

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

# e-mentor

Numer 3 (100) 2023

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

*Marcin Dąbrowski, Małgorzata Marchewka*

## felieton

5 Dokąd zmierzają nauki o zarządzaniu i jakości?

*Wojciech Czakon*

## trendy w zarządzaniu

12 Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji  
w zarządzaniu wiedzą klienta

*Bogusz Mikula*

22 Włączenie menedżerów i innych praktyków  
w badania naukowe (za i przeciw)

*Regina Lenart-Gansiniec*

32 Mentoring w doświadczeniach polskich menedżerek

*Małgorzata Adamska-Chudzińska, Klaudia Blachnicka*

43 Nowe wyzwania, nowe rozwiązania:  
Jak przedsiębiorstwo branży IT odnajduje się  
w erze VUCA?

*Jakub Majewski, Krzysztof Leja*

## edukacja i technologie na świecie

51 Technologie generatywne w szkolnictwie wyższym  
– diagnoza sytuacji, przydatne kompetencje  
i propozycja metody

*Andrzej Wodecki*

61 Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości  
a pamięć wzrokowa

*Kamila Majewska*

## metody, formy i programy kształcenia

70 Wielokulturowość w perspektywie uczniów edukacji  
wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii

*Teresa Parczewska, Justyna Sala-Suszyńska,  
Ewa Sosnowska-Bielicz*

## technologie w biznesie

78 Media społecznościowe w działalności marketingowej  
banków w Polsce

*Agnieszka Ertman*

e-mentor

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

wydawcy:

Szkoła Główna Handlowa  
w Warszawie

&

Fundacja Promocji i Akredytacji  
Kierunków Ekonomicznych

ISSN 1731-6758

siedziba redakcji:

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie  
Centrum Otwartej Edukacji  
al. Niepodległości 162  
02-554 Warszawa  
tel. 22 564 78 31  
fax. 22 646 61 42  
[redakcja@e-mentor.edu.pl](mailto: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  
prof. Don Olcott, Jr.  
prof. Ercan Özen  
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 (140 pkt).  
Artykuły naukowe podlegają recenzji.*

nakład: 700



## Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

to już 20 lat – od pomysłu i jego przekucia w bardzo praktyczny czyn. Oddajemy Czytelnikom „e-mentora” setny numer naszego czasopisma, które nieprzerwanie od 2003 roku propaguje w środowisku akademickim nowatorskie formy, metody i programy kształcenia, szczególnie nacisk kładąc na upowszechnianie e-learningu, technologii informatycznych w edukacji, zarządzania wiedzą, e-biznesu, innowacyjnych trendów w zarządzaniu i koncepcji lifelong learning. Od samego początku „e-mentor” był nowoczesnym pismem nie tylko ze względu na treść, ale i formę. Już pierwsze numery wydawane w postaci papierowej oznaczone były jako wersja drukowana czasopisma internetowego.



„E-mentor” zrodził się z potrzeby szerszej popularyzacji nowoczesnej edukacji w społeczności akademickiej SGH. Od 2001 roku miałem przyjemność tworzyć dla Uczelni środowisko służące prowadzeniu zdalnej edukacji oraz uzupełnianiu tradycyjnych zajęć wirtualną obudową. Powstawały wtedy pierwsze pełne wykłady e-learningowe, a stacjonarne zajęcia wzbogacane były interaktywnymi materiałami na autorskiej platformie e-sgh. Te pierwsze wdrożenia realizowane były dzięki grupie nauczycieli akademickich – entuzjastów, których dobre praktyki stanowiły znakomity przykład dla całej kadry. Uznałem, że dla osiągnięcia znaczniejszej skali upowszechnienia e-edukacji potrzebna jest szersza promocja takich dobrych praktyk. I w tych właśnie okolicznościach narodziła się idea stworzenia „e-mentora”. Po pierwszych wydaniach ta wewnętrzna – uczelniana perspektywa zaczęła bardzo szybko ewoluować. Czasopismo stało się ogólnopolskim medium, angażującym coraz szersze grono Autorów i Czytelników ze świata akademickiego. Od początku „e-mentor” był również płaszczyzną do prezentacji osiągnięć naukowych i dobrych praktyk z zagranicy. Najpierw służyły temu pojedyncze artykuły publikowane w j. angielskim lub tłumaczone, a następnie pełne wydania anglojęzyczne. Stopniowo tytuł zyskał rozpoznawalność na globalnym rynku szkolnictwa wyższego i został zindeksowany w wielu bazach naukowych, w tym ESCI (Emerging Sources Citation Index) będącej częścią Web of Science oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library), Index Copernicus, BazEkon, EuroPub i EBSCO. Również punktacja „e-mentora” na ministerialnych listach ewoluowała przez lata, dochodząc obecnie do 140 punktów, co dobrze oddaje rozwój czasopisma i jego pozycję na rynku akademickim.

