacyjnych

Wraz ze wzrostem niepewności obserwuje się wzrost znaczenia sposobów radzenia sobie z nią np. poprzez współpracę międzyorganizacyjną mającą na celu antycypację zachowania drugiej strony relacji (Kozłowski, 2004). W ramach współpracy organizacyjnej jednym z kluczowych zjawisk jest zaufanie (Sitkin i Roth, 1993), które ma znaczący i pozytywny wpływ na jej wynik (Kong i in., 2014). Na poziomie uogólnionym zaufanie jest szczególnie ważne dla dużych organizacji (La Porta i in., 1997) i gospodarki (Gillespie i in., 2012). Nie eliminuje ono niepewności całkowicie, ale umożliwia działanie pomimo niepewności, natomiast jego całkowity brak jest często uznawany za czynnik destrukcyjny (Kozłowski, 2004). Niektórzy badacze zauważają jednak, że zaufanie nie jest warunkiem *sine qua non* kooperacji (Vangen i Huxlan, 2003).

W literaturze występuje wiele definicji zaufania. Mayer i in. (1995) określają je jako chęć jednej strony do podjęcia zależności względem zachowania drugiej strony. Relacja ta bazuje na domniemaniu działań, niezależnie od możliwości monitorowania czy kontroli drugiej strony. Oznacza to, że zaufanie powstaje, kiedy proces obdarzania zaufaniem pociąga za sobą ryzyko straty czegoś (Boss, 1978). Korsgaard i in. (2015) określają zaufanie jako stan, w którym akceptujemy wrażliwość na skutki decyzji drugiej strony, bazując na pozytywnych oczekiwaniach względem jej intencji lub zachowania. Zaufanie odróżnia się od pewności, która nie uwzględnia wątpliwości co do działań drugiej strony (Molm i Cook, 1995; Molm i in., 2000). Bugdol (2010) definiuje zaufanie jako kapitał społeczny, zasób organizacyjny i fundament interakcji społecznych w organizacji, jako psychologiczny stan, zakładający drugą stronę.

W zakresie taksonomii zaufania literatura wyróżnia m.in. dziewięć konfiguracji adresatów i odbiorców zaufania (Fulmer i Gelfand, 2012) na podstawie poziomów i adresatów. Poziomy powstawania/odbioru zaufania to:

- poziom indywidualny – zaufanie wykazywane przez jednostkę. Osobiste nastawienie jednostki, które nie musi być podzielane przez innych członków w organizacji,
- poziom grupowy (zespołowy) – wielkość zaufania, którą dzielą wszyscy członkowie danej grupy, lub jakim grupą jest obdarzana,

- poziom organizacyjny (całej organizacji) – zagregowany poziom zaufania, wspólny dla wszystkich w danej organizacji lub w stosunku do organizacji (Latusek-Jurczak, 2019).

Dziewięć konfiguracji wynika ze skrzyżowania poziomu powstania zaufania z poziomem odbioru zaufania, np. jednostka (poziom indywidualny) obdarza zaufaniem organizację charytatywną (poziom organizacyjny).

Obecnie trwają dyskusje nad tym, jak zmierzyć wielkość zaufania na szczeblu zespołowym lub organizacyjnym (Fulmer i Ostroff, 2016). Suma zaufania indywidualnego podzielona przez liczbę osób w zespole/ organizacji nie jest wystarczająca, a raczej wymaga konsensusu między członkami grupy w kontekście obdarzania zaufaniem. W niniejszym artykule skupiono się na relacji na poziomie międzyorganizacyjnym definiowanym jako „zakres zaufania pokładanego w organizacji partnerskiej przez członków organizacji ogniskowej” (Zaheer i in., 1998, s. 142). Schilke i Cook (2013) podają, że zaufanie na poziomie międzyorganizacyjnym to wiara, że jedna organizacja nie wykorzysta drugiej. Organizacje podejmują decyzje dotyczące zaufania w celu redukcji niepewności, która towarzyszy ich relacjom. W rezultacie zaufanie między organizacjami ma ułatwić współpracę definiowaną za Majchrzak i in. (2015) jako „kooperacyjną, międzyorganizacyjną relację, która jest negocjowana w trwającym procesie komunikacyjnym, która nie zależy ani od rynkowych, ani od hierarchicznych mechanizmów kontroli” (s. 1338). Badacze ci definiują dynamikę zmian relacji międzyorganizacyjnych jako „dowolną zmianę w poziomie relacji międzyorganizacyjnej, występującą z czasem” (s. 1340).

Istniejąca literatura opisuje również szereg cech, które determinować mogą udany proces powstawania zaufania między organizacjami. Sprzyja temu np. przeszła relacja między stronami, a w jeszcze większym stopniu – perspektywa przyszłej współpracy (Fulmer i Gelfand, 2012); wspólne tworzenie spójnych i stabilnych procesów dotyczących współpracy czy stabilne otoczenie instytucji (Dyer i Chu, 2011), otwartość, spójność i reputacja drugiej strony (Jennings i in., 2000). Aby doszło do relacji między organizacjami, konieczny jest pośrednik. *Boundary spanner* to termin używany do określenia osób funkcjonujących na styku dwóch organizacji. Osoba taka, funkcjonując wewnątrz jednej organizacji, jest jej reprezentantem w drugiej oraz uwzględnia w swojej organizacji spostrzeżenia, wnioski i relacje ze świata zewnętrznego (Dekker i in., 2019). Działa niejako na dwóch frontach – jako agent w swojej organizacji, jak i tworzący wrażenie w organizacji partnerskiej. Bez tej podwójnej roli *boundary spanner* nie będzie skuteczny (Williams, 2002). Osoba taka jest szczególnie ważna w dziele wzięcia wiedzy (Holmes i Smart, 2009). Zaufanie wstępnie powstające na poziomie indywidualnym może prowadzić do zaufania na poziomie zespołowym i w ten sposób przyczyniać się do rozwoju zaufania w organizacji (Donati i in., 2020). To zaufanie na poziomie zespołu przyczynia się także do budowy zaufania w zespole

Różnice w podejściach do badania zaufania...

na poziomie indywidualnym, do członków zespołu organizacji partnerskiej.

Dwie tradycje metodologiczne badań nad zaufaniem międzyorganizacyjnym

W opisanych powyżej badaniach nad zaufaniem międzyorganizacyjnym wyróżnić można dwa dominujące nurty metodologiczne. Pierwszy z nich jest nurtem jakościowym określanym mianem teorii procesu (Latusek-Jurczak, 2019). Podejście to pozwala na stworzenie narracji, która ma swoją logiczną oraz czasową ciągłość. Koncentruje się ona na tym, co się zdarzyło oraz dlaczego do danego zdarzenia doszło, co pozwala na analizę procesu kształtowania się zaufania (Schilke i Cook, 2013). W podejściu procesowym bada się zarówno zdarzenia, jak i prowadzące do nich procesy (Latusek-Jurczak, 2019). Badanie powinno mieć charakter podłużny, nie punktowy, co pozwala spojrzeć na zjawisko zaufania w ujęciu dynamicznym (Möllering, 2013).

Drugie podejście określane mianem teorii wariacji jest badaniem ilościowym, bazującym na analizie statystycznej i eksperymentach (Latusek-Jurczak, 2019). Opiera się na ocenie i interpretacji zmiennych i korelacji pomiędzy nimi. Podejście to skupia się na analizie zdarzeń w konkretnym punkcie czasu, bez poszukiwania prowadzących do nich procesów, a wnioski z nich płynące nie zawsze pokażą, jak doprowadzić do danego stanu (Langley, 2007).

Przykład pierwszy podejść metodologicznych: model ABI

Wśród licznych podejść do badania zaufania (Bauer i Freitag, 2018) jednym z fundamentalnych jest model ABI (Mayer i in., 1995; Schoorman i in., 2007) (rys. 1). Zakłada on, że zaufanie może pojawić się, gdy strona obdarzana zaufaniem charakteryzuje się właściwymi zdolnościami, dobrą wolą i spójnością działania (*abilities, benevolence i integrity*) w stopniu wystarczającym dla strony obdarzającej zaufaniem (Latusek-Jurczak, 2019). W tym aspekcie model wpisuje się w założenia

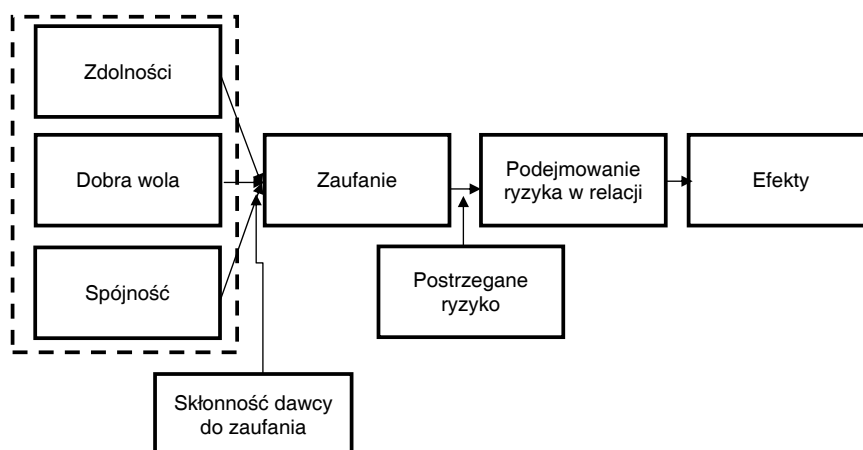
teorii wariacji, jako że może służyć określeniu wpływu zmiennych na poziom zaufania.

Pierwszy element modelu (*abilities*) to zestaw zdolności, kompetencji i charakterystyk. Drugiej stronie nie ocenia się całościowo, tylko w pewnym specyficznym elemencie. Można oceniać wysoko czyjeś umiejętności programowania oraz nisko umiejętności społeczne. Drugim elementem modelu jest dobra wola (*benevolence*), założenie, że druga strona pragnie działać w dobrej wierze, z powodu pewnych postaw, które ta strona podziela. Spójność (*integrity*) oznacza szczerłość oraz dotrzymywanie słowa i obietnic (Mayer i in., 1995). Mayer i Davis (1999) opisują ten aspekt szerzej – na spójność składa się szczerłość i moralność, percepcja strony obdarzającej zaufaniem, że druga strona zachowuje się według akceptowalnych zasad. Przewidywalność działań drugiej strony nie jest wystarczająca do tego, by ktoś chciał obdarzyć ją zaufaniem. Autorzy podają przykład przełożonego, który „zabija posłańca” ze złą wiadomością. Zachowanie przełożonego jest przewidywalne, ale nie zwiększa chęci współpracy. Przewidywalność może zatem doprowadzić do niższego poziomu zaufania (Mayer i in., 1995). Dodaje się czwarty element wpływający na pozostałe trzy – skłonność do zaufania. Jest to osobista skłonność do podejmowania ryzyka w relacjach z otoczeniem. Na poziomie organizacji może oznaczać, że kultura organizacji czy jej polityka zakłada większe zaufanie w stosunku do partnerów.

Zaufanie opiera się na przewidywaniu, jak zachowa się druga strona. Według modelu ABI świadomie lub nieświadomie analizowane są zdolności, dobra wola oraz spójność biorcy zaufania. Na podstawie własnych doświadczeń, opinii innych lub wysyłanych sygnałów oceniany jest poziom ufności. Następnie osobista bądź organizacyjna skłonność dawcy zaufania decyduje, czy ten poziom wystarcza do podjęcia decyzji o współpracy. Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że zaufanie nie jest relacją przechodnią (Schoorman i in., 2007). Nie musi być także relacją wzajemną, pojawia

Rysunek 1

Model zaufania – paradygmat postrzeganej wiarygodności



Źródło: *Zaufanie w zarządzaniu organizacjami* (s. 43), D. Latusek-Jurczak, 2019, Wydawnictwo Naukowe PWN.

się chociażby różnica zaufania między kupującymi a sprzedającymi, gdzie większość sprzedających ufa swoim klientom, natomiast większość kupujących nie ufa sprzedawcom, a to samo zdarzenie może być różnie interpretowane i pogłębiać asymetrię zaufania między stronami (Graebner, 2009).

Model ABI stosuje się w obu tradycjach metodologicznych, inaczej podchodząc do badania zaufania. W przypadku teorii wariacji używa się na przykład metody kwestionariuszowej i zadawania pytań z danych kategorii obu stronom, by na tej podstawie ocenić zaufanie w relacji (m.in. Schilke i Cook, 2015). W badaniach wykorzystujących teorię procesu można spotkać się na przykład z kodowaniem wywiadów, w których poszukuje się świadectw zdolności, dobrej woli i spójności (Nikolova i in., 2015) i tak tłumaczyć badany fenomen. Jednak częściej model ABI wykorzystuje się w badaniach z użyciem teorii wariacji. Model ten jest obowiązującym od lat standardem (Lee i Turban, 2001). Bywa też rozbudowywany o dodatkowe czynniki wpływające na zaufanie (m.in. Pirson i Malhotra, 2011). Można znaleźć również badania, które analizują elementy modelu, wykorzystując zarówno teorię wariacji, jak i teorię procesu (m.in. Svare i in., 2020).

Przykład drugi podejść metodologicznych: model procesowy zaufania

Model procesowy zaufania (rys. 2) pomaga w określeniu podmiotów zaangażowanych w proces oraz kolejności zdarzeń (Pentland, 1999). Pierwszym etapem budowania zaufania międzyorganizacyjnego jest faza inicjacji. *Boundary spanner* poszukuje dowodów na wiarygodność innych organizacji – dlatego w tej fazie mamy zazwyczaj do czynienia z relacjami między jednostką (albo grupą) a organizacją (Schilke i Cook, 2013). Zastosowanie ma tu teoria sygnałów (Certo, 2003). Są to przekazy wysyłane otoczeniu przez organizację dotyczące jej wiarygodności. Na przykład nowe firmy przed wejściem na giełdę mogą zatrudnić rozpoznawalne i doświadczone osoby, które mają je

uwiarygodnić w oczach potencjalnych inwestorów (Certo, 2003). Główną przyczyną wysyłania takich sygnałów jest asymetria informacji. W przypadku gdy dwie organizacje chcą ze sobą współpracować, sygnały są używane jako zamiennik zaufania. W przypadku rozwoju zaufania między stronami nie ma potrzeby dłużej wysyłać sobie wzajemnie sygnałów (Connelly i in., 2011).

W kolejnej fazie proces budowania zaufania przechodzi na poziom między dwoma osobami (lub grupami). Następują negocjacje, w których osobiste podejście negocjatorów jest ważne dla odbioru organizacji przez drugą stronę. W fazie formalizacji współpracujące z drugą stroną jednostki przekazują swoją opinię całej organizacji (Schilke i Cook, 2013). Powinno tu nastąpić zjawisko „transferu zaufania” kiedy to, opierając się na bezpośrednich relacjach, dotychczasowych negocjacjach i zdaniu strony trzeciej, *boundary spanner* dzieli się z organizacją swoimi spostrzeżeniami.

Ostatnią fazą budowy zaufania jest moment instytucjonalizacji zaufania i przechodzenia na poziom organizacja – organizacja. Do tego etapu dochodzi wraz z rosnącą liczbą osób zaangażowanych w bezpośrednie relacje między organizacjami (Schilke i Cook, 2013).