Sukces „e-mentora” nie byłby możliwy bez wieloletniego zaangażowania wspaniałego Zespołu. Szczególne podziękowania należą się dr Marii Zając, operacyjnie wspierającej moje wysiłki najpierw jako aktywny członek Rady Programowej, recenzent i redaktor wspierający, a w końcu redaktor prowadzący. Tę rolę przejęła w ostatnich latach nieoceniona dr Małgorzata Marchewka. Ogromną zasługę dla rozwoju pisma ma Karolina Pawlaczyk, wieloletni sekretarz redakcji, jak również grono redakcyjne z pierwszych lat wydawania „e-mentora”: Beata Mierzejewska i Dariusz Nojszewski. Nieoceniona pomoc płynie cały czas od pracowników Centrum Otwartej Edukacji SGH, za którą szczególnie dziękuję. Dziękuję również członkom międzynarodowej Rady Programowej, redaktor statystycznej, redaktor technicznej oraz setkom Autorów i Recenzentów artykułów upowszechniających wyniki naukowe i najlepsze praktyki edukacyjne przez ostatnie 20 lat! Bo jak pisał Mark Twain: „zacną rzeczą jest uczyć się, lecz jeszcze zacniejszą – nauczać”.

Marcin Dąbrowski  
Redaktor naczelny

## Drodzy Czytelnicy „e-mentora”,

z wielką radością przekazuję Państwu jubileuszowy, setny numer czasopisma. „E-mentor” ukazuje się od 20 lat, promując interdyscyplinarne podejście w ramach nauk społecznych i umożliwiając dialog ekspertom z różnych dyscyplin. Przygotowując kolejne numery, za każdym razem zastanawiam się, w jaki sposób artykuły z dwóch obszarów tematycznych – edukacji i zarządzania – zostaną przyjęte przez Czytelników, którzy na co dzień specjalizują się w innej tematyce. Jestem głęboko przekonana, że to właśnie łączenie różnych perspektyw, będące domeną naszego czasopisma, jest źródłem inspiracji i stanowi o wyjątkowości „e-mentora”.



Numer jubileuszowy otwiera felieton autorstwa prof. Wojciecha Czakona na temat przyszłości nauk o zarządzaniu i jakości. Kolejne artykuły równie dobrze odzwierciedlają orientację na nowe trendy w zarządzaniu: znajdują Państwo refleksje dotyczące konsekwencji włączania menedżerów i innych praktyków w badania naukowe a także transferu wiedzy w zarządzaniu wiedzą klienta ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki dostępnych instrumentów jego realizacji oraz analizę specyfiki zarządzania przedsiębiorstwem branży IT w erze VUCA. Polecam także relację z szeroko zakrojonych, oryginalnych badań nad mentoringiem w doświadczeniach polskich menedżerek oraz opracowanie na temat technologii w biznesie dotyczące wykorzystania mediów społecznościowych w działalności marketingowej banków w Polsce.

Czytelników zainteresowanych ciekawostkami w obszarze edukacji zachęcam do zapoznania się z artykułem na temat relacji pomiędzy doświadczeniem w wirtualnej rzeczywistości a pamięcią wzrokową, prezentującym wnioski z eksperymentu przeprowadzonego z wykorzystaniem gogli VR. W bieżącym numerze nie zabraknie refleksji nad aktualnym problemem zastosowania technologii generatywnych w szkolnictwie wyższym. Poza diagnozą sytuacji i analizą przydatnych kompetencji, Czytelnicy mogą zapoznać się z propozycją wykorzystania technologii generatywnych w tradycyjnym procesie dydaktycznym. Wreszcie, zupełnie innego spojrzenia na problemy związane z edukacją dostarczy Państwu artykuł na temat wielokulturowości w perspektywie uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii.

W moim odczuciu „e-mentor” swój sukces zawdzięcza przede wszystkim szerokiemu gronu doskonałych Autorów i Recenzentów, cenionych specjalistów w swoich dziedzinach, naukowcom i praktykom. Setny numer to także święto zespołu redakcyjnego, który przez wszystkie lata czuwał nad jakością treści publikowanych na łamach naszego czasopisma i dokładał wszelki starań, by wzmocnić pozycję „e-mentora” na rynku. Docenieniem tych wysiłków jest wysoka punktacja przyznana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w lipcu 2023 roku oraz możliwość realizacji projektu pt. „Działania na rzecz zwiększenia rozpoznawalności czasopisma «e-mentor» w międzynarodowym środowisku naukowym” finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Z tym większą dumą zapraszam do lektury i jak zawsze życzę przyjemnych i relaksujących chwil spędzonych z bieżącym numerem czasopisma. Równocześnie serdecznie zachęcam Państwa do współtworzenia historii „e-mentora”, nie tylko w roli Czytelników, ale także Autorów i Recenzentów.

*Małgorzata Marchewka*  
Redaktor prowadzący





Wojciech  
Czakon

# Dokąd zmierzają nauki o zarządzaniu i jakości?

## Where the sciences of management and quality might be heading

### Abstract

The field of management and quality have been progressing in the past decade at a pace and level of quality deserving recognition. The collective mobilization of researchers, educators, and practitioners has successfully addressed a sustained demand for professional managers. External factors, in the form of long-term trends, seem to foster the continued advancement of this discipline. However, there are also periodic and significant challenges related to socio-cultural, technological, and geopolitical transformations that demand careful attention. Additionally, unintended and ambiguous consequences of the management and quality field call for consideration. This study outlines contextual factors, coupled with key propositions important for the field: reconnecting academia with their audience; diversifying behavioral patterns relative to publications, funding and careers; developing meaningful research methods; engaging with grand societal challenges; and fostering collaboration among sub-disciplines.

**Keywords:** management and quality research, grand challenges, methodology, artificial intelligence, pressures

---

### Wprowadzenie

Jubileusz tak znaczącego na mapie polskich periodyków w naukach o zarządzaniu i jakości czasopisma, jakim jest „e-mentor”, to dobra okazja do szerszej refleksji o kierunku, w którym zmierza dyscyplina. Takiej refleksji sprzyja również ciągle rezonująca debata o wynikach ewaluacji jednostek naukowych, a także gorące dyskusje dotyczące praktyk publikacyjnych, które ewaluacja wywołała czy wzmocniła. Występuje jednak znacznie więcej procesów i zjawisk skłaniających do głębszego zastanowienia się nad obecnym kierunkiem ewolucji dyscypliny, a także ewentualnych korekt biegu spraw. Zaliczyć do nich z pewnością trzeba nabierający rozpędu proces akredytowania programów oraz jednostek naukowych, wtargnięcie generatywnej sztucznej inteligencji do środowiska edukacji menedżerskiej czy rosnący udział studentów zagranicznych w polskich programach studiów. To tylko kilka przykładów gorąco dyskutowanych procesów o znaczeniu strategicznym dla naszej dyscypliny.

Na wstępie trzeba podkreślić wielki, bezdyskusyjny sukces nauk o zarządzaniu i jakości. W wymiarze akademickim środowisko tej dyscypliny uczyniło ogromny skok jakościowy w ostatnich dwóch dekadach. Widać to po jakości wniosków awansowych, znacznie rozbudowanym i rozwiniętym warsztacie metodologicznym, bliskim związku prac badawczych i publikacji z debatą światową oraz sposobami i praktykami publikacyjnymi. W wymiarze edukacyjnym nie słabnie zainteresowanie kształceniem menedżerskim na każdym stopniu studiów: od licencjackich, przez magisterskie, do szkół doktorskich, a także edukacji podyplomowej, w tym rosnącej popularności programów MBA. W wymiarze praktyki zarządzania zapotrzebowanie na wiedzę profesjonalną, zarówno ekspercką, wykonawczą, jak też akademicką podsycają zmiany technologiczne, pokoleniowe, globalne itd.

Słowem, apetyt na nauki o zarządzaniu i jakości utrzymuje się na wysokim poziomie. Błędem byłoby uważać te pozytywne okoliczności za zdarzenie samoistne. Środowisko nauk o zarządzaniu i jakości zmobilizowało się do ogromnego wysiłku, dynamicznego biegu i uczyniło to skutecznie. Jednakże krótkowzrocznym byłoby spodziewać się, że dotychczasowa droga zawsze prowadzić będzie do sukcesu, a obecne uwarunkowania są jednoznacznie korzystne (Czakon, 2020). Mamy powody do refleksji o przyszłości, której użyteczne ramy nadają trendy, presje, nowe zjawiska oraz nieciągłości. Rozpocznę od naszkicowania takich ram czy też megatrendów, które pozwalają dostrzec wyzwania stojące przed dyscypliną. Zaliczam do nich: 1) ponowne nawiązanie więzi z odbiorcami naszych badań, 2) dywersyfikację ścieżek publikacyjnych i badawczych, 3) użyteczny rozwój metodologii, 4) budowanie mostów pomiędzy subdyscyplinami.

### **Kontekst – jakie procesy kształtują przyszłość nauk o zarządzaniu i jakości?**

Nasza dyscyplina przez długi czas uchodziła za młodą. Jeszcze kilka lat temu dało się usłyszeć głosy mówiące o niedorozwoju metodologicznym, braku samodzielności pod względem metod i teorii, a także innych mankamentach wynikających z młodego wieku (Czakon, 2019b). Tymczasem nauki o zarządzaniu i jakości nie są wyraźnie młodsze od innych nauk społecznych, np. psychologii czy socjologii. Ich początki związane są z rosnącym, a przy tym niemożliwym do zaspokojenia przez inne dyscypliny popytem na profesjonalną wiedzę niezbędną do sprawnego zarządzania organizacjami. I tak pierwsza szkoła biznesu, Wharton Business School, została utworzona w 1881 r. przy Uniwersytecie w Pensylwanii. Gdyby spojrzeć na szkoły handlowe, a taka jest proveniencja większości polskich uniwersytetów ekonomicznych, to ich historia sięga początków XIX wieku, kiedy to potrzeby działalności gospodarczej o dużej skali nie mogły zostać zaspokojone poprzez samodzielne przyuczanie pracowników w pojedynczych organizacjach, czy też w tradycyjnym modelu mistrz – uczeń.