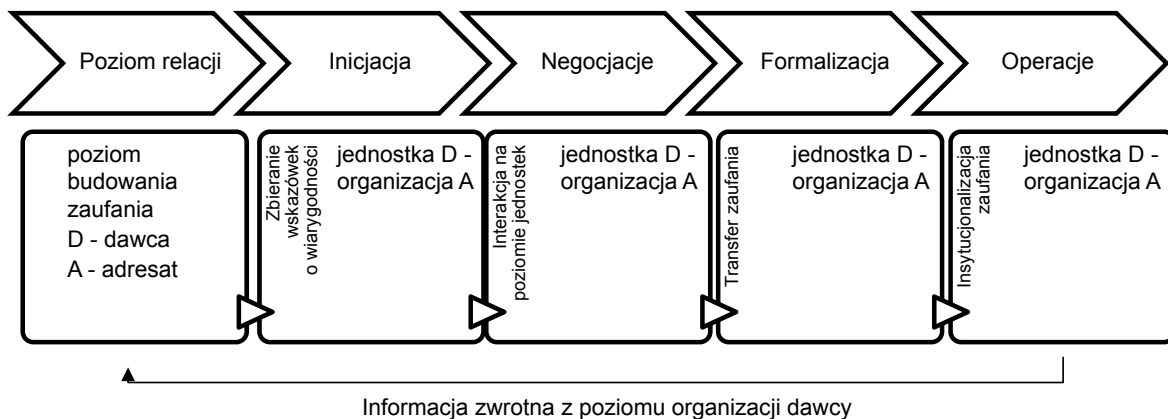
Innym popularnym procesowym modelem zaufania jest model Dietza (2011) różniący się m.in. dodaniem informacji zwrotnej, większej liczby determinantów zaufania oraz cykliczności relacji, jednak dzielący proces na mniej etapów.

W procesie współpracy rozwija się reguła wzajemności (Molm i in., 2007). Przysługi są podstawą do budowania pozytywnego obrazu drugiej strony i relacji opartej na zaufaniu (Cook, 2005). Wyróżniamy dwa wymiary wzajemności:

- instrumentalny – wartość dóbr, usług czy przysług, które się otrzymuje w wymianie,
- symboliczny – wartość przekraczająca wartość utylitarną, wynikająca z samego aktu wzajemności (Molm i in., 2007).

Rysunek 2

Procesowy model powstawania zaufania



Źródło: "A cross-level process theory of trust development in interorganizational relationships", O. Schilke i K. S. Cook, 2013, *Strategic Organization*, 11(3), s. 285 (<https://doi.org/10.1177/1476127012472096>).

Różnice w podejściach do badania zaufania...

Zwykle badania dotyczące zaufania w relacjach międzyorganizacyjnych koncentrują się na jednej lub dwóch fazach modelu, poszukują *boundary spannera* lub opierają się na analizie wzajemności w relacjach. Badania procesowe są konieczne do poszerzenia wiedzy na temat zaufania, a zwłaszcza jego kształtowania, ewolucji i zmiany. Niezbędne jest prowadzenie takich badań odpowiednio często, by weryfikować już istniejące teorie i szukać nowych fenomenów.

Metodyka przeglądu

W artykule zastosowano analizę literatury przedmiotu, która ma na celu zgromadzenie obecnego dorobku, poszukiwanie luk i nowych połączeń (Jemielniak, 2012). Czakon i in. (2019) wskazują na trzy podstawowe problemy podczas przeglądu literatury: problem delimitacji, selekcji oraz nadmiaru artykułów. Wyznaczają one kroki proceduralne zastosowane w niniejszym przeglądzie literatury. Tabela 1 przedstawia proces oraz efekty poszczególnych etapów przeglądu literatury.

Do przeglądu literatury wykorzystano bazy: Google Scholar, EBSCO, ResearchGate, ScienceDirect, które uznano za istotne względem badanego fenomenu (Fulmer i Gefland, 2012; Snyder, 2019). Z analizy wyłączono prace niepodlegające procesowi recenzji, prezentacje, recenzje czy komentarze branżowe, zostawiając publikacje w czasopiśmie naukowych i rozdziały książek lub monografii. Badanie zawężono do języka angielskiego i polskiego. Odrzucono materiały płatne oraz niedostępne.

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem słów kluczowych (Czakon, 2011b). W celu uniknięcia problemu delimitacji, w przypadku literatury polskojęzycznej posługiwano się ogólnym terminem „zaufanie”, łącząc słowo zaufanie z „procesualny, proces, procesowy, proceduralny, międzyorganizacyjny, partnerstwo publiczno-prywatne”. W przypadku literatury anglojęzycznej także posłużono się metodą słów kluczowych: „procesual trust”, „process trust”, „interorganizational trust”. Następnym krokiem było zastosowanie metody kuli śnieżnej oraz przegląd

bibliografii zgromadzonych prac w celu identyfikacji i pozyskania kolejnych źródeł.

W wyniku przeprowadzonego przeglądu zgromadzono 322 publikacje polskojęzyczne oraz 404 publikacje angielskojęzyczne z lat 2011–2022, które następnie poddano dalszemu procesowi selekcji i analizy. Zgodnie z zasadą selekcji (Czakon, 2011a) prace nieodnoszące się w tytule, słowach kluczowych lub abstraktach do zaufania i relacji międzyorganizacyjnych zostały wykluczone z ostatecznej bazy literatury. W kolejnych krokach eliminowano artykuły zajmujące się tematyką zaufania, ale związane z takimi naukami jak medycyna, prawo, socjologia, psychologia i inne. Następnie z badań odrzucono te, które rozpatrują inny poziom zaufania niż międzyorganizacyjny. W wyniku procesu selekcji do ostatecznej analizy wybrano 32 artykuły polskojęzyczne oraz 30 artykułów anglojęzycznych. Analiza nie obejmuje wszystkich prac na ten temat, ale przedstawia reprezentatywną część badań (Hiebl, 2021), odpowiadając na problem nadmiaru materiałów. W procesie analizy skupiono się na metodyce badania relacji międzyorganizacyjnych, kategoryzując artykuły według zastosowanego w nich podejścia, to jest na teorii procesu i/lub teorii wariancji. Przyjęto, że podejście procesowe występuje w artykułach zawierających elementy obserwacji zjawiska rozciągniętego w czasie, negocjacji, nawiązywania relacji, przekazywania informacji między firmami oraz wewnątrz firmy. Jako podejście zgodne z teorią wariancji przyjęto badania punktowe z wykorzystaniem analiz statystycznych. Jako trzeci typ rozrózniono badania bazujące na istniejącej literaturze. Wyniki przeglądu zaprezentowano w kolejnych akapitach.

Oczywistym ograniczeniem badania jest wielkość przebadanej literatury. W obszarze anglojęzycznym można znaleźć znacznie więcej pozycji na ten temat, jednak zebrana próbka powinna oddawać jej strukturę. Kolejne badania można pogłębić o określenie każdorazowo szczegółowej metody badawczej i analizy statystycznej, jednak w kontekście niniejszego artykułu nie było to niezbędne do wskazania różnic w podejściach metodologicznych.

Tabela 1

Etapy, działania i efekty przeglądu literatury

Etap	Działania	Efekty
Etap 1 Delimitacja	<ul style="list-style-type: none">Przegląd baz Google Scholar, EBSCO, ResearchGate, ScienceDirect z wykorzystaniem słów kluczowychWyszukiwanie źródeł metodą kuli śnieżnej	322 artykuły polskojęzyczne 404 artykuły angielskojęzyczne
Etap 2 Selekcja i ograniczanie nadmiaru	<ul style="list-style-type: none">Selekcja po tytule, słowach kluczowych i/lub abstraktach	90 artykułów angielskojęzycznych 218 artykułów polskojęzycznych
Etap 3 Analiza	<ul style="list-style-type: none">Zawężenie próby do pojęcia zaufania międzyorganizacyjnegoPogłębiona lektura i analiza podejścia zastosowanego w artykule (teoria wariancji, teoria procesu) zgromadzonych artykułów	30 artykułów angielskojęzycznych 32 artykuły polskojęzyczne

Źródło: opracowanie własne.

Analiza porównawcza podejść w badaniach polsko- i angielskojęzycznych

Tabela 2 przedstawia analizę porównawczą dominującej metodyki w polsko- i angielskojęzycznej literaturze poświęconej zaufaniu międzyorganizacyjnemu. Publikacje uporządkowano chronologicznie, uwzględ-

niając te przytaczane w poprzednich akapitach. Zgromadzone artykuły naukowe analizowano pod kątem zastosowania teorii wariancji lub podejścia procesualnego do badania zaufania. Warto dodać, że badania angielskojęzyczne uwzględniają prace polskich naukowców pisane po angielsku.

Tabela 2

Analiza porównawcza dominującej metodyki

Artykuł	Badanie literatury	Teoria wariancji	Badanie procesowe
Literatura angielskojęzyczna			
Dietz, 2011	X ¹	–	–
Pirson i Malhotra, 2011	–	X	X ³
Gillespie i in., 2012	–	X	–
Schilke i Cook, 2013	X ¹	–	–
Banerjee i Ma, 2014	–	–	X
Korsgaard i in., 2015	X	–	–
Majchrzak i in., 2015	X	–	–
Schilke i Cook, 2015	–	X	–
Nikolova i in., 2015	–	–	X ³
Poppo i in., 2016	–	X ²	–
Lumineau, 2017	X	–	–
Högberg i in., 2018	–	–	X
Brogaard, 2018	–	X	X ³
Latussek i Vlaar, 2018	–	–	X
Connelly i in., 2018	–	X	–
Smith i Thomasson, 2018	–	–	X
Deken i in., 2018	–	–	X
Alaaraj i in., 2018	–	X	–
Dekker i in., 2019	–	X	–
Tu i Xu, 2020	–	–	X
Donati i in., 2020	–	X	–
Brattström i Faems, 2020	–	–	X
Lascaux, 2020	X	–	–
Svare i in., 2020	–	X	X
Owen i Currie, 2021	–	–	X
Cerić i in., 2021	X	–	–
Janakiraman i in., 2021	–	X	–
Forkmann i in., 2022	X ¹	–	–
Chen i in., 2022	–	–	X
Latussek i Hensel, 2022	X ¹	–	–
Literatura polskojęzyczna			
Mularska-Kucharek, 2011	–	X	–
Rygiel, 2011	X	–	–
Mokwa, 2013	–	X	–

Artykuł	Badanie literatury	Teoria wariancji	Badanie procesowe
Rygiel, 2013	X	–	–
Wasiluk, 2013	–	X	–
Chomiak-Orsa, 2013	X	–	–
Wójcik-Karpacz, 2014	X	–	–
Domański, 2014	–	X	–
Mazur i Kulczyk, 2014	X	–	–
Bukowski i in., 2014	–	–	X ³
Sankowska, 2015	X ¹	–	–
Mazur i Kulczyk, 2016	X	–	–
Miłaszewicz, 2016	X	–	–
Czaron, 2016	–	–	X ³
Rudzewicz, 2016	X	–	–
Łobos i Mazur, 2016	X	–	–
Badzińska i Gołąb-Andrzejak, 2017	–	–	X ³
Jakubowska, 2017	X	–	–
Rudzewicz, 2017	–	X	–
Głodek, 2017	–	X	–
Major, 2017	X	–	–
Lewicka i in., 2017	–	–	X ³
Latussek-Jurczak, 2017	–	–	X ³
Czaron, 2018	–	–	X ³
Czernek i in., 2018	–	X	–
Zmysłony i in., 2018	–	–	X
Surmacz i Wierziński, 2018	–	X	–
Malkus, 2019	X	–	–
Libertowska, 2020	–	X	–
Baruk, 2020	–	X	–
Parzonko i Sieczko, 2021	X	–	–
Pistelok, 2021	X	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga.

¹ propozycja modelu na bazie literatury

² jakościowe badania użyte do stworzenia metod ilościowych

³ elementy badania procesualnego.

Badania w języku angielskim

W poniższych akapitach zaprezentowano przegląd wybranych publikacji z literatury angielskojęzycznej. Uwzględniono w nich także prace polskich naukowców pisane po angielsku. Na podstawie zgromadzonej literatury Dietz (2011) stworzył model zaufania. Banerjee i Ma (2014) przeprowadzili badanie, używając metody *case study*, wywiadów, *shadowingu* i analizy danych pierwotnych. Schilke i Cook (2015) wykorzystali metodę wariacji do mierzenia zaufania między partnerami. Poppo i in. (2016) użyli metod jakościowych do weryfikacji kwestionariuszy i zastosowania teorii wariacji opisujących relację dostawcy i klienta. Lumineau (2017) stworzył przegląd literatury dotyczący roli kontraktu i jego wpływu na zaufanie i nieufność w relacji między firmami. Metodą przedłużonego *case study* posługują się Högborg i in. (2018) w relacjach urzędu miasta i najemców. Podobne podejście zastosowali Smith i Thomasson (2018) w przypadku szwedzkich partnerstw publiczno-prywatnych (PPP) w przemyśle infrastrukturalnym. W innym przykładzie PPP Brogaard (2018) użył metod mieszanych w duńskim sektorze zdrowotnym, jednakże było ono badaniem punktowym. Deken i in. (2018) teorię procesową zastosowali do badania relacji między organizacjami w przemyśle samochodowym. Latusek i Vlaar (2018) użyli metody procesowej do analizy projektów IT i relacji zaufania. Alaaraj i in. (2018) do przeprowadzenia analizy ekonometrycznej posłużyli się ankietami. Connelly i in. (2018) dokonali meta-analizy badań dotyczących znaczenia kompetencji vs. spójności i tego, które jest ważniejsze. Na podstawie obserwacji współpracy organizacji non profit z biznesem zaufanie między sektorami w kontekście procesualnym opisali Tu i Xu (2020). Lascaux (2020), opierając się na literaturze, dokonał podsumowania wiedzy o kooperacji i zaufaniu. Na bazie długotrwałej obserwacji jednej relacji między organizacjami Brattström i Faems (2020) opisali kształtowanie się relacji władzy oraz gier politycznych w i między organizacjami. Badanie rozłożone na okres kilkunastu lat w postaci pogłębionych wywiadów zaprezentowali Owen i Currie (2021). Natomiast Cerić i in. (2021) dokonali przeglądu literatury zaufania przy mega-projektach. Metodę modelowania statystycznego wpływu zaufania w sieci zastosowali Janakiraman i in. (2021). Forkmann i in. (2022) stworzyli model analityczny korupcji na różnych poziomach zaufania. Wpływ blockchainu na zaufanie między dwoma bankami za pomocą *case study* badali Chen i inni (2022). Latusek i Hensel (2022) dokonali syntezy istniejącej wiedzy w badaniu analizującym podejście biznesu do nauki.

Badania w języku polskim

Polskojęzyczną literaturę z 10 lat poświęconą tematyce zaufania w relacjach międzyorganizacyjnych również analizowano pod kątem zastosowania teorii wariacji lub podejścia procesualnego do badania zaufania. Badania zostały posegregowane tematyczno-chronologicznie.