Instytucjonalnie rzecz biorąc, nauki o zarządzaniu i jakości nie są więc młode, a szczególnym wyróżnikiem dyscypliny jest ogromne zapotrzebowanie na kształcenie. Po 1990 roku także polskie środowisko dotknął ten kryzys urodzaju. Kryzys dlatego, że dydaktyka może łatwo przesłonić aktywność badawczą, bez której dydaktyka nieuchronnie się dezaktualizuje i odrywa od wyzwań praktyki. Kryzys urodzaju charakteryzuje się ogromną popularnością kształcenia w zakresie zarządzania. Tak wielką, że stała się impulsem do powstania setek szkół niepublicznych. Obecnie kierunek zarządzania jest także najpopularniejszy wśród studentów zagranicznych w Polsce. Stanowi to wyraźną społeczną legitymizację nauk o zarządzaniu i jakości, stabilną od trzech dekad. Oznacza to, że polskie uczelnie nie zawiodły nadziei pokładanych w edukacji menedżerskiej przez kandydatów, studentów czy pracodawców.

Rozwojowi biznesu kształcenia menedżerskiego towarzyszyły typowe trudności popularnych dyscyplin. Pośród nich główną troskę stanowiły masowość i niska jakość oferty edukacyjnej. Pierwsze stowarzyszenie, którego celem był rozwój edukacji menedżerskiej, założono w 1916 roku (The Association to Advance Collegiate Schools of Business – AACSB). Powstanie tego stowarzyszenia, a potem kolejnych, wyraża troskę o zapewnienie jakości i rozwój nauczania. Obecnie akredytowanych przez AACSB jednostek jest ponad 950 na świecie, w tym dwie w Polsce, a kolejne intensywnie się przygotowują. Pozytywny wpływ akredytacji spowodował powstanie kolejnych stowarzyszeń, takich jak AMBA i EQUIS. Oznacza to samoświadomość wielu uczelni dotyczącą nie tylko potrzeby rozwoju i uzyskania potwierdzenia wysokiej jakości kształcenia, ale także wyróżnienia się na rynku edukacyjnym spośród wielkiej liczebnie oferty.

Warto podkreślić, że troska o jakość edukacji menedżerskiej jest nie tylko instytucjonalna w formie stowarzyszeń. Fundacja Forda opublikowała w 1959 roku niezwykle wpływowy, krytyczny raport o standardach kształcenia w naszej dyscyplinie. W tym samym roku ukazał się raport zamówiony przez fundację Carnegie, również krytyczny. Zarówno Gordon i Howell (1959), jak i Pierson (1959) wskazywali na uporczywe problemy takie jak: słabość akademicka programów, niski poziom kadry i studentów, nadmiarowe poleganie na metodzie studiów przypadków, niedobór wiedzy teoretycznej, słabość metodologiczna. Tak krytyczna, ale rzeczowa i dokładna analiza wywołała impuls rozwojowy, który trwa do dziś. Przejawia się rozbudową aparatu teoretycznego po to, aby dostępna była sprawdzona, mierzalna i abstrakcyjna wiedza o funkcjonowaniu organizacji. Wymagało to rozbudowy aparatu pojęciowego, testowania teorii, a nade wszystko rozwoju metodologicznego. Odpowiedź środowiska była bardzo szybka, bowiem już na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku powstały istniejące do dziś czasopisma, które promują zaawansowane badania w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości (m.in. „Management Decision”, „Academy of Management Journal”, „Long Range Planning”, „Administrative Science Quarterly”). Obecnie lista Academic Journal Guide, uznawana przez wiodące szkoły biznesu, obejmuje ponad 1700 czasopism, uporządkowanych według rangi akademickiej i wpływu na rozwój dyscypliny.

Jakość edukacji, która przecież jest usługą, zależy w przeważającej mierze od jakości samych edukatorów, badaczy czy w polskiej terminologii – pracowników naukowo-dydaktycznych. Ocena tej jakości przez wiele dekad oparta była na typowo eksperckich, akademickich zasadach. Jednakże trend profesjonalizacji wywołany przez instytucje akredytujące, a także presję wywołaną raportami Gordona i Howella (1959) oraz Piersona (1959), skierował uwagę na porównywalność kryteriów, dalej ich mierzalność, a w końcu elitarność. Drogą tą idą wszystkie dyscypliny na najlepszych uniwersytetach, mimo zasłużonej krytyki i występowania wielu niepokojących zjawisk.

Odpowiednikiem sumarycznego impact factor, tj. sumy wskaźników impact factor artykułów autorskich lub współautorskich opublikowanych przez danego badacza, w naukach o zarządzaniu jest lista AJG (powyżej 3 gwiazdek), bardziej restrykcyjna lista Financial Times 50 (FT50), albo jeszcze węższa lista University of Technology in Dallas (UT Dallas). Niezwykle pozytywnym zjawiskiem jest pojawienie się w tym wymagającym gronie, a także zwiększenie liczebności polskich autorów afiliowanych do polskich uczelni. Odebrać to należy jednoznacznie jako wejście do obiegu światowej nauki. Podkreślić trzeba, że zjawisko to ma bardzo krótką historię, właściwie z nielicznymi wyjątkami dopiero ostatnia dekada przyniosła widoczny wzrost udziału polskich badaczy w debacie światowej.

**Praktyki publikacyjne** w naukach o zarządzaniu i jakości również przeszły długą drogę od tradycyjnego modelu opartego na monografiach polskojęzycznych, przez rozbudowanie komunikacji naukowej na podstawie artykułów polskojęzycznych, do artykułów anglojęzycznych, w tym notowanych na liście AJG. Trzeba podkreślić, że taką ścieżką podąża całe środowisko światowe tej dyscypliny. Ze względu na znaczenie ewaluacji pracownika dla awansu zawodowego i naukowego, a także ewaluacji ubiegłego wieku zaczął wygasać strumień literatury monograficznej autorstwa akademików. O ile w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przełomowe prace publikowano jako książki, to w latach dziewięćdziesiątych były to raczej wyjątki, a w obecnym tysiącleciu są to pojedyncze przypadki. Zjawisko to zaobserwowano pierwotnie w Ameryce Północnej, a od dwóch dekad wraz z presją akredytacji i ewaluacji, pojawia się także w Europie, choć w różnym tempie i skali. W Polsce również po fali publikacyjnej lat dziewięćdziesiątych, kiedy to zapotrzebowanie na literaturę akademicką w zakresie nauk o zarządzaniu i jakości wręcz eksplodowało i opublikowano mnóstwo podręczników, obecnie nie wydaje się ich tak wiele, nawet w przybliżeniu.

### **Niezamierzone skutki dobrych intencji**

Wymienione wyżej trendy zachodzące w otoczeniu dyscypliny nauki o zarządzaniu i jakości tj. rosnące zapotrzebowanie na edukację menedżerską, instytucjonalna presja na zapewnienie jakości, czasopiśmiennicze praktyki publikacyjne, a także ilościowa ocena badaczy i jednostek niewątpliwie przyniosły pozytywny skutek. Znaleźć można przekonujące dowody tego stanu rzeczy zarówno w formalnych wynikach ewaluacji, w indywidualnych procesach awansowych, jak też w członkostwie polskich badaczy w międzynarodowych stowarzyszeniach, udziale w grantach itd. Jednocześnie jednak trzeba dostrzec procesy niezamierzone, potencjalnie zagrażające ogólnie korzystnym tendencjom.

Pierwszym i chyba najważniejszym w kontekście społecznego zapotrzebowania na edukację menedżerską niezamierzonym zjawiskiem jest **przerwanie**

**bezpośredniej więzi z odbiorcą wiedzy** w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości. Upowszechnienie anglojęzycznej komunikacji naukowej, publikowanej w wydawnictwach międzynarodowych powoduje, że ani student, ani menedżer, ani polityczny decydent nie sięga do tych publikacji. Powody obejmują obcy język, akademicki format artykułów, a także finansowe bariery dostępu. Najbardziej uznane na świecie wydawnictwa stosują tzw. model subskrypcji. Uczelnie uzyskują dostęp do zbiorów czasopism w zamian za bardzo wysokie opłaty subskrypcyjne. Tego dostępu nie ma przedsiębiorca czy menedżer ani zwykły ciekawy obywatel. Nawet gdyby wiedział gdzie i jak szukać, chciał i potrafił czytać akademicką anglojęzyczną literaturę, to raczej nie zapłaci kilkudziesięciu euro za dostęp do artykułu. Ten model biznesu zasługuje na uwagę dlatego, że jest niezwykle skuteczny i rentowny: wydawcy bezpłatnie otrzymują od autorów treść, recenzenci oceniają za darmo, a technologia cyfrowa nie wymaga żadnych nakładów na druk. Ale jednocześnie powoduje, że nasz odbiorca się oddala.

W odpowiedzi na to zjawisko upowszechniło się przekonanie o potrzebie finansowania darmowego dostępu (tzw. Open Access) do artykułów naukowych. Na tym przekonaniu gwałtownie urosły czasopisma zagranicznych grup wydawniczych, które w zamian za wysoką opłatę oferują szybki i mało ryzykowny proces publikacji. Dodatkowym walorem dla autorów okazuje się uznanie tych czasopism za odpowiednie w ministerialnych listach czasopism punktowanych. Kontrowersje, gorące dyskusje o anomaliami, a także wątpliwości etyczne w coraz większym stopniu uderzają w model wydawnictw predatorskich, ale także w reputację tych, którzy budują swoje strategie publikacyjne na modelu „płać-i-publikuj”. Model ten nie rozwiązuje bowiem podstawowego problemu relacji z odbiorcą, bowiem teksty nadal są obcojęzyczne, trudne do znalezienia i zredagowane w standardach akademickich.