O kluczowych charakterystykach zaufania pisała Ryciuk (2011). W innej publikacji ta sama autorka zastosowała przegląd literatury (Ryciuk, 2013). Koncentrując się na zaufaniu w relacjach między organizacjami przeglądu literatury dokonała też Chomiak-Orsa (2013). W kontekście przewagi konkurencyjnej o zaufaniu pisała Wójcik-Karpacz (2014). Mazur i Kulczyk (2014) zaś dokonali krytycznego przeglądu literatury o zaufaniu międzyorganizacyjnym, uwzględniając nurty, definicje i podejścia. Konceptualny model zaufania w łańcuchu dostaw na bazie istniejącej literatury stworzyła Sankowska (2015). Przeglądu literatury o zaufaniu jako procesie dokonała Miłaszewicz (2016). Natomiast paradoksy relacji międzyorganizacyjnych opisali Mazur i Kulczyk (2016). Łobos i Mazur (2016) przeanalizowali najbardziej przydatne wskaźniki efektywności w badaniach nad zaufaniem międzyorganizacyjnym. Zaś kontekst relacji organizacja – klient indywidualny jako zaufania zewnętrznego badał Rudzewicz (2016). Wykorzystując istniejące dane oraz przegląd literatury Jakubowska (2017) analizowała zaufanie do polskiego sektora bankowego z perspektywy klienta indywidualnego. Małkus (2019) zaś dokonał analizy ryzyka i zaufania w kooperacji. Badanie literatury dotyczące wpływu zaufania na przedsiębiorczość na terenach wiejskich zaprezentowali Parzonko i Siczko (2021). Przegląd literatury o zaufaniu do transportu publicznego w obliczu pandemii zaprezentował Pistelok (2021).

Teoria wariacji występuje w szeregu publikacji: Mularska-Kucharek (2011) prowadziła badania ankietowe, ustalając poziom zaufania relacyjnego i uogólnionego w województwie łódzkim. Mokwa (2013) wykonała badanie ankietowe o wymiarach zaufania między organizacjami. Punktowe badania w teorii wariacji prowadzili Wasiluk (2013) i Domański (2014). Badanie ankietowe o zaufaniu między firmą doradczą a klientami przeprowadził Rudzewicz (2017). Głodek (2017) wykazał różnice w podejściu polskich małych firm do doradztwa w porównaniu do innych krajów unijnych za pomocą metody ankietowej. Czernek i in. (2018) opisali zaufanie intermediacyjne, bazujące na doświadczeniu i dzieleniu się opiniami przez innych uczestników. W pracy tej autorzy skupili się na zaufaniu między klientami a organizacjami/institucją. Podchodząc do zaufania jako zasobu organizacji Surmacz i Wierziński (2018) wykorzystali metodę ankietową do sprawdzenia istotności danych zagadnień w łańcuchach dostaw. Teoria wariacji występuje u Libertowskiej (2020), która skupiła się na ankietowym badaniu zaufania w firmach high-tech. Baruk (2020) zastosowała metodę ankietową badania zaufania między klientem a dostawcą usług marketingowych.

Elementy podejścia procesowego są widoczne w przypadku prac socjologów – Bukowski i in. (2014) przeprowadzili ponad sto wywiadów pogłębionych na temat zjawiska zaufania z perspektywy polskich przedsiębiorców. Brakuje jednak podłużnego badania empirycznego, które pozwalałoby zweryfikować procesualny charakter zaufania. Badania jakościowe w formie wywiadów z pytaniami otwartymi prowadzi

Czakon (2016), mają one jednak charakter retrospektywny i posiadają pewne ograniczenia w zakresie badania procesualnej natury zaufania. Lewicka i in. (2017) oraz Badzińska i Gołąb-Andrzejak (2017) korzystają z metody *case study* dla jednej firmy przy użyciu wywiadów, jednak brakuje im procesowego charakteru. Firmy w środowisku niskiego zaufania z wykorzystaniem wywiadów, *shadowingu*, obserwacji przeprowadziła Latusek-Jurczak (2017). Metodą badania eksperckiego posłużył się Czakon (2018). Przykładem wykorzystania procesowego podejścia do zaufania jest praca Zmysłonego i in. (2018), którzy z wykorzystaniem dwóch *case study* przeanalizowali proces relacji w dwóch partnerstwach publiczno-prywatnych.

Podsumowanie i dyskusja

Jak wynika z powyższej analizy w literaturze międzynarodowej dominuje teoria wariacji. W ostatnich latach coraz częściej uzupełniają ją jednak badania jakościowe oraz podejście procesowe (Möllering, 2013). W badaniach jakościowych najczęściej wykorzystywaną formą był wywiad, często prowadzony punktowo, o charakterze retrospektywnym. Badania procesowe wzbogacały istniejącą literaturę oraz podłużny wymiar badań, wykorzystując techniki etnograficzne, np. obserwację, *shadowing*, wielokrotne wywiady i obserwację zmian w czasie. Znalezione przykłady takich badań jest możliwe także w czołowych, wysoko punktowanych czasopismach. W literaturze międzynarodowej artykuły przeglądowe występują relatywnie rzadko.

Trendy w literaturze polskojęzycznej częściowo odzwierciedlają te występujące w międzynarodowej. Widać dominację teorii wariacji. Badania przeglądowe literatury są częstsze niż w literaturze międzynarodowej, jednak rzadziej wykorzystuje się podejście procesowe. Większość z cytowanych pozycji nie zawierała pełnego badania procesowego, często ograniczając się tylko do wybranych elementów badania procesualnego.

Na podstawie dokonanego przeglądu literatury można zauważyć lukę badawczą w literaturze polskojęzycznej w postaci badań podłużnych realizujących założenia podejścia procesowego. Wyniki badania wpisują się w potrzebę badań nad zaufaniem w ujęciu procesu (Langley, 2007; Möllering, 2013). Poprzez nowy kontekst i zgłębienie tematu badania procesowe przybliżają nas do zrozumienia badanego fenomenu (Pettigrew, 1990). Próba uchwycenia zaufania w relacjach międzyorganizacyjnych z perspektywy procesualnej jest niezwykle ważna zwłaszcza w obecnych, burzliwych czasach, ponieważ pozwala inaczej spojrzeć na funkcjonowanie i współpracę organizacji. Szczególnie ważny w badaniach jest aktualnie poziom międzyorganizacyjny (Fulmer i Ostroff, 2016), który w literaturze polskojęzycznej także jest rzadko analizowany. Badania w obszarze PPP (np. Smith i Thomasson, 2018) czy *joint venture* i aliansów (Vangen i Huxlan, 2003) mogą być jednym z kierunków badań procesowych, a te wnieść szczególnie dużo w warunkach wysokiej niepewności, stresu i współzależności (Li, 2012), szczególnie widocznych w polskim kontekście.

Bibliografia

- Alaaraj, S., Mohamed, Z. A. i Ahmad Bustamam, U. S. (2018). External growth strategies and organizational performance in emerging markets: The mediating role of inter-organizational trust. *Review of International Business and Strategy*, 28(2), 206–222. <https://doi.org/10.1108/RIBS-09-2017-0079>
- Badzińska, E. i Gołąb-Andrzejak, E. (2017). Zaufanie i wiarygodność w komunikacji rynkowej jako podstawa budowania kapitału przedsiębiorstwa. *Handel Wewnętrzny*, 3, 227–239.
- Banerjee, P. i Ma, L. (2014). The process of trust formation in e-business: insights from case studies of two small firms. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 21(3), 171–186. <https://doi.org/10.1080/1051712X.2014.952182>
- Baruk, A. I. (2021). Współdziałanie nabywców finalnych z oferentami w kontekście wzajemnego zaufania. W K. Mazurek-Łopacińska i M. Sobocińska (red.), *Badania marketingowe wobec nowych trendów w otoczeniu* (s. 31–44). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Bauer, P. C. i Freitag, M. (2018). Measuring trust. W E. Uslaner (red.), *The Oxford handbook of social and political trust* (s. 15–36). Oxford Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274801.013.1>
- Boss, R. W. (1978). Trust and managerial problem solving revisited. *Group & Organization Studies*, 3(3), 331–342. <https://doi.org/10.1177/105960117800300306>
- Brattström, A. i Faems, D. (2020). Interorganizational relationships as political battlefields: how fragmentation within organizations shapes relational dynamics between organizations. *Academy of Management Journal*, 63(5), 1591–1620. <https://doi.org/10.5465/amj.2018.0038>
- Brogaard, L. (2018). Business value in public-private partnerships: the positive impact of trust and task-relevant competencies on business outcomes in PPPs. *International Public Management Journal*, 22(4), 617–642. <https://doi.org/10.1080/10967494.2018.1457107>
- Bugdol, M. (2010). Zaufanie jako element systemu wartości organizacyjnych. *Współczesne Zarządzanie*, 2, 11–26.
- Bukowski, A., Gadowska, K. i Polak, P. (2014). Zaufanie w strategiach polskich przedsiębiorców. *Studia Socjologiczne*, 3(214), 67–106.
- Cerić, A., Vukomanović, M., Ivić, I. i Kolaric, S. (2021). Trust in megaprojects: A comprehensive literature review of research trends. *International Journal of Project Management*, 39(4), 325–338. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.10.007>
- Certo, S. T. (2003). Influencing initial public offering investors with prestige: Signaling with board structures. *Academy of Management Review*, 28(3), 432–446. <https://doi.org/10.2307/30040731>
- Chen, R. R., Chen, K. i Ou, C. X. (2022). Facilitating interorganizational trust in strategic alliances by leveraging blockchain-based systems: Case studies of two eastern banks. *International Journal of Information Management*, 102521.
- Chomiak-Orsa, I. (2013). Zaufanie w kontekście relacji międzyorganizacyjnych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Współczesne Problemy Ekonomiczne. Globalizacja. Liberalizacja. Etyka*, 6, 81–90. http://www.wzieu.pl/zn/769/ZN_769.pdf
- Connelly, B. L., Certo, S. T., Ireland, R. D. i Reutzel, C. R. (2011). Signaling theory: A review and assess-

- ment. *Journal of Management*, 37(1), 39–67. <https://doi.org/10.1177/0149206310388419>
- Connelly, B. L., Crook, T. R., Combs, J. G., Ketchen Jr, D. J. i Aguinis, H. (2018). Competence-and integrity-based trust in interorganizational relationships: which matters more? *Journal of Management*, 44(3), 919–945. <https://doi.org/10.1177/0149206315596813>
- Cook, K. S. (2005). Networks, norms, and trust: the social psychology of social capital. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 4–14. <https://doi.org/10.1177/019027250506800102>
- Czakon, W. (2011a). Metodyka systematycznego przeglądu literatury. *Przegląd Organizacji*, 3, 57–61. <https://doi.org/10.33141/po.2011.03.13>
- Czakon, W. (2011b). Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu. *Oficyna Wolters Kluwer Business*.
- Czakon, W. (2016). Antecedencje współpracy strategicznej–poziom diady i sieci. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 421, 82–89. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.421.07>
- Czakon, W. (2018). Cechy strategii relacyjnych – wyniki badań eksperckich. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 538, 74–83. <https://doi.org/10.15611/pn.2018.538.05>
- Czakon, W., Klimas, P. i Kawa, A. (2019). Krótkowzroczność strategiczna: metodyczne aspekty systematycznego przeglądu literatury. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 7(2), 27–37.
- Czernek, K., Wójcik, D. i Marszałek, P. (2018). Zaufanie w gospodarce współdzielenia. *Gospodarka Narodowa*, 3(295), 23–48. <https://doi.org/10.33119/GN/100487>
- Deken, F., Berends, H., Gemser, G. i Lauche, K. (2018). Strategizing and the initiation of interorganizational collaboration through prospective resourcing. *Academy of Management Journal*, 61(5), 1920–1950. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0687>
- Dekker, H., Donada, C., Mothe, C. i Nogatchewsky, G. (2019). Boundary spanner relational behavior and inter-organizational control in supply chain relationships. *Industrial Marketing Management*, 77, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.11.010>
- Dietz, G. (2011). Going back to the source: Why do people trust each other? *Journal of Trust Research*, 1(2), 215–222. <https://doi.org/10.1080/21515581.2011.603514>
- Domański, H. (2014). Zaufanie do instytucji. W P. Sztabiński i F. Sztabiński (red.), *Polska – Europa: wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012* (s. 18–25). Wydawnictwo IFiS PAN.
- Donati, S., Zappalá, S. i González-Romá, V. (2020). The double-edge sword effect of interorganizational trust on involvement in interorganizational networks: The mediator role of affective commitment. *European Management Journal*, 38(4), 613–622. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.014>
- Dyer, J. i Chu, W. (2011). The determinants of trust in supplier – automaker relations in the US, Japan, and Korea: A retrospective. *Journal of International Business Studies*, 42(1), 28–34. <https://doi.org/10.1057/jibs.2010.48>
- Forkmann, S., Webb, J., Henneberg, S. C. i Scheer, L. K. (2022). Boundary spanner corruption: A potential dark side of the multi-level trust in marketing relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 50, 889–914. <https://doi.org/10.1007/s11747-022-00844-z>
- Fulmer, C. A. i Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust: Trust across multiple organizational levels. *Journal of Management*, 38(4), 1167–1230. <https://doi.org/10.1177/0149206312439327>
- Fulmer, C. A. i Ostroff, C. (2016). Convergence and emergence in organizations: An integrative framework and review. *Journal of Organizational Behavior*, 37(51), S122–S145. <https://doi.org/10.1002/job.1987>
- Gillespie, N., Hurley, R., Dietz, G. i Bachmann, R. (2012). Restoring institutional trust after the global financial crisis: A systemic approach. W R. Kramer i T. Pittinsky (red.), *Restoring trust in organizations and leaders. Enduring challenges and emerging answers* (s. 185–215). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199756087.003.0010>
- Głodek, P. (2017). Zaufanie a źródła doradztwa małej firmy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 489, 125–136. https://dbc.wroc.pl/Content/39355/PDF/Głodek_Zaufanie_a_Zrodla_Doradztwa_Malej_Firmy_2017.pdf
- Graebner, M. E. (2009). Caveat venditor: Trust asymmetries in acquisitions of entrepreneurial firms. *Academy of Management Journal*, 52(3), 435–472. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.41330413>
- Hiebl, M. R. W. (2021). Sample selection in systematic literature reviews of management research. *Organizational Research Methods*. <https://doi.org/10.1177/1094428120986851>
- Holmes, S. i Smart, P. (2009). Exploring open innovation practice in firm-nonprofit engagements: A corporate social responsibility perspective. *R&D Management*, 39(4), 394–409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2009.00569.x>
- Högberg, L., Sköld, B. i Tillmar, M. (2018). Contextualising the coevolution of (dis) trust and control – a longitudinal case study of a public market. *Journal of Trust Research*, 8(2), 192–219. <https://doi.org/10.1080/21515581.2018.1504299>
- Jakubowska, A. (2017). Zaufanie i asymetria informacji w relacjach podmiotów na rynku finansowym – wybrane aspekty na przykładzie banków i ich interesariuszy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie*, 113, 125–133. <https://www-arch.polsl.pl/wydzialy/ROZ/ZN/Documents/z113/Jakubowska%20A.pdf>
- Janakiraman, S., Priya, M. D., Devi, S. S., Sandhya, G., Nivedhitha, G. i Padmavathi, S. (2021). A Markov process-based opportunistic trust factor estimation mechanism for efficient cluster head selection and extending the lifetime of wireless sensor networks. *EAI Endorsed Transactions on Energy Web*, 8(35), e5. <https://doi.org/10.4108/eai.13-1-2021.168093>
- Jemielniak, D. (red.). (2012). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jennings, D. F., Artz, K., Murray Gillin, L. i Christodouloy, C. (2000). Determinants of trust in global strategic alliances: AMRAD and the Australian biomedical industry. *Competitiveness Review*, 10(1), 25–44. <https://doi.org/10.1108/eb046387>
- Kong, D. T., Dirks, K. T. i Ferrin, D. L. (2014). Interpersonal trust within negotiations: Meta-analytic evidence, critical contingencies, and directions for future research. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1235–1255. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.0461>
- Korsgaard, M. A., Brower, H. H. i Lester, S. W. (2015). It isn't always mutual: A critical review of dyadic trust. *Journal of Management*, 41(1), 47–70. <https://doi.org/10.1177/0149206314547521>

Koźmiński, A. K. (2004). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A. i Vishny, R. (1997). Trust in large organizations. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 87(2), 333–338. <https://doi.org/10.3386/w5864>

Langley, A. (2007). Process thinking in strategic organization. *Strategic Organization*, 5(3), 271–282. <https://doi.org/10.1177/1476127007079965>

Lascaux, A. (2020). Cooptation and trust: What we know, where to go next. *Industrial Marketing Management*, 84, 2–18. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.05.015>

Latuszek, D. i Hensel, P. G. (2022). Can they trust us? The relevance debate and the perceived trustworthiness of the management scholarly community. *Scandinavian Journal of Management*, 38(1), 101193. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2021.101193>

Latuszek, D. i Vlaar, P. W. (2018). Uncertainty in inter-organizational collaboration and the dynamics of trust: A qualitative study. *European Management Journal*, 36(1), 12–27. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2017.10.003>

Latuszek-Jurczak, D. (2017). Firmy szybkiego wzrostu w środowisku niskiego zaufania. Badanie empiryczne. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(9), 37–49.

Latuszek-Jurczak, D. (2019). *Zaufanie w zarządzaniu organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lee, M. K. i Turban, E. (2001). A trust model for consumer internet shopping. *International Journal of Electronic Commerce*, 6(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/10864415.2001.11044227>

Lewicka, D., Pec, M. i Słaby, A. (2017). Zaufanie w relacjach międzyorganizacyjnych na przykładzie przedsiębiorstwa handlowego. *Organizacja i Kierowanie*, 2, 215–228.

Li, P. P. (2012). When trust matters the most: The imperatives for contextualising trust research. *Journal of Trust Research*, 2(2), 101–106. <https://doi.org/10.1080/21515581.2012.708494>

Libertowska, A. (2020). Ocena poziomu zaufania w wybranych przedsiębiorstwach należących do branż high-tech. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 81, 129–140. <https://doi.org/10.21008/j.0239-9415.2020.081.09>

Lumineau, F. (2017). How contracts influence trust and distrust. *Journal of Management*, 43(5), 1553–1577. <https://doi.org/10.1177/0149206314556656>

Łobos, K. i Mazur, K. (2016). Wskaźniki efektywności w badaniach nad zaufaniem międzyorganizacyjnym. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, 79, 809–817. <https://doi.org/10.18276/frfu.2016.79-63>

Majchrzak, A., Jarvenpaa, S. L. i Bagherzadeh, M. (2015). A review of interorganizational collaboration dynamics. *Journal of Management*, 41(5), 1338–1360. <https://doi.org/10.1177/0149206314563399>

Major, P. (2017). Zaufanie jako strategia radzenia sobie z niepewnością i ryzykiem w przedsiębiorstwach realizujących projekt. *Zeszyty Naukowe Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, 113, 251–263.

Małkus, T. (2019). Zaufanie i ryzyko w relacjach kooperacyjnych. W A. Kozina (red.), *Wybrane problemy organizacji i współdziałania przedsiębiorstw* (s. 59–76). Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.

Mayer, R. C. i Davis, J. H. (1999). The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 123–136. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.123>

Mayer, R. C., Davis, J. H. i Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. <https://doi.org/10.2307/258792>

Mazur, K. i Kulczyk, Z. (2014). Zaufanie międzyorganizacyjne we współczesnych organizacjach: przegląd badań naukowych. *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości*, 30(5), 493–506.

Mazur, K. i Kulczyk, Z. (2016). Paradoxy zaufania międzyorganizacyjnego w zarządzaniu Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 421, 386–396.

Miłaszewicz, D. (2016). Zaufanie jako wartość społeczna. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 259, 80–88.

Mokwa, Z. (2013). Teoria i praktyka budowania zaufania międzyorganizacyjnego w zarządzaniu organizacją sieciową. *Zarządzanie i Finanse*, 4(1), 225–236.

Molm, L. D. i Cook, K. S. (1995). Social exchange and exchange networks. W K. Cook, G. Fine i J. House (red.), *Sociological perspectives on social psychology* (s. 209–235). Allyn and Bacon.

Molm, L. D., Schaefer D. R. i Collett J. L. (2007). The value of reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 70(2), 199–217. <https://doi.org/10.1177/019027250707000208>

Molm, L. D., Takahashi, N. i Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: an experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, 105(5), 1396–1427. <https://doi.org/10.1086/210434>

Möllering, G. (2013). Process views of trusting and crises. W R. Bachmann i A. Zaheer (red.), *Handbook of advances in trust research* (s. 285–305). Edward Elgar Publishing.

Mularska-Kucharek, M. (2011). Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(44), 76–91. https://studreg.uw.edu.pl/dane/web_srll_files/383/2011_2_mularska_kucharek.pdf

Nikolova, N., Möllering, G. i Reihlen, M. (2015). Trusting as a 'Leap of Faith': Trust-building practices in client–consultant relationships. *Scandinavian Journal of Management*, 31(2), 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2014.09.007>

Owen, G. i Currie, G. (2021). Beyond the crisis: Trust repair in an interorganizational network. *Organization Studies* 43(8), 1273–1295. <https://doi.org/10.1177/01708406211031732>

Parzonko, A. J. i Sieczko, A. (2021). Zaufanie jako determinanta rozwoju przedsiębiorczości zespołowej na obszarach wiejskich. *Turystyka i Rozwój Regionalny*, 16, 77–87. <https://doi.org/10.22630/TIRR.2021.16.21>

Pentland, B. T. (1999). Building process theory with narrative: From description to explanation. *Academy of Management Review*, 24(4), 711–724. <https://doi.org/10.2307/259350>

Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: Theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267–292. <https://doi.org/10.1287/orsc.1.3.267>

Pirson, M. i Malhotra, D. (2011). Foundations of organizational trust: What matters to different stakeholders? *Organization Science*, 22(4), 1087–1104. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0581>

Pistelok P. (2021). Pandemia COVID-19 a zaufanie do transportu publicznego. Próba refleksji. *Urban Development Issues*, 71, 48–56. <https://doi.org/10.51733/udi.2021.71.05>

Poppo, L., Zhou, K. Z. i Li, J. J. (2016). When can you trust “trust”? Calculative trust, relational trust, and sup-

Różnice w podejściach do badania zaufania...

plier performance. *Strategic Management Journal*, 37(4), 724–741. <https://doi.org/10.1002/smj.2374>

Rudzewicz, A. (2016). Zaufanie wewnętrzne i zewnętrzne w przedsiębiorstwie. *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach* 255, 261–269.

Rudzewicz, A. (2017). Pomiar zaufania międzyorganizacyjnego. *Studia i Prace WNEiZ*, 48, 293–305. <https://doi.org/10.18276/sip.2017.48/2-25>

Ryciuk, U. (2011). Zaufanie-kluczowy element w relacjach międzyorganizacyjnych. *Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego*, 4/4, 281–289.

Ryciuk, U. (2013). Zaufanie międzyorganizacyjne – konceptualizacja, operacjonalizacja i pomiar. *Przeгляд Organizacji*, 12, 33–38. <https://doi.org/10.33141/po.2013.12.06>

Sankowska, A. (2015). Zaufanie w łańcuchu dostaw – determinanty, typy i konsekwencje. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 217, 19–30.

Schilke, O. i Cook, K. S. (2013). A cross-level process theory of trust development in interorganizational relationships. *Strategic Organization*, 11(3), 281–303. <https://doi.org/10.1177/1476127012472096>

Schilke, O. i Cook, K. S. (2015). Sources of alliance partner trustworthiness: Integrating calculative and relational perspectives. *Strategic Management Journal*, 36(2), 276–297. <https://doi.org/10.1002/smj.2208>

Schoorman, F. D., Mayer, R. C. i Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410>

Sitkin, S. B. i Roth, N. L. (1993). Explaining the limited effectiveness of legalistic “remedies” for trust/distrust. *Organization Science*, 4(3), 367–392. <https://doi.org/10.1287/orsc.4.3.367>

Smith, E. M. i Thomasson, A. (2018). The use of the partnering concept for public–private collaboration: how well does it really work? *Public Organization Review*, 18(2), 191–206. <https://doi.org/10.1007/s11115-016-0368-9>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Svare, H., Gausdal, A. H. i Möllering, G. (2020). The function of ability, benevolence, and integrity-based trust in innovation networks. *Industry and Innovation*, 27(6), 585–604. <https://doi.org/10.1080/13662716.2019.1632695>

Surmacz, T. i Wierzbński, B. (2018). Zaufanie jako niematerialny zasób w procesie budowy relacji międzyorganizacyjnych w łańcuchach dostaw. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie*, 118, 567–575. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2018.118.43>

Tu, W. i Xu, Y. (2020). The evolution of interorganizational trust in cross-sector collaborations: Two comparative cases from China. *Nonprofit Management & Leadership*, 30(4), 709–720. <https://doi.org/10.1002/nml.21404>

Vangen, S. i Huxham, C. (2003). Nurturing collaborative relations: Building trust in interorganizational collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0021886303039001001>

Wasiluk, A. (2013). Zaufanie i współpraca pomiędzy przedsiębiorstwami w perspektywie budowy i rozwoju struktur klastrowych. *Ekonomia i Zarządzanie*, 5(4), 49–66. <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171316203>

Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public Administration*, 80(1), 103–124. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00296>

Wójcik-Karpacz, A. (2014). Zaufanie w relacjach międzyorganizacyjnych: Substytucja i komplementarność. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 366. <https://doi.org/10.15611/pn.2014.366.59>

Zaheer, A., McEvily, B. i Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141–159. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.2.141>

Zmysłony, P., Zieliński, M. i Leszczyński, G. (2018). Rola zaufania w relacjach publiczno–prywatnych na rynku spotkań. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*, 1(55), 175–190.

Rafał Staszek vel Staszewski jest doktorantem Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz asystentem w Katedrze Zarządzania. Jego zainteresowania badawcze dotyczą tematyki historii biznesu oraz zaufania, zaś zainteresowania zawodowe koncentrują się na analizach strategicznych, coachingu biznesowym, komunikacji interpersonalnej, wystąpieniach publicznych i transformacji organizacji.

POLECAMY



VII Open Eyes Economy Summit, 22–23 listopada 2022, Kraków i online

Międzynarodowy Kongres Ekonomii Wartości Open Eyes Economy Summit to wyjątkowe w tej części świata wydarzenie – jedyny w swoim rodzaju kongres ekonomiczny, w którego ramach udowodnimy, że biznes i gospodarka nie tylko mogą, ale powinny opierać się na wartościach społecznych. Wyróżnikiem szczytu jest własna, jedyna w swoim rodzaju filozofia Open Eyes mówiąca o konieczności budowania odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego, wymagającego odpowiedzialności również od biznesu i administracji. Obrazujemy realne korzyści dla ludzi oraz środowiska, które niesie ze sobą stawianie na zrównoważony rozwój, pochylenie się nad potrzebami społecznymi, wcielanie zmian oraz wprowadzanie innowacji.

Organizator: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej
Opis wydarzenia pochodzi ze strony: <https://kongres.oees.pl/>



Jolanta
Walas-
Trębacz

Wykorzystanie outsourcingu w rekrutacji – opinie pracodawców

Outsourcing in recruitment: the employers' perspective

Abstract

The aim of the article is to show the scope and importance of outsourcing in increasing the effectiveness of recruitment in organisations that implement it. The theoretical part of the article explains the concept and how recruitment outsourcing fits in with other HR functions, as well as the reasons for the interest in its implementation and the possible results. The empirical part, however, presents the results of own research conducted among 85 employers via a questionnaire using the CAWI technique. The aim of the research was to identify the scope of outsourcing in recruitment and assess the level of its effectiveness. The presented results show a significant improvement in the effectiveness of recruitment thanks to outsourcing, among others in terms of quality, costs, speed of process implementation and a high level of employer satisfaction.

Keywords: outsourcing, outsourcing HR, recruitment outsourcing, types of recruitment outsourcing, recruitment outsourcing models

Wprowadzenie

Outsourcing, rozważany z perspektywy strategicznej, jest współcześnie jedną z najpopularniejszych i przynoszących największe efekty koncepcją biznesu, umożliwiającą organizacjom pełne wykorzystanie swoich możliwości i osiągnięcie optymalnej efektywności oraz elastyczności reagowania na potrzeby klientów. Stał się on narzędziem globalnym, stosowanym przez organizacje na całym świecie¹ praktycznie w każdej dziedzinie zarządzania.

Outsourcing polega na względnie trwałym, długoterminowym, opartym na kontrakcie przeniesieniu odpowiedzialności za realizację określonych obszarów działalności gospodarczej (zadań, funkcji) na wyspecjalizowanego partnera zewnętrznego, przy uwzględnieniu dynamicznego, interakcyjnego i partnerskiego charakteru współpracy (Barrar i Gervais, 2006, s. 18; Marcinkowska, 2017, s. 222). Globalny rozwój outsourcingu sprawił, że idealnie wpasowuje się on w sytuacje kryzysowe jako strategiczne narzędzie pozwalające zapewnić wysoką jakość usług, jednocześnie zmniejszając wykorzystywany budżet (Dinu, 2015, s. 103). W swojej skrajnej formie outsourcing może doprowadzić do powstania wirtualnych przedsiębiorstw, w których zleca się większość procesów z łańcucha wartości (Walas-Trębacz, 2016, s. 441).

Outsourcing może dotyczyć różnych funkcji podstawowych (np. zaopatrzenia, produkcji, dystrybucji, sprzedaży i obsługi klienta) i funkcji pomocniczych (np. zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie infrastrukturą, zarządzanie informacjami) tworzących łańcuch wartości organizacji. W ramach zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) outsourcing opiera się na podejmowaniu współpracy z niezależnymi dostawcami zewnętrznymi lub firmami, które specjalizują się w realizowaniu czynności o charakterze regulacyjnym, doradczym i wykonawczym (Maniu i Maniu, 2009, s. 14) za ustalone wynagrodzenie (Wesołowska, 2015, s. 148). W dobie radykalnych zmian

Jolanta Walas-Trębacz, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie,  <https://orcid.org/0000-0002-8266-8922>

¹ Pierwszy raz istotę outsourcingu przedstawił w 1923 roku Henry Ford, stwierdzając: „jeśli jest coś, czego nie potrafimy zrobić wydajniej, taniej i lepiej niż nasi konkurenci, nie ma sensu, żebyśmy to robili. Powinniśmy zatrudnić do wykonania tej pracy kogoś, kto robi to lepiej niż my” (Grudzewski i Hejduk, 2004, s. 210).

warunków funkcjonowania organizacji zachodzących pod wpływem rozwoju techniki, procesów globalizacji, tworzenia się sieciowych form strukturalnych outsourcing pozwala w krótkim okresie uelastyczyć ZZZ poprzez zastosowanie wielu nowatorskich rozwiązań (Stuss, 2012, s. 218).