Odbiorca wiedzy nauk o zarządzaniu i jakości oddala się tym szybciej, że piarstwu artykułów towarzyszy upadek piśmiennictwa monograficznego i podręcznikowego. Tymczasem nasi odbiorcy poszukują wiedzy w księgarniach, bibliotekach, czy to w postaci książek wydrukowanych czy e-booków i audiobooków. Skupienie na publikacjach czasopiśmienniczych spowodowało brak czasu na pisanie książek, brak motywacji i uznania dla tych wszystkich, którzy je piszą. Upadek ten nie jest sprawą presji ewaluacyjnej, bowiem rozpoczął się kilkanaście lat wcześniej. Presja ewaluacyjna ostatecznie jednak zdewaluowała podręczniki. W rezultacie niezamierzonym kierunkiem rozwoju dyscypliny jest wypełnienie sceny opustoszałej z akademików przez autorów pozbawionych kompetencji akademickich, ale energicznie poszukujących czytelnika. Chichot historii polega na tym, że właśnie takie zjawisko raporty Gordona i Howella (1959) oraz Piersona (1959) miały ograniczyć. Tymczasem literatura poradnikowa czy inspirująca zapełnia półki księgarń. Trudno ten kierunek uznać za pożądany albo ignorować niespełnienie oczekiwań odbiorców. Stąd

postulat gdzie powinny zmierzać nauki o zarządzaniu i jakości: w stronę odbiorcy.

Innym niezamierzonym efektem ubocznym rozwoju nauk o zarządzaniu i jakości jest **monokultura**. Ze względu na presję instytucjonalną wybieramy coraz częściej te same czasopisma, te same konferencje, konkurujemy o granty w tych samych instytucjach, poddajemy się tym samym oczekiwaniom. Jest jakaś przewrotność w tej homogenizacji, bowiem zwiększa ona presję konkurencyjną, dynamizuje wysiłek, ale jednocześnie obniża szanse sukcesu i uderza w procesy tworzenia wartości. Zarządzanie strategiczne podpowiada, że droga do sukcesu nie oznacza konfrontacji, zwykle kosztownej i wywołującej reakcję, a raczej wyjątkowość, oferowanie czegoś trudnego do zastąpienia, podążanie za potrzebami odbiorców czy nawet ich wyprzedzanie. Nie trywializując strategii warto podkreślić, że konkurencja to tylko jeden z wariantów relacji względem innych uczestników rynku. Współpraca, kooperacja czy koegzystencja to empirycznie zwalidowane alternatywy dla konkurencji. Ta obserwacja otwiera pole do refleksji o tym, gdzie zmierzają nauki o zarządzaniu. Ryzyko przegranej rośnie tym bardziej, im większą presję konkurencyjną wywierają na siebie nawzajem badacze i jednostki naukowe.

Stąd drugi postulat kierunku rozwoju nauk o zarządzaniu i jakości – **dywersyfikacja** ścieżek publikacyjnych, formatów finansowania badań oraz podmiotów, do których adresujemy ofertę. Ten postulat wychodzi również naprzeciw zjawiskom punktozy i grantozy, które uznano w debacie akademickiej ostatnich lat za patologie. Przez punktozę rozumie się zwykle takie zachowania publikacyjne, które podporządkowane są bezpośrednio bieżącym algorytmom, listom czasopism i wydawnictw punktowanych, a także zasadom wynagradzania motywacyjnego stosowanym na uczelniach. W rezultacie **punktozy** obserwować można selekcję tych czasopism, które według polskiej ministerialnej listy oferują najwięcej punktów. Ten pozornie racjonalny, wymuszony wzorzec zachowań ma wszelako dwa skutki: pierwszym jest powstanie skansenu publikacyjnego w granicach administracyjnych kraju, a drugim spłaszczenie rozkładu efektywności. Trudno nie dostrzec, że w naukach o zarządzaniu i jakości występuje światowy obieg literatury, który wzbudza i odzwierciedla rozwój dyscypliny wokół najważniejszych problemów. Ten obieg oceniany jest na liście AJG, FT50 czy UT Dallas. Polska ministerialna lista, a dalej motywacyjne systemy wynagradzania pracowników naukowych wdrażane przez uczelnie są słabo skorelowane z obiegiem światowym. Dlatego zachodzi potrzeba oderwania od niestabilnej w czasie, a także działającej wstecz listy ministerialnej na rzecz publikacji, które z jednej strony będą widoczne i ważne w światowym obiegu nauki, a z drugiej – będą trafiły do odbiorców edukacji i wiedzy menedżerskiej. Innymi słowy logika portfelowa publikacji wydaje się znacząco ograniczać ryzyko związane z punktozą.