W obszarze ZZZ jedną z funkcji podlegających outsourcingowi jest rekrutacja, coraz częściej wyodrębniana przez polskie przedsiębiorstwa z uwagi na wyższą skuteczność. Umożliwia to firmie skupienie się na głównych celach działalności oraz pozwala minimalizować koszty szkolenia i utrzymania własnych działów HR przy jednoczesnym dostępie do niezbędnego know-how (Mikołajczak, 2019, s. 71).

W roku 2012 respondenci Ogólnopolskiego Badania Outsourcingu odpowiedzieli, iż w ramach HR zlecają usługi rekrutacji na poziomie 58,3% (*Ogólnopolskie Badanie...*, 2012, s. 60). Jak wynika z danych zamieszczonych w raporcie *Rynek Usług HR 2021* (2022, s. 29) wartość rynku RPO (*Recruitment Process Outsourcing*) na świecie oszacowano na poziomie 5,1 mld euro a wartość obrotów firm członkowskich PFHR (Polskie Forum HR) w Polsce sięga poziomu 71 mln PLN.

Prezentowane w literaturze wyniki badań oraz opisy przypadków firm, które korzystały z outsourcingu rekrutacji potwierdzają pozytywne opinie wyrażane przez menedżerów o osiągniętych efektach z tytułu wyodrębnienia części lub całości funkcji personalnych z tych przedsiębiorstw (Bercoult, 2006; Daly, 2019; Hauser, 2011; Johnson i in., 2014; Wallo i Kock, 2018).

Celem artykułu jest ukazanie zakresu i znaczenia outsourcingu w podnoszeniu skuteczności rekrutacji w organizacjach go wdrażających. Wyjaśniono podstawowe terminy, a także zaprezentowano powody stosowania outsourcingu w rekrutacji oraz potencjalne efekty osiągane w przedsiębiorstwach dzięki temu. W części empirycznej zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczące oceny wpływu outsourcingu na skuteczność kluczowych parametrów rekrutacji. Badania zostały przeprowadzone za pomocą kwestionariusza ankietowego wśród pracodawców, którzy wdrożyli outsourcing rekrutacji w swoich organizacjach.

Outsourcing w zarządzaniu zasobami ludzkimi

Outsourcing w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi polega na zleceniu niezależnym dostawcom zewnętrznym bądź specjalistycznym firmom, zajmującym się świadczeniem usług lub sprzedażą na zasadzie stałej współpracy, wykonania zadań z zakresu funkcji personalnej, które są zwykle realizowane przez pracowników przedsiębiorstwa (Cook, 2003, s. 21).

W obszarze ZZZ szereg funkcji można wyodrębnić na zewnątrz. Przykładowe rodzaje funkcji przedstawiają Cook (2003, s. 30–38), Jamka (2001, s. 69) czy Bieniok (2006, s. 21). W tabeli 1 zaprezentowano

syntetyczny opis wybranych funkcji ZZZ najczęściej podlegających outsourcingowi (Bąk-Grabowska i Jagoda, 2009, s. 31). W ramach obszaru ZZZ można zlecić do realizacji firmie zewnętrznej poszczególne funkcje lub całość działalności personalnej.

Funkcje personalne można outsoursować, korzystając z wielu modeli. Wybór jest uzależniony od potrzeb klienta, stojących przed nim wyzwań oraz stopnia gotowości do wdrożenia outsourcingu. Współcześnie można mówić o czterech modelach outsourcingu funkcji personalnej (*Ogólnopolskie badanie...*, 2012, s. 58):

- model administracyjny – firma zleca prowadzenie procesów cyklicznych i powtarzalnych, a firma outsourcingowa pełni funkcję wykonawczą (najczęściej dotyczy to czynności kadrowo-płacowych),
- model selektywny (częściowy) – firma zleca outsourcerom wiele jednorazowych projektów. Wspierają oni procesy personalne, które koordynowane są przez dział HR klienta. Najczęściej są to usługi związane z rekrutacją, selekcją, przeprowadzeniem *Assessment Centre* i *Development Centre*, wybrane szkolenia, badania i audyty, proste narzędzia motywacyjne,
- model strategicznego partnerstwa – outsourcer nie tylko dostarcza usługi i pełni funkcję podwykonawcy, ale również doradza zarządowi w kwestiach związanych z polityką personalną,
- model kompleksowy HR (zewnętrzny) – firma outsourcuje wszystkie funkcje personalne (w organizacji brak własnego działu HR).

Z uwagi na zakres wydzielenia funkcji personalnej z autonomicznej działalności organizacji można także wyróżnić: całkowity outsourcing funkcji personalnej, częściowy outsourcing funkcji personalnej, outsourcing personelu służb pracowniczych oraz outsourcing w formie podziału zadań związanych z wykorzystaniem technologii informatycznej (Nowakowski, 2012, s. 190–191; Ziółkowski, 2006, s. 215–236).

Biorąc pod uwagę złożony charakter, duże koszty i fakt, że niektóre zadania z zakresu ZZZ podlegają ścisłym regulacjom prawnym, tysiące przedsiębiorstw stosuje w tej dziedzinie outsourcing. Wiele organizacji jest przekonanych, że korzystanie z usług specjalistycznych firm w zakresie ZZZ przynosi lepsze efekty i wiąże się z mniejszymi obciążeniami finansowymi niż zatrudnianie personelu i realizacja funkcji podlegających tak ścisłym uregulowaniom w ramach własnych, wewnętrznych struktur organizacyjnych (Cook, 2003, s. 22; Żugar-Głapiak, 2014, s. 302). Według niezależnej organizacji SBPOA (*Shared Services and Business Proces Outsourcing Association*) przedsiębiorstwa najczęściej decydują się na outsourcing HR ze względu na: niższe koszty (75%), poprawę jakości usług (64%), większą elastyczność w prowadzeniu biznesu (54%), niższe inwestycje kapitałowe (70%), mniejszą liczbę zatrudnionych osób (45%) (Stuss, 2012, s. 221).

Tabela 1

Przykładowe funkcje ZZZ podlegające outsourcingowi

Wydzielana funkcja	Opis
Rekrutacja i selekcja	Przekazanie funkcji rekrutacji i selekcji pozwala organizacji zaoszczędzić czas i koszty związane z tym procesem. Specjalistyczne firmy oferują wiedzę z dużo szerszego zakresu na temat rynku pracy.
Szkolenie pracowników	Outsourcing opiera się na realizacji przez jednostkę zewnętrzną określonych programów szkoleniowych (np. kierowanych do wybranej grupy pracowników) lub też obejmuje cały zakres działalności szkoleniowej powiązany z oceną aktywności i efektywności szkoleń.
Płace pracowników	Outsourcing opiera się na stworzeniu przez firmę zewnętrzną odpowiedniego, sprawiedliwego systemu płac przy zastosowaniu dokładnych opisów oraz wartościowania stanowisk pracy.
Delegowanie pracowników	Dotyczy delegowania pracowników za granicę, gdzie outsourcing odgrywa istotną rolę w ramach szkolenia takiego pracownika, stworzenia odpowiedniego systemu wynagradzania czy też zapewnienia i utrzymania prawidłowej komunikacji pomiędzy pracownikiem delegowanym a pracodawcą. Firma zewnętrzna organizuje także powrót pracownika do kraju.
Kadrowa działalność administracyjna	W ramach outsourcingu administracji kadrowej można wyróżnić wiele usług zleczanych firmie zewnętrznej, np. tworzenie opisów stanowisk pracy, systemu komunikacji wewnątrz firmy, konstruowanie umów o pracę i kontraktów menedżerskich oraz tworzenie układów zbiorowych.
Zarządzanie BHP	Firmy oferujące szkolenia z BHP jednocześnie zajmują się ewentualnymi odszkodowaniami i polisami ubezpieczeniowymi.
Systemy IT w ZZZ	Outsourcing tej funkcji obejmuje doradztwo, wdrożenie, administrowanie i aktualizację systemu informatycznego w obszarze ZZZ.
Zatrudnianie personelu czasowego	Polega na leasingowaniu pracowników poprzez firmę zewnętrzną, która podpisuje z nimi umowę o pracę, a następnie oddelegowuje ich do pracy u zleceniodawcy. Przedsiębiorstwo ustala zapotrzebowanie na personel, natomiast rekrutacja i wszelkie sprawy formalne związane z zatrudnianiem spoczywają na agencji (firmie outsourcingowej).
Outplacement	Firma zewnętrzna mająca doświadczenie z zakresu outplacementu potrafi lepiej dostosować określony rodzaj pomocy do potrzeb zwalnianych np. doradztwo w zakresie kariery zawodowej czy udzielenie pomocy psychologicznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Human resource outsourcing: 1990–2004”, J. Shen, 2005, *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 2(3), s. 280–281 (<https://doi.org/10.1386/jots.2.3.275/1>); „Outsourcing funkcji personalnej – przesłanki i konsekwencje jego zastosowania”, D. Bąk-Grabowska i A. Jagoda, 2009, *Przegląd Organizacji*, 3, s. 31 (<https://doi.org/10.33141/po.2009.03.07>); Restrukturyzacja przedsiębiorstwa a możliwości zastosowania outsourcingu w obszarze zarządzania zasobami, M. Wesołowska, 2015. W S. Wawak i M. Sołtysek (red.), *Współczesne trendy w outsourcingu* (s. 150–151), MFiles.pl.

Outsourcing rekrutacji – pojęcie, powody, zakres i efekty wykorzystania

Outsourcing Procesu Rekrutacji (RPO – *Recruitment Process Outsourcing*) to forma outsourcingu, w ramach której organizacja/pracodawca zleca całość lub część działań rekrutacyjnych i selekcyjnych zewnętrznemu usługodawcy (Shukla i Khare, 2020, s. 797) a ten dobiera najbardziej odpowiednie metody stosowane w całym RPO (Cappello, 2011; Coculová, 2011, s. 50).

Na decyzję o wydzieleniu tego obszaru działalności personalnej z organizacji mają niewątpliwy wpływ aspekty administracyjne. Zlecenie doboru jednostce zewnętrznej przenosi na nią cały ciężar administrowania dokumentami aplikacyjnymi, a nawet w wielu przypadkach pierwszy etap selekcji polegający na obiektywnym wyłonieniu kilku, najlepszych z punktu widzenia firmy zlecającej, potencjalnych kandydatów. W przeszłości firmy zlecały na zewnątrz tylko fragmenty rekrutacji, obecnie coraz częściej wydzielany jest cały zakres tej funkcji (Bąk-Grabowska i Jagoda, 2009, s. 31).

Outsourcing jest to jeden z najnowszych kierunków restrukturyzacji funkcji personalnej przedsiębiorstw (Sapeta, 2006, s. 79). Funkcja rekrutacyjna kwalifikuje się do outsourcingu z punktu widzenia firmy ze względu na jej zestandaryzowanie. Skutecznie prowadzony outsourcing funkcji personalnej przyczynia się do obniżenia kosztów, poprawy jakości, lepszego dostępu do zewnętrznej wiedzy oraz umożliwia większy nacisk na podstawową działalność (Wehner i in., 2015, s. 851). Ponadto wykorzystanie specjalistycznych firm w rekrutacji pozwala sprostać priorytetom takim jak szybkie uzyskanie dostępu do kandydatów o wysokich kompetencjach, pomoc organizacjom w zakresie budowy silnego grona kandydatów oraz zapewnienie ciągłości całego procesu (Shukla i Khare, 2020, s. 797; *The recruitment process...*, 2019, s. 8).

Według dostawców usług RPO koszty są niższe ze względu na korzyść skali przy dużej liczbie rekruterów, rozbudowanych bazach danych o kandydatach oraz inwestycjach w narzędzia i sieci rekrutacji (Lima, 2020, s. 500). Kolejnym czynnikiem wpływającym

na obniżenie kosztów oraz wydatków organizacji korzystających z usług RPO jest pozbycie się zapotrzebowania na menedżerów zasobów ludzkich oraz wymaganych zasobów do rekrutacji (Amen, 2010, s. 358–362). Jeśli chodzi o aspekt jakościowy – dostawcy RPO przywołują kwestię komercyjnej relacji ze swoim klientem, co oznacza, iż w praktyce outsourcingobiorca jest rozliczany według ustalonego kontraktu, a w większości przypadków wynagrodzenie za współpracę jest wypłacane na podstawie skuteczności rekrutacji (Bansal, 2014, s. 1).

Biorąc pod uwagę zakres prac oraz fazy rekrutacji i selekcji można wyróżnić następujące kategorie outsourcingu (Shukla i Khare, 2020, s. 799–801):

- kompleksowy outsourcing (*full-service RPO*) – od poszukiwania i oceny kandydatów po funkcje administracyjne,
- selektywny outsourcing rekrutacji personelu (*point-of-service/limited RPO*) – używany tylko dla określonego typu stanowiska lub wybranego etapu procesu rekrutacji, tzw. rekruter na żądanie (*rekruter on demand*),
- rekrutacja projektów (*project RPO/short term RPO*) – firmy zlecają na zewnątrz poszukiwanie określonej liczby pracowników do konkretnego projektu,
- doradztwo w zakresie rekrutacji (*consulting RPO*) – firma outsourcingowa doradza, jak poprawić ten proces, jakich narzędzi należy użyć, jak

przeprowadzać rekrutację w mediach społecznościowych itp.,

- mieszany model outsourcingu (*blended RPO*) – to rozwiązanie integruje proces zatrudniania kontraktowego i stałego w jednym, całościowym podejściu do pozyskiwania talentów dla określonej organizacji,
- nowe usługi RPO (*emerging RPO services*) – to kategorie usług, które nie pasują do żadnej z wyżej wymienionych, nowsze usługi, które nie każdy dostawca przyjął lub ustandaryzował.

Organizacje podejmujące decyzję o zleceniu usług outsourcingowych w procesie rekrutacji mają głównie na uwadze poprawę skuteczności swojego działania (Nowakowski, 2012, s. 184). Rekrutacja prawidłowo przeprowadzona w formie outsourcingu może przynieść organizacji wiele korzyści przedstawionych w tabeli 2.

Pomimo niewątpliwych korzyści, jakie firmy mogą uzyskać, stosując outsourcing w rekrutacji, należy nadmienić, iż ten rodzaj współpracy posiada również wady i stwarza zagrożenia takie jak np.:

- uzależnienie organizacyjne oraz finansowe od zleceniobiorcy,
- utrata tożsamości firmy spowodowana zacieraaniem się indywidualnych atrybutów, co zakłóca konkurowanie w zakresie jakości i elastyczności działania,

Tabela 2

Potencjalne korzyści outsourcingu rekrutacji

S. M. Szukalski, M. Wodnicka (2016)	K. Nowicka (2016)	S. Bhaker (2020)
<p>Ogólne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dostęp do wiedzy • restrukturyzacja zatrudnienia w dziale obsługi personalnej • zwiększenie motywacji pracowników • uniezależnienie procesów rekrutacyjnych i doradczych wewnątrz organizacji <p>Związane z organizacją rekrutacji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obiektywizacja oceny kandydatów, zapewnienie profesjonalnej i rzetelnej analizy predyspozycji potencjalnych pracowników • dostęp do zasobu kandydatów, szczególnie na stanowiska menedżerskie • gruntowne przeprowadzenie rekrutacji (od ogłoszenia do umowy) • obniżenie kosztów funkcjonowania działu HR • skrócenie czasu trwania rekrutacji • ustandaryzowane procedury rekrutacji oraz jej unowocześnienie 	<ul style="list-style-type: none"> • skoncentrowanie przedsiębiorstwa na działaniach strategicznych i ich rozwój • zwiększanie elastyczności organizacji w trudnych sytuacjach występujących na co dzień • oszczędność czasu • redukcja kosztów związanych z zadaniami powierzonymi w ramach outsourcingu • dostęp do nowych technologii i umiejętności • zmniejszenie zatrudnienia i związanych z tym kosztów • wzrost produktywności • przeniesienie odpowiedzialności za podejmowane decyzje na podmiot zewnętrzny 	<ul style="list-style-type: none"> • redukcja kosztów • poprawa jakości rekrutacji • lepsze zarządzanie czasem oraz oszczędność wysiłku • większy nacisk na kluczowe kompetencje • obsługa przez specjalistyczny personel • jakościowa pula kandydatów na stanowiska pracy • wsparcie dla menedżerów • odpowiedzialność za działania rekrutacyjne • usprawnienie planowania zasobów • łatwiejsza dostępność siły roboczej • możliwość skupienia się na zadaniach strategicznych • zwiększona elastyczność pomagająca sprostać zmieniającym się warunkom biznesowym

Źródło: opracowane na podstawie: *Outsourcing – metodyka przygotowania procesów i ocena efektywności* (s. 88), S. M. Szukalski i M. Wodnicka, 2016, Wydawnictwo Difin S.A.; *Outsourcing w zarządzaniu zasobami przedsiębiorstwa* (s. 102), K. Nowicka, 2016, Wydawnictwo Difin S.A.; „Recruitment process outsourcing: a literature review”, S. Bhaker, 2020, *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(2), s. 3303 (<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24338.81601>).

- ryzyko organizacyjne wynikające z niewykonania usługi poprzednio uzgodnionej w kontrakcie,
- niekompatybilność organizacji z zewnętrzną dostawcą usług (np. w zakresie kultury organizacyjnej i filozofii działania),
- zagrożenie przenikania poufnych informacji poza strukturę firmy, zagrożenie dla poufności i bezpieczeństwa,
- społeczne konsekwencje zastosowania outsourcingu, tj. redukcja etatów z działu HR oraz potencjału społecznego firmy,
- ograniczenie możliwości decyzyjnych firmy zlecającej, utrata kontroli zarządczej,
- spadek morale pracowników,
- brak wpływu na niektóre rodzaje kosztów, ukryte koszty,
- spory w zakresie odpowiedzialności (Mikołajczak, 2019, s. 83; Mosca i Bordelon, 2017, s. 8–11; Rajasekhar i in., 2017, s. 112–136).

Zagrożenia zależnie od charakteru problemu i ponoszonego ryzyka dzielą się na: strategiczne, finansowe, organizacyjne oraz technologiczne (Cocolová, 2011, s. 49).

Zanim więc kierownictwo przedsiębiorstwa podejmie decyzję o wydzieleniu rekrutacji na zewnątrz, powinno najpierw dokonać dogłębnej analizy, biorąc pod uwagę korzyści i zagrożenia (Zugar-Głapiak, 2014, s. 301–302). Sposobami na wyeliminowanie konfliktów i ryzyka niepowodzenia jest właściwy dobór działań personalnych, które mają być zlecane na zewnątrz (Cocolová, 2011, s. 49), przejrzysta struktura zarządzania, z której jasno wynika, kto za co odpowiada, dobrze opracowana umowa outsourcingowa między dwoma stronami, która określa m.in. rolę, odpowiedzialność, obowiązki i oczekiwania stron (Cullen, 2009, s. 12–35) oraz właściwy wybór firmy outsourcingowej. Przeprowadzenie oceny efektywności RPO powinno pomóc kierownictwu firmy podjąć optymalną decyzję (Savino, 2016, s. 17–22).

Outsourcing HR w Polsce

Usługi HR w Polsce, mimo rosnącej popularności, są słabiej rozwinięte niż w Europie Zachodniej, co wynika po części z faktu, że historia rynku outsourcingu w zakresie ZZL w naszym kraju jest o wiele krótsza niż w gospodarkach zachodnich – rozpoczęła się ona w latach 90. XX wieku (Zugar-Głapiak, 2014, s. 300). Rynek firm oferujących usługi HR jest zróżnicowany pod względem wielkości podmiotów. Można wyróżnić trzy typy firm prowadzących outsourcing (Szukalski i Wodnicka, 2016, s. 93):

- duże, zagraniczne firmy z międzynarodowym kapitałem, wykwalifikowaną kadrą – tzw. łowcami głów (*head hunterami*), które świadczą usługi dla dużych przedsiębiorstw. Firmy te oferują zaawansowane modele usług od modeli „pracownicy na próbę” po leasing pracowników na określony czas,

- polskie firmy, często z zagranicznym kapitałem, których usługi także charakteryzują się wysoką jakością, jednak oferują znacznie niższe ceny w porównaniu do pierwszej grupy,
- firmy, które kierują swoją ofertą do sektora małych i średnich przedsiębiorstw.

Według analiz rynku opublikowanych przez specjalistyczne firmy wartość umów outsourcingowych HR podpisanych w krajach europejskich w 2003 roku wyniosła 1,2 mld euro, w roku 2007 osiągnęła 1,45 mld euro, a w 2008 – 2,8 mld euro. Kryzys gospodarczy ograniczył jednak w kolejnych latach zastosowanie outsourcingu HR. Natomiast badania przeprowadzone w 2011 roku przez ConQuest Consulting na zlecenie External Services wykazały, że outsourcing HR wśród polskich firm rozwijał się w tym czasie bardzo dynamicznie. Większe zainteresowanie usługami outsourcingowymi HR w Polsce następuje wraz z dalszym wzrostem inwestycji i napływem zagranicznych firm do kraju (Stuss, 2012, s. 219). Wartość usług rekrutacyjnych odnotowanych przez Polskie Forum HR (PFHR) w latach 2016–2020 kształtowała się następująco: 130,7 mln PLN (2016); 144,4 mln PLN (2017); 156 mln PLN (2018); 145,2 mln PLN (2019) oraz 156,2 mln PLN (2020). Dane za rok 2020 wskazują, że był on przełomowy dla agencji w kwestii usług outsourcingu. Pomimo pandemii i spowolnienia zarówno w rekrutacji stałej, jak i tymczasowej, firmy zrzeszone w PFHR odnotowały wzrost zapotrzebowania na outsourcing usług. W roku 2020 wygenerowały one łączną wartość obrotów usług outsourcingowych na poziomie 902 mln PLN, a w ramach rekrutacji prowadzonych na rzecz polskich i zagranicznych pracodawców – 156,2 mln PLN, gdy tymczasem wartość usług rekrutacyjnych na świecie wyniosła 63,1 mld euro (*Rynek usług HR 2020*, 2021, s. 19–24). W roku 2021 firmy członkowskie PFHR wygenerowały łączną wartość obrotów usług outsourcingowych na poziomie 1278 mln PLN, a w ramach rekrutacji prowadzonych na rzecz polskich i zagranicznych pracodawców – 248 mln PLN, gdy tymczasem wartość usług rekrutacyjnych na świecie wyniosła 59,4 mld euro (*Rynek usług HR 2021*, 2022, s. 20–25).

W ramach prowadzonego przez firmy outsourcingu, biorąc pod uwagę złożoność rekrutacji, stanowisko, procedurę rekrutacji można wymienić rekrutację na stanowiska: menedżerskie i specjalistyczne; średniego i wyższego szczebla oraz personelu na stanowiska niższego szczebla (Szukalski i Wodnicka, 2016, s. 86–87). W klasycznym modelu świadczenia usług wyróżnia się trzy poziomy rekrutacji: standardowy, biznes i top menedżer. Autorzy przedstawiają w swoim opracowaniu zakres świadczonych usług outsourcingu na tych trzech poziomach rekrutacji (s. 94).

Należy nadmienić, iż dla przedsiębiorstw z polskim kapitałem outsourcing rekrutacji jest dość kosztowny. W Polsce działalność usługową w zakresie rynku pracy reguluje Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 nr 99 poz. 1001). Jednak należy

Tabela 3

Modele rekrutacji stosowane przez firmy (agencje) outsourcingowe

Model Search & Selection
Polega na określeniu kompetencji poszukiwanego kandydata, wyborze metody poszukiwań oraz zebraniu aplikacji. Proces selekcji sprowadza się do dokonania wyboru kandydatów spełniających kryteria zawarte w opisie stanowiska. Klient otrzymuje raport o wyselekcjonowanych kandydatach.
Model Direct & Executive Search
Polega na identyfikacji i bezpośrednim dotarciu do kandydatów przewidzianych na kluczowe stanowisko. Model ten wykorzystuje się przy poszukiwaniu wysokiej klasy specjalistów lub menedżerów średniego i wysokiego szczebla, gdy klientowi zależy na kandydatach z konkretnych firm, a na rynku funkcjonuje ograniczona liczba osób spełniających kryteria lub gdy źródła standardowe nie przyniosły zamierzonego rezultatu.
Model Select, Try & Hire
Umożliwia sprawdzanie umiejętności kandydata w praktyce, zanim firma zatrudni go na stałe. Podczas okresu próbnego pracownik jest zatrudniany przez agencję na podstawie umowy o pracę tymczasową, a pracę wykonuje u klienta. W przypadku wystąpienia niedopasowania kompetencji lub cech osobowościowych kandydata firma proponuje inną osobę. Model zapewnia wysoką skuteczność i jednocześnie brak ryzyka ponoszenia kosztów nietrafionego doboru kandydata.

Źródło: opracowane na podstawie: *Outsourcing – metodyka przygotowania procesów i ocena efektywności* (s. 91–92), S. M. Szukalski i M. Wodnicka, 2016, Wydawnictwo Difin S.A.

podkreślić, że outsourcing różni się od tradycyjnego doradztwa personalnego. Organizacja podpisuje kontrakt na określonych zasadach z firmą outsourcingową, który znacznie silniej wiąże ją z usługodawcą, zarówno ze względu na czas trwania umowy, jak i jej zakres. Firma outsourcingowa pracuje na podstawie długoterminowej umowy, a nie na zasadach projektowych (Szukalski i Wodnicka, 2016, s. 90–91, s. 93–94). Natomiast firma doradztwa personalnego działa w ramach konkretnego zlecenia i nie występuje tak silna integracja firmy zewnętrznej z klientem, jak to ma miejsce w przypadku firmy outsourcingowej (Piechnik-Kurdziel, 2010, s. 40).

W Polsce z outsourcingu rekrutacji korzystają najczęściej firmy międzynarodowe, które przenieśli tę praktykę z rodzimych rynków. Przedsiębiorstwa te, wzmacniając swoją obecność na wielu rynkach, przyspieszają zatrudnianie, korzystając z outsourcingu.

Outsourcing rekrutacji jest nie tylko okazją do obniżenia kosztów, ale też szansą na zdobycie najlepszych kandydatów i na kształtowanie takiej polityki zatrudnienia, by do firmy trafiały osoby najlepiej przygotowane i mające wymagane kompetencje i umiejętności (Pocztowski, 2018, s. 425). Specjalistyczna firma rekrutacyjna korzysta z własnych zasobów, baz danych, technik i metod rekrutacji pracowników, dzięki czemu może być skuteczniejsza. Przedsiębiorstwo będące zleceniodawcą powinno mieć pełen wgląd w przebieg rekrutacji (Szukalski i Wodnicka, 2016, s. 86–87). Warto także wspomnieć, iż firmy outsourcingowe mogą wykorzystywać trzy modele rekrutacji przedstawione w tabeli 3.

Czynnikami determinującymi wybór firmy outsourcingowej świadczącej usługi rekrutacyjne są: zasięg działalności, marka firmy, zakres świadczonych usług (specjalizacja), zaplecze kadrowe i techniczne, stosowane standardy pracy i gwarancje, poziom wynagrodzenia, przynależność do stowarzyszeń

doradczych czy rekomendacje (Szukalski i Wodnicka, 2016, s. 89).

Metodyka badań – cel, przebieg i charakterystyka respondentów

Celem badań empirycznych przeprowadzonych wśród pracodawców korzystających z usług firm outsourcingowych było zidentyfikowanie zakresu wykorzystania outsourcingu w rekrutacji oraz ocena skuteczności realizacji rekrutacji po wdrożeniu outsourcingu. Ogólne założenie badawcze sprowadzało się do wykazania, że wykorzystanie outsourcingu przyczynia się do podniesienia skuteczności procesu rekrutacji w organizacji.

Szczegółowe zadania badawcze dotyczyły:

- ustalenia powodów wykorzystania outsourcingu w rekrutacji,
- wskazania największych korzyści dla pracodawców z tytułu wykorzystania usług outsourcingowych w zakresie realizacji rekrutacji,
- oceny poziomu skuteczności procesu rekrutacyjnego realizowanego przez firmy outsourcingowe w porównaniu z realizacją tego procesu przez organizacje we własnym zakresie,
- ustalenia największych trudności dla pracodawców wynikających z wykorzystania outsourcingu w rekrutacji,
- wskazania rodzaju outsourcingu stosowanego w rekrutacji oraz wykorzystywanego modelu rekrutacji.

W badaniach postawiono pięć hipotez.

- H1: Outsourcing jest narzędziem podnoszącym skuteczność procesu rekrutacji dla organizacji go zlecającej.
- H2: Najczęstszym powodem wdrożenia outsourcingu jest zbyt długi okres poszukiwań i trwania rekrutacji.

- H3: Największą korzyścią dla organizacji wykorzystujących outsourcing jest redukcja kosztów rekrutacji.
- H4: Największą trudność dla organizacji w wykorzystaniu outsourcingu w procesie rekrutacji stanowi wysoka cena usług.
- H5: Najczęściej stosowanym rodzajem rekrutacji jest rekrutacja selektywna.

Badania empiryczne były prowadzone w okresie od 10 września do 30 października 2021 roku na terenie Polski za pomocą opracowanego kwestionariusza ankietowego. Formularz ankiety został wysłany do respondentów techniką CAWI (ang. *computer-assisted web interview*) z wykorzystaniem aplikacji Google Forms. Zastosowany rodzaj techniki pozwolił w sposób anonimowy pozyskać opinie z różnych organizacji zlokalizowanych w kilku województwach, funkcjonujących w kilku branżach oraz o różnej wielkości. Respondentami byli pracodawcy, którzy skorzystali z usług firm outsourcingowych w rekrutacji (zatrudniali pracowników i mogli udzielić odpowiedzi na pytania m.in. dotyczące uzyskanych korzyści oraz napotkanych trudności w obrębie organizacji). W badaniach wzięło udział 85 pracodawców. Tabela 4 ukazuje charakterystykę organizacji pracodawców biorących udział w badaniach według różnych kryteriów ich podziału.

Większość organizacji pracodawców biorących udział w badaniach to organizacje średniej wielkości (51–250 pracowników – 47%), świadczące usługi (46%), posiadające dobrą kondycję finansową (64%) oraz prowadzące działalność głównie na arenie międzynarodowej (38%). W badaniach udział wzięli pracodawcy, których firmy funkcjonują w następujących branżach: informatycznej (27%), odzieżowej (18%), spożywczej (16%), chemicznej (15%), budowlanej (9%), telekomunikacyjnej (8%) oraz kosmetycznej (7%). Organizacje pracodawców pochodziły z siedmiu województw: małopolskiego (31%), mazowieckiego (24%), śląskiego (14%), dolnośląskiego (12%), podkarpackiego (10%), pomorskiego (5%) i łódzkiego (4%).