**Grantozą** ma trudniej dostrzegalne konsekwencje dla zachowań badaczy. W warunkach chronicznego

niedofinansowania polskich uczelni ze środków budżetu państwa naukowcy skazani są na wyniszczającą walkę o granty. Chętnych na nie przybywa szybko, a środków finansowych dostępnych w takich instytucjach jak Narodowe Centrum Nauki (NCN) czy Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) znacznie wolniej. W rezultacie konkurencji o te środki wylania się specjalizacja w skutecznym zabieganiu o nie, podporządkowana w pierwszym rzędzie nie długoterminowej akumulacji wiedzy, ale samemu uzyskaniu grantu. Tymczasem sekwencja krótkoterminowych (zwykle trzy lata) grantów rzadko prowadzi do długoterminowych przełomów. Tym bardziej że formalny warunek badań podstawowych w grantach NCN oznacza, że jeśli istnieje konkretny adresat to nie są to badania podstawowe; jeśli te badania mogą być bezpośrednio użyteczne, to nie są to badania podstawowe. Ścieżka badań podstawowych jest ważna dlatego, że ciekawość badaczy i dążenie do zrozumienia sposobów funkcjonowania świata są motorem nauki. Ale to nie może być jedyna ścieżka dla dyscypliny, która odpowiada na bezpośrednie i głośno wyrażane zapotrzebowanie społeczne na wiedzę stosowaną.

Dlatego zachodzi potrzeba budowania długoterminowych programów badawczych. Warto zauważyć, że prawie całkiem zniknęły one z europejskiego pejzażu finansowania nauki. Nie spotyka się zbyt często programów finansowych przewidzianych na 10 czy 15 lat. Tymczasem to realistyczna perspektywa postępu wiedzy i kształcenia kadr badawczych. Zatem obok wyścigu o granty powinny się pojawić instytucjonalnie stabilne programy finansowe. Obok badań podstawowych finansowanych przez NCN niezbędne jest otwarcie na badania stosowane, adresowane bezpośrednio do użytkowników tj. wszelkich organizacji zarówno for profit, jak i non for profit.

Postulowany trzeci kierunek rozwoju nauk o zarządzaniu i jakości to otwarcie pola na współpracę. Warto podkreślić, że jest ona silnie zakorzeniona w środowisku uczelni ekonomicznych, czego przejawem są relacje instancjonalne. Godnym podkreślenia jest stabilny i różnorodny zbiór wspólnych inicjatyw Rektorów uczelni ekonomicznych, obejmujący wymianę studentów, kadry czy wspólne inicjatywy grantowe. Trudno nie dostrzec związku pomiędzy skutecznością absolwentów kierunków zarządzania a sukcesami polskich menedżerów i organizacji. Brakuje jednak wspólnego budowania wizerunku edukacji menedżerskiej w Polsce, badań prowadzonych w zespołach międzyuczelnianych. Oznacza to, że poza potrzebą widoczności osiągnięć powodowaną rankingami krajowymi czy międzynarodowymi, która skłania do konkurencji, jest też znaczna przestrzeń na doskonalenie wizerunku całej dyscypliny w skoordynowany sposób. **Współpraca pomiędzy badaczami** nauk o zarządzaniu i jakości uprawiana na wielu uczelniach to nadal raczkujący model działania. Tym większym wyzwaniem jest wymuszone polską klasyfikacją dziedzin i dyscyplin nauki połączenie nauk o zarządzaniu i jakości. Otwiera ono możliwości badań, publikacji



i docierania do odbiorców, które w nikłym stopniu udało się zidentyfikować, a w jeszcze mniejszym z nich skorzystać. Potrzebna jest intensyfikacja tej współpracy.

### Rozstaje dróg – wyzwania wewnętrzne nauk o zarządzaniu i jakości

W debacie na temat przyszłości dyscypliny trzeba uniknąć zarzutu wsobności, często formułowanego przez interesariuszy zewnętrznych. Wsobność to zajmowanie się przez akademików samymi sobą, własnymi problemami, a jednocześnie poświęcanie nieproporcjonalnie małej uwagi potrzebom interesariuszy i wyzwaniom, którym przychodzi im stawiać czoła. Tymczasem nauki o zarządzaniu i jakości mieszczą się w dziedzinie nauk społecznych, odgrywając wielką rolę w kształtowaniu procesów, struktur i zachowań społecznych. Tak istotną, że Hamel (2009) uznał zarządzanie za jedno z najważniejszych odkryć XX wieku, a wielu twierdzi za nim, iż złoty czas menedżeryzmu trwa nadal. Nieliczne są profesje, które w tak krótkim czasie zyskały tak wielki wpływ na oblicze świata jak zawód menedżera. Jeśli organizacje stworzono po to, aby przekraczając ograniczenia jednostki budować, produkować, dostarczać na niespotykaną wcześniej w historii ludzkości skalę, to kierunek i tożsamość organizacjom nadają menedżerowie.

Warto zajrzeć za kurtynę praktyk zarządzania, by zrozumieć, dlaczego zaprowadziły nas na skraj porządku, do miejsca gdzie pojawia się wiele głośno wyrażanych obaw. Skutecznie kształtując rzeczywistość menedżerowie wywołali przecież nie mniej problemów, niż rozwiązali: tworząc miejsca pracy ograniczają ubóstwo, ale jednocześnie pogłębiają nierówności ekonomiczne; dostarczając towary w skali globalnej czynią je przystępnymi dla coraz większej części ludzkości, ale jednocześnie bezceremonialnie niszczą środowisko naturalne i wyczerpują zasoby; spełniając oczekiwania akcjonariuszy dotyczące rentowności ignorują długoterminowe skutki bieżących decyzji. Pogląd o współodpowiedzialności za tzw. wielkie wyzwania społeczne (Czakon, 2019a) zyskuje coraz więcej zwolenników.