Wyniki badań – opinie pracodawców w zakresie wykorzystania outsourcingu w rekrutacji

Pracodawców poproszono o wskazanie najważniejszych powodów skłaniających ich organizacje do podjęcia outsourcingu w rekrutacji. Respondenci mogli dokonać wyboru spośród kilku sugestii. Na rysunku 1 ukazano rozkład procentowy odpowiedzi dla poszczególnych powodów.

Najważniejszymi przyczynami wyodrębnienia rekrutacji na zewnątrz organizacji wskazywanymi przez pracodawców były zbyt długi okres poszukiwań i trwania rekrutacji (72%), zredukowanie kosztów (71%) i poszukiwanie dostępu do nowych zasobów oraz umiejętności (62%). Firmy chciały znaleźć innowacyjne źródło kompetencji, jednocześnie skracając czas realizacji rekrutacji. Do czynników motywujących przedsiębiorstwa do podjęcia outsourcingu zaliczono także niewystarczającą jakość rekrutacji w organizacji (49%) oraz słabą skuteczność istniejącej rekrutacji w organizacji (43%). Są to więc pokrewne powody związane z odpowiednim obsadzaniem stanowisk.

Analiza opisywanych przypadków firm i wyników badań prezentowanych w literaturze potwierdzają, iż to względy kosztowe, czasowe oraz szerszy i szybszy dostęp do kompetentnych kandydatów na rynku pracy stanowią najważniejsze powody wykorzystywania outsourcingu w rekrutacji.

Przedsiębiorstwa, wdrażając outsourcing, oczekują konkretnych korzyści. Na rysunku 2 przedstawiono wskazane przez pracodawców efekty, jakie zostały osiągnięte z tytułu wykorzystania tej koncepcji w rekrutacji w ich organizacji. Respondenci mogli dokonać wyboru spośród kilku zaproponowanych sugestii.

Wśród korzyści, jakie organizacje osiągnęły dzięki wdrożeniu outsourcingu rekrutacji ankietowani najczęściej wymieniali: dostęp do większej liczby kandydatów (78%), oszczędność wysiłku organizacji (72%), dostęp to tzw. puli lepszych kandydatów (70%), oszczędność czasu (69%), redukcję kosztów (63%),

Tabela 4

Charakterystyka organizacji pracodawców biorących udział w badaniu

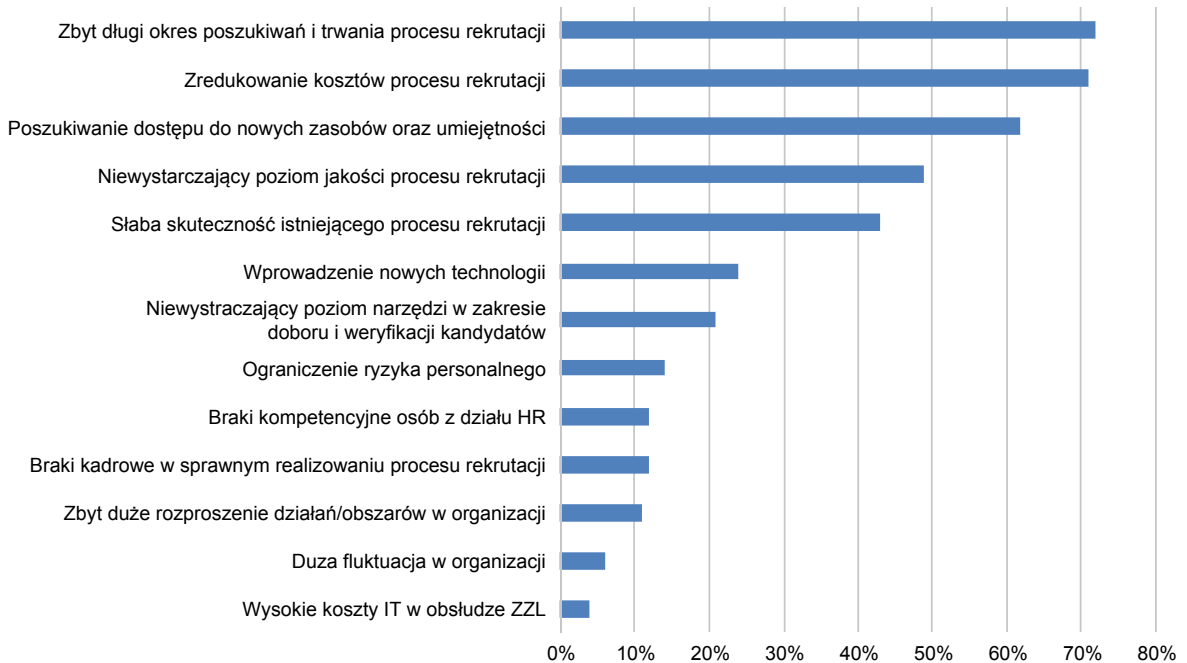
1. Wielkość organizacji			
małe – 10%	średnie – 47%	duże – 38%	bardzo duże – 5%
2. Profil działalności			
produkcja – 29%	usługi – 46%	handel – 25%	
3. Sytuacja finansowa			
b. dobra – 21%	dobra – 64%	przeciętna – 15%	
4. Zasięg prowadzonej działalności			
globalny – 14%	międzynarodowy – 38%	krajowy – 33%	regionalny – 15%

Źródło: opracowanie własne.

Wykorzystanie outsourcingu w rekrutacji...

Rysunek 1

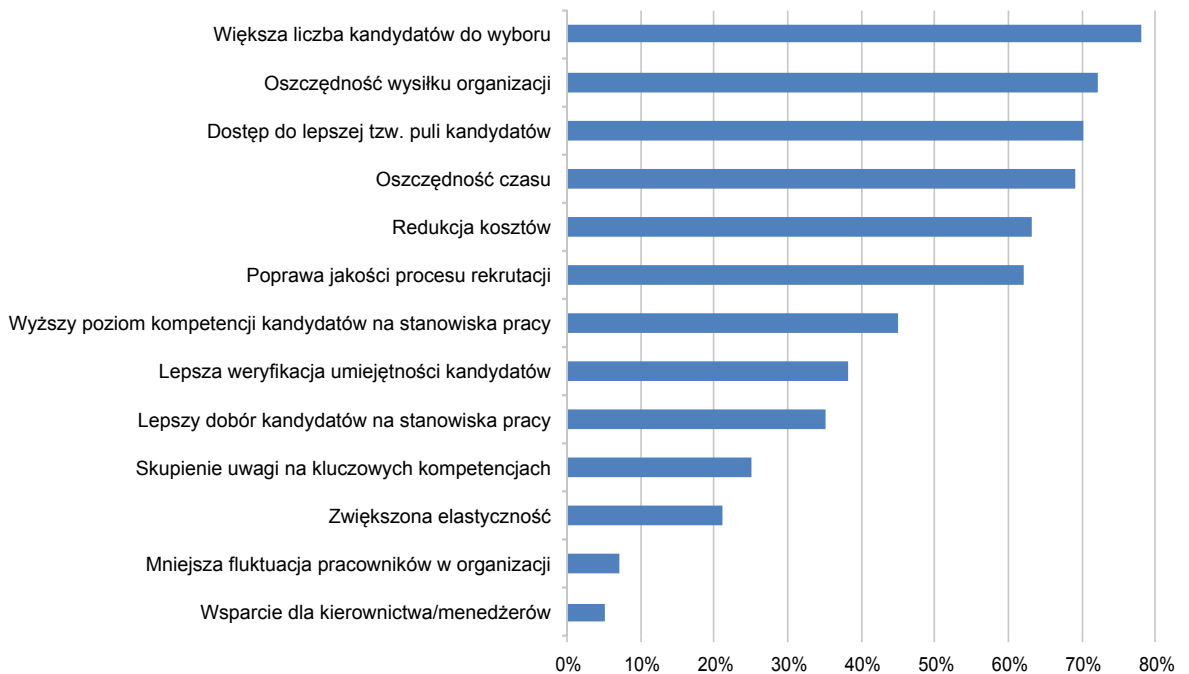
Powody wyodrębnienia rekrutacji na zewnątrz organizacji według wskazań-pracodawców (w %)



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2

Realne korzyści osiągnięte przez organizacje po wdrożeniu outsourcingu rekrutacji według wskazań pracodawców (w %)



Źródło: opracowanie własne.

poprawę jakości rekrutacji (62%) oraz wyższy poziom kompetencji kandydatów na stanowiska (45%).

Pracodawcy wskazywali, że ich organizacje prowadziły rekrutację w głównej mierze na stanowiska specjalistyczne (62%). Często poszukiwano także kandydatów na stanowiska o charakterze wykonaw-

czym (produkcyjne, usługowe czy handlowe) – 42%, a w nieco mniejszym stopniu kierowników (menedżerów) – 37%. W literaturze również wskazywano, iż dostęp do większej liczby oraz lepszej tzw. puli kandydatów w krótszym czasie, to główne korzyści z wyodrębnienia rekrutacji na zewnątrz.

Respondentów poproszono także o wskazanie kluczowych kryteriów, którymi się kierowali w poszukiwaniu kandydatów, wyodrębniając rekrutację na zewnątrz. Pracodawcy skupiali się przede wszystkim na znalezieniu kandydatów z dużym doświadczeniem w danej branży (94%), pozyskaniu większej liczby kandydatów ubiegających się o stanowisko (58%) a także przyspieszeniu etapu selekcji kandydatów (42%) oraz zwiększeniu dostępu do kandydatów z nowymi talentami (42%).

Kolejnym istotnym przedmiotem badań było ustalenie poziomu skuteczności realizacji rekrutacji po jej wydzieleniu na zewnątrz. Pracodawcy mieli ocenić pięć najważniejszych kryteriów, posługując się skalą 1–5. Kryteria oceny rekrutacji i odpowiedzi pracodawców prezentuje rysunek 3.

Pracodawcy z badanych organizacji najwyżej ocenili wpływ wdrożonego outsourcingu na jakość rekrutacji (według 77% ankietowanych nastąpiła poprawa w wysokim i w bardzo wysokim stopniu). Korzystnie oceniono także wpływ wdrożonego outsourcingu na koszty realizacji rekrutacji (według 54% badanych w wysokim i bardzo wysokim stopniu nastąpiło ich obniżenie), na czas realizacji rekrutacji (zdaniem 53% badanych w wysokim i bardzo wysokim stopniu nastąpiło jego skrócenie), na zadowolenie kandydatów biorących udział w rekrutacji (według 48% ankietowanych w wysokim i bardzo wysokim stopniu się ono podniosło). Z badań wynika również, iż outsourcing w opinii 42% pracodawców (w stopniu wysokim lub bardzo wysokim) wpłynął na poprawę osiągniętych rezultatów w zakresie skuteczności doboru kandydatów na stanowiska, korzystniejszy poziom wskaźnika trwałości zatrudnienia oraz niższy poziom wskaźnika fluktuacji.

Outsourcing rekrutacji poza korzyściami może wiązać się także z przeszkodami. Najczęściej ankietowani wymieniali takie wady i zagrożenia jak: zbyt wysoka cena usługi (64%), zbyt wysokie uzależnienie od dostawcy usług (35%), zbyt niska jakość wykonywanej usługi (26%). Pracodawcy rezygnowali z usług outsourcingowych w rekrutacji także z powodu niezadowolających efektów, które organizacja osiągnęła (15%). W literaturze najczęściej wskazywanym powodem rezygnacji z outsourcingu była zbyt wysoka cena oraz uzależnienie się od świadczonych usług.

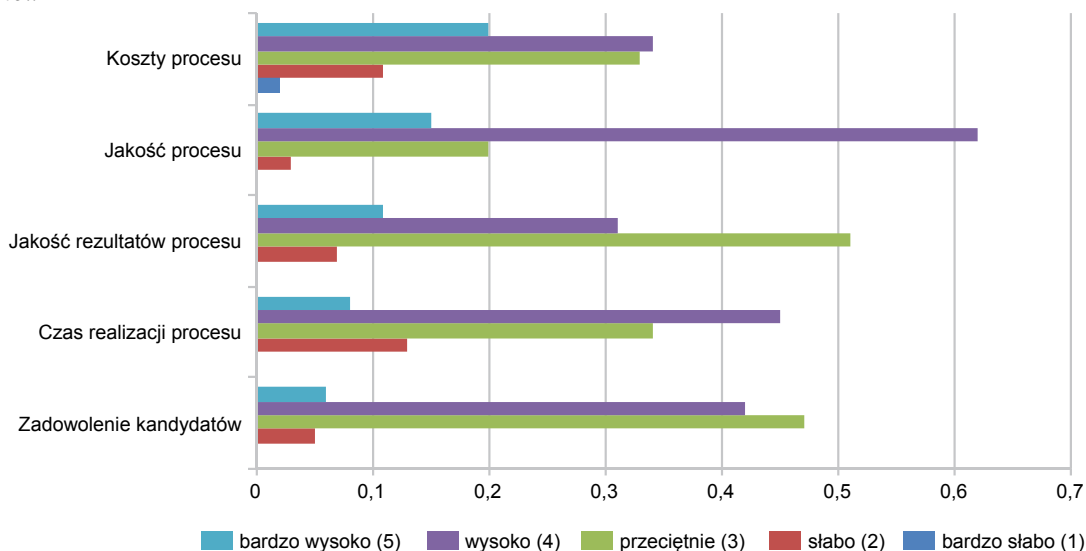
Pracodawcy byli także pytani o rodzaj wykorzystanego w rekrutacji outsourcingu oraz model rekrutacji. Ponad 89% respondentów odpowiedziało, iż w ich organizacji w ciągu ostatnich pięciu lat stosowano outsourcing selektywny (dotyczyło to rekrutacji na wybrane stanowiska kierownicze lub specjalistyczne), a prawie 11% wskazało na outsourcing kompleksowy (pełny), odnoszący się do całościowego realizowania procesu rekrutacji niezależnie od rodzaju poszukiwanego kandydata, którego ten proces dotyczył (szczególnie wskazywali na ten rodzaj outsourcingu pracodawcy pochodzący z małych organizacji). Natomiast w zakresie modelu rekrutacji przede wszystkim wykorzystywano model Search & Selection (w 63% badanych organizacji) a w pozostałych przypadkach Direct & Executive Search (w 37% badanych organizacji zlecano dobór wysokiej klasy specjalistów bądź menedżerów).

Wnioski i rekomendacje

W artykule przedstawiono powody, dla których warto stosować profesjonalnie prowadzony outsourcing rekrutacji w organizacjach a także rodzaje

Rysunek 3

Ocena poziomu skuteczności realizacji rekrutacji po skorzystaniu z usług zewnętrznego dostawcy (w %) według opinii pracodawców



Źródło: opracowanie własne.

korzyści, które mogą one osiągnąć, chcąc sprawnie funkcjonować na rynku i nie koncentrować się na innych zadaniach aniżeli główna strategia firmy (Focus on Business, 2019). Wśród najczęściej deklarowanych powodów wprowadzenia outsourcingu rekrutacji pracodawcy wymieniali: skrócenie czasu trwania procesu poszukiwania i selekcji kandydatów, lepszy dostęp do kompetentnych kandydatów na rynku pracy i redukcję kosztów prowadzenia działań rekrutacyjnych. Dokonany przegląd literatury oraz przeprowadzone badania pozwalają na stwierdzenie, że dobrze przygotowany proces outsourcingu rekrutacji przynosi firmom szereg korzyści (szczególnie w zakresie oszczędności czasu realizacji rekrutacji, obniżenia poziomu kosztów oraz poprawy jakości).

Pomimo wielu korzyści płynących z wykorzystywania outsourcingu rekrutacji, należy także mieć na względzie jego wady, których występowanie potwierdzają negatywne opinie badaczy oraz doświadczenia różnych firm (Blakemore, 2014; Marks, 2016; Rajasekhar i in., 2017).

Analiza literatury i przeprowadzenie badań empirycznych pozwoliły na dokonanie oceny skutków wdrożenia outsourcingu rekrutacji, biorąc pod uwagę m.in. zakres osiągniętych korzyści, poziom skuteczności wybranych parametrów rekrutacji oraz rodzaje występujących trudności leżących po stronie pracodawców.

Na podstawie badań ankietowych uzyskano informacje o zakresie wdrażania i przebiegu wydzielenia funkcji rekrutacyjnej na zewnątrz organizacji oraz osiągniętych w wyniku tego działania efektach. Ocena została dokonana na podstawie kilku kluczowych parametrów dotyczących rekrutacji. Aż 77% respondentów uznało, iż w wysokim lub w bardzo wysokim stopniu nastąpiła poprawa jakości rekrutacji w ich organizacjach. Według ponad 53% badanych wykorzystanie outsourcingu przyczyniło się w wysokim lub bardzo wysokim stopniu do skrócenia czasu realizacji rekrutacji a w 54% badanych organizacji nastąpiło obniżenie poziomu kosztów tego procesu. W organizacjach ponad 48% respondentów reprezentujących pracodawców w stopniu wysokim lub bardzo wysokim nastąpił wzrost poziomu zadowolenia kandydatów.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyniki należy zauważyć, iż po zastosowaniu outsourcingu w organizacjach badanych pracodawców nastąpiła istotna poprawa skuteczności najważniejszych parametrów rekrutacji względem efektów osiągniętych przed jego wdrożeniem (rekrutacja prowadzona własnymi siłami).

Badania pozwoliły zweryfikować pięć postawionych hipotez.

- H1: Outsourcing jest narzędziem podnoszącym skuteczność procesu rekrutacji dla organizacji go zlecającej – weryfikacja pozytywna.
- H2: Najczęstszym powodem wdrożenia outsourcingu jest zbyt długi okres poszukiwań i trwania rekrutacji – weryfikacja pozytywna.

- H3: Największą korzyścią dla organizacji wykorzystujących outsourcing jest redukcja kosztów rekrutacji – weryfikacja negatywna (na redukcję kosztów wskazało 63% respondentów a na dostęp do większej liczby kandydatów – 78% badanych).
- H4: Największą trudnością dla organizacji w wykorzystaniu outsourcingu w procesie rekrutacji stanowi wysoka cena usług – weryfikacja pozytywna.
- H5: Najczęściej stosowanym rodzajem rekrutacji jest rekrutacja selektywna – weryfikacja pozytywna.

W badaniu wzięło udział 85 pracodawców, co niewątpliwie miało wpływ na osiągnięte wyniki oraz zakres sformułowanych wniosków. Ponowna realizacja badań w dużo większej grupie respondentów (zarówno wśród pracodawców, jak i pracowników) pozwoli ukażać ten problem w nieco szerszej perspektywie. Istnieje także potrzeba zbadania interakcji pomiędzy trzema kluczowymi interesariuszami RPO – klientem, usługodawcą i docelowymi pracownikami, tak aby lepiej zrozumieć problemy, z którymi się oni spotykają.

Podsumowując, zarówno analiza literatury, jak i wyniki badań empirycznych wśród pracodawców potwierdzają, że outsourcing rekrutacyjny to proces, który będzie zyskiwał coraz większe znaczenie na rynku przyszłości. Możliwość zapewnienia klientom specjalistycznej, konkretnej i wyrefinowanej usługi pozwoli firmom uzyskiwać przewagę konkurencyjną. Rosnąca rola outsourcingu w usługach, w których jest wymagana specjalistyczna wiedza, stwarza szansę na przyspieszenie rozwoju gospodarczego także w naszym kraju (Raport ABSL, 2019). Ponadto outsourcing rekrutacji jest procesem wymagającym pewnego rodzaju dojrzałości korporacyjnej, otwartości na zmiany i zaufania do osób, którym powierza się ten niezwykle istotny proces (Focus on Business, 2017). Wskazuje się na trzy kluczowe trendy, które będą miały wpływ na przyszłość rynku RPO: hybrydowe rozwiązania wewnętrzne, ciągły rozwój technologii oraz kompleksowe rozwiązania dla pracowników (Forbes, 2021, s. 9).

Podziękowania

Publikacja została dofinansowana/sfinansowana ze środków subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznemu w Krakowie – Projekt nr 064/ZZP/2022/POT.

Bibliografia

- Amen, U. (2010). Outsourcing of recruitment and selection is beneficial for an organization. Individual analysis of ten banks including local and multinational. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(5), 355–383.
- Bansal, A. (2014). Emerging role of Recruitment Process Outsourcing in MNCs. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(3), 1–3. <https://www.ijsrp.org/research-paper-0314/ijsrp-p2780.pdf>
- Barrar, P. i Gervais, R. (2006). *Global outsourcing strategies: an international reference on effective outsourcing relationships*. Gower Publishing Company.

- Bąk-Grabowska, D. i Jagoda, A. (2009). Outsourcing funkcji personalnej – przesłanki i konsekwencje jego zastosowania. *Przegląd Organizacji*, 3(830), 29–32. <https://doi.org/10.33141/po.2009.03.07>
- Bercoult, M. (2006). Outsourcing – The benefits and the risks. *Human Resource Management Review*, 16(2), 269–279. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmmr.2006.03.011>
- Bhaker, S. (2020). Recruitment process outsourcing: a literature review. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(2), 3299–3325. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24338.81601>
- Bieniok, H. (red.). (2006). *System zarządzania zasobami ludzkimi przedsiębiorstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
- Blakemore, J. (2014). Bill sends shockwaves through RPO world. *Recruiter*, 24. <https://issuu.com/redactive/docs/recjune14>
- Cappello, S. (2011). Getting the next level of benefits from RPO. *Strategic HR Review*, 10(1). <https://doi.org/10.1108/shr.2011.37210aee.002>
- Coculová, J. (2011). Recruitment process outsourcing. *Acta Technologica Dubnicae*, 1(2), 46–53. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0045>
- Cook, M. F. (2003). *Outsourcing funkcji personalnej*. Wolters Kluwer.
- Cullen, S. (2009). *Service level agreements. Module 10 of the outsourcingtoolset*. The Cullen Group.
- Dinu, A. M. (2015). The risks and benefits of outsourcing. *Knowledge Horizons – Economics*, 7(2), 103–104. <https://www.orizonturi.ucdc.ro/arhiva/khe7nr2/Dinu1.pdf>
- Focus on Business. (2017, 3 lipca). *RPO – Recruitment Process Outsourcing*. <https://focusonbusiness.eu/pl/wiadomosci/rpo-recruitment-process-outsourcing/9144>
- Focus on Business. (2019, 19 lutego). *Rok 2018 – dalszy rozwój rynku pracownika i nowe wyzwania dla pracodawców*. <https://focusonbusiness.eu/pl/wiadomosci/rok-2018-dalszy-rozwoj-rynku-pracownika-i-nowe-wyzwania-dla-pracodawcow/10528>
- Forbes, M. (2021). Recruitment for now. *The Global Recruiter, Guide to RPO 2021, Tailored and Scalable*, 22, 9. https://www.theglobalrecruiter.com/wp-content/uploads/2021/06/RPOSpecial_GR22_2021_digital.pdf
- Grudzewski, W. M. i Hejduk, I. K. (2004). *Metody projektowania systemów zarządzania*. Wydawnictwo Difin S.A.
- Hauser, S. G. (2011, 25 lutego). Recruitment outsourcing is the wave of the present. *Workforce Management*. <https://workforce.com/news/recruitment-process-outsourcing-is-the-wave-of-the-present>
- Daly, C. (2019, 1 lutego). *How outsourcing recruitment can save you time and money*. Curran Daly + Associates. <https://currandaly.com/how-outsourcing-recruitment-can-save-you-time-and-money/>
- Jamka, B. (2001). *Dobór zewnętrzny i wewnętrzny pracowników. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Difin S.A.
- Johnson, G., Wilding, P. i Robson, A. (2014). Can outsourcing recruitment deliver satisfaction? A hiring manager perspective. *Personnel Review*, 43(2), 303–326.
- Lima, D. (2020). The development of recruitment process outsourcing and impact in organizational culture (case of Kosovo). *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 23, 499–506.
- Maniu, I. i Maniu, G. (2009). A human resource ontology for recruitment process. *Review of General Management*, 10(2), 12–18. http://www.managementgeneral.ro/pdf/2_2009_2.pdf
- Marcinkowska, E. (2017). Wpływ teorii kosztów transakcyjnych i teorii zasobowej na proces decyzyjny outsourcingu. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 341, 220–229.
- Marks, S. (2016, 16 lutego). The gap between what leaders want and what recruiters deliver. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2016/02/the-gap-between-what-leaders-want-and-what-recruiters-deliver>
- Mikołajczak, W. M. (2019). Nowe trendy w rekrutacji pracowników. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*, 4(62), 70–88. <https://doi.org/10.34765/kn.0419.a06>
- Mosca, J. B. i Bordelon, G. R. (2017). Human resource managers detect management & legal disadvantages to outsourcing. *Business Management and Economics Research*, 3(2), 8–17.
- Nowakowski, Z. (2012). Outsourcing funkcji personalnej w zarządzaniu organizacją. *Nowoczesne Systemy Zarządzania*, 7(1), 183–196. <https://doi.org/10.5604/18969380.1159235>
- Nowicka, K. (2016). *Outsourcing w zarządzaniu zasobami przedsiębiorstwa*. Wydawnictwo Difin S.A.
- Ogólnopolskie Badanie Rynku Outsourcingu 2012. (2012). Randstad Payroll Solutions.
- Piechnik-Kurdziel, A. (2010). Rekrutacja jako element outsourcingu funkcji personalnej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 807, 33–44. <https://r.uek.krakow.pl/jspui/handle/123456789/1788>
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Rajasekhar, D., Pratyush, B. i Abhilash, P. (2017). Risks perceived regarding recruitment process outsourcing: stakeholder concerns. *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing*, 10(1), 112–136. <https://doi.org/10.1108/JGOSS-07-2016-0023>
- Raport ABSL. (2019). *Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Polsce 2019*. <https://absl.pl/pl/publikacje>
- Rynek usług HR 2020. (2021). Polskie Forum HR. https://polskieforumhr.pl/wp-content/uploads/2021/03/RAPORT_-RYNEK_USLUG_HR_2020.pdf
- Rynek usług HR 2021. (2022). Polskie Forum HR. https://www.polskieforumhr.pl/wp-content/uploads/2022/03/Raport_2022_rynek_uslug_HR_2021.pdf

Kompletna bibliografia dostępna jest w internetowej wersji czasopisma.

Jolanta Walas-Trębacz jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Od ponad 30 lat zajmuje się zagadnieniami z zakresu zarządzania przedsiębiorstwem. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się głównie na problematyce współczesnych koncepcji zarządzania (w tym outsourcingu), zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania procesowego (w tym analizie łańcucha wartości), zarządzania kryzysowego, doskonalenia systemów i procesów zarządzania w organizacji.

e-mentor

INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z aktualnym wykazem ogłoszonym przez MEiN za publikację recenzowanego artykułu naukowego autorzy otrzymują 40 punktów.

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

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

Adres Redakcji: al. Niepodległości 162 lokal 227, 02-554 Warszawa, tel./fax (22) 564 78 31

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

Czasopismo wydawane jest od 2003 roku w wersji elektronicznej (online i pdf) oraz drukowanej. Wszystkie artykuły naukowe są recenzowane przez specjalistów z dziedziny, której dotyczą. Listę recenzentów publikujemy raz w roku, w ostatnim numerze. Od 2017 roku, w ramach umiędzynarodawiania czasopisma, corocznie dwa z pięciu wydań publikowane są w języku angielskim.

POLITYKA WYDAWNICZA

„E-mentor” jest zarejestrowany w bazie Crossref i każdy publikowany w nim artykuł otrzymuje indywidualny numer DOI. Nasze czasopismo jest indeksowane w bazach ESCI WoS, CEJSH, EBSCO, BazEkon, CEEOL oraz EuroPub. Znajduje się również w wykazie POL-index i Index Copernicus Journals Master List. Czasopismo od pierwszego numeru publikowane jest na zasadach otwartego dostępu. Publikowanie w „e-mentorze” jest bezpłatne. Każdy tekst poddawany jest sprawdzeniu pod kątem plagiatu (w serwisie plagiat.pl). Praktyki stosowania ghostwriting i guest authorship uznawane są za nieetyczne. Opracowania nie mogą naruszać praw autorskich osób trzecich. Teksty nadesłane do redakcji nie mogą być wcześniej publikowane ani zgłoszone równocześnie do publikacji w innych czasopismach lub wydawnictwach.

PROFIL I TEMATYKA OPRACOWAŃ

Redakcja przyjmuje do oceny i publikacji artykuły naukowe (podlegające recenzji), jak również recenzje, relacje z konferencji oraz felietony. Zakres tematyczny czasopisma obejmuje nowoczesne formy, metody i programy kształcenia na różnych etapach życia człowieka oraz aktualne trendy w zarządzaniu. Publikujemy także opracowania dotyczące zastosowań najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych w obszarze edukacji i w biznesie oraz analizy poświęcone roli tych technologii jako czynnika zmiany.

WSKAZÓWKI REDAKCYJNE

Autorów nadsyłanych tekstów obowiązują normy redakcyjne, które dotyczą: objętości materiału, stosowanego języka, formatu treści, przypisów, bibliografii i prezentacji źródeł. Do wydań angielskich artykuły wraz ze streszczeniem należy zgłaszać w języku angielskim. Do opracowania w języku polskim należy dołączyć streszczenia w języku polskim i angielskim. Przesyłane zdjęcia autorów oraz ilustracje muszą spełniać kryteria zdefiniowane dla plików graficznych.

Szczegółowe wskazówki opublikowane są na stronie:

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

Materiały zamieszczone w czasopiśmie „e-mentor” chronione są prawem autorskim. Przedruk tekstu bądź jego fragmentu może nastąpić jedynie za zgodą Redakcji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania zmian w materiałach zakwalifikowanych do publikacji.



SGH

Szkoła Główna
Handlowa
w Warszawie

SGH DLA PROFESJONALISTÓW

Inspirujemy do rozwoju odpowiadając na wyzwania zmieniającego się otoczenia biznesowego

W ofercie SGH znajdziesz:

- studia podyplomowe z zakresu prawa i administracji, finansów, IT, Human Resources, marketingu i zarządzania (ponad 140 kierunków, w tym 23 nowe od 2020 r.),
- cztery programy MBA: MBA-SGH, CEMBA (Canadian Executive Master of Business Administration), SGH-WUM MBA w Ochronie Zdrowia oraz MBA for Startups (nowość).

ZOBACZ NASZ KATALOG:

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