Splendorowi sukcesów organizacji towarzyszy pojawiająca się od czasu do czasu niepewność jutra, a nawet obawa przed niezamierzonymi konsekwencjami odczeka realizowanych strategii maksymalizacji wartości. Nie powinno dziwić, że strach rośnie w oczach obserwatorów, biorców decyzji menedżerskich, podczas gdy sami menedżerowie zaprzątnięci innymi problemami rzadko znajdują motywację i wytrwałość, by się z nim skutecznie zmierzyć. Dlatego narasta nowego rodzaju **świadomość odpowiedzialności** nauk o zarządzaniu i jakości, zarówno w kręgu akademickim, jak też pośród licznych interesariuszy.

Organizacje, łącząc wielu różnych ludzi, stają się polem starcia ich interesów. Niemożliwe jest pełne zaspokojenie wszystkich potrzeb zarówno ze względu na skalę apetytów, jak i ograniczenia zasobowe.

Wobec tego właściciele, zmierzając do oczekiwanej rentowności, osiągać ją będą kosztem pracowników, dostawców, konsumentów, a nawet szerszej publiki. Pracownicy, dbając o swoje interesy naruszają z kolei interesy właścicieli, konsumentów itd. Na tym polu sprzeczności to menedżer jest twórcą znośnego porządku, tymczasowej stabilności, która umożliwia wspólny wysiłek mimo odmiennych celów. Wielkie wyzwania społeczne nie mogą dłużej pozostawać na marginesie zainteresowania naszej dyscypliny, co głośno wyraża coraz większa liczba różnych interesariuszy. Zmiany klimatu, nierówności dochodowe, zdrowie publiczne, edukacja, konflikty geopolityczne powinny znaleźć się bliżej centrum wrażliwości oraz oddziaływania nauk o zarządzaniu i jakości. Wyrazem tej nowej świadomości jest znaczący udział sesji tematycznych poświęconych problemom wielkich wyzwań na tegorocznej konferencji Academy of Management.

Długa droga, którą przeszły krytyczne studia zarządzania czy wigor krytyki menedżeryzmu prowadzą do pojawienia się nowej tematyki badań. Wydaje się, że centralnym zagadnieniem najbliższych lat będzie wobec tego nowa rola menedżerów wywołana wielkimi wyzwaniami społecznymi. Wprawdzie, jak piszą Foss i Klein (2020), zagrożenia stojące przed organizacjami bez menedżerów przeważają nad korzyściami, jednak potrzeba **badań nad nowymi rolami menedżerów** staje się paląca (Taracki i in., 2023). Zmiany zachodzą na naszych oczach, a rzetelne metodologicznie badania mogą ten proces usprawnić, ograniczając ryzyko błędów, w tym błędów przeszłości, a także błędzenia po omacku.

Pośród wielkich wyzwań dostrzec trzeba także głośno zmiany społeczne wywołane pojawieniem się na rynku pracy pokolenia Z oraz zmiany technologiczne związane ze sztuczną inteligencją. **Nowe pokolenie** wywiera ogromną presję na system zarządzania dlatego, że nie jest responsywne w takim samym stopniu ani nawet w taki sam sposób jak poprzednie pokolenia na rzeczywistość organizacyjną. Organizacje nie mają innego wyjścia, jak dostosować się do nowych, często słabo zidentyfikowanych wymagań ich członków. Czynią to na przykład powołując stanowiska happiness menedżerów skupionych na dobrostanie pracowników, czy zmieniając systemy motywacyjne w swoiste wyzwania w modnym procesie gamifikacji, czy też podejmując równoległy wysiłek obniżenia rotacji wraz z wzmożoną aktywnością rekrutacyjną. To pilny obszar badań całej dziedziny nauk społecznych, który można porównać pod względem siły wpływu do rewolucji społecznej w roku 1968. Następuje bowiem zerwanie z wartościami, wzorcami, przekonaniami, którego rezultatem jest znaczące ograniczenie przewidywalności zachowań. Z kolei transformacja cyfrowa, a szczególnie dostępność narzędzi sztucznej inteligencji wywołuje nadzieje, obawy i krótkowzroczne decyzje, takie jak masowe zwolnienia pracowników. Wyrażają one wstrząs, przez który przechodzą firmy technologiczne i nie tylko.

Użyteczne stawianie czoła wyzwaniom praktyki jest możliwe nie tylko gdy relacja praktyki z instytucjami badawczymi tętni życiem. Kluczową wartością nauki jest przecież dążenie do wiedzy sprawdzalnej, sprawdzonej i transferowalnej z jednego kontekstu na inny. Dlatego nie sposób przecenić znaczenia **metodologii badań**. Ostatnie dwie dekady naznaczone są przede wszystkim skokowym rozwojem metodologii badań w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości. Proste techniki ilościowe stosowane na ograniczonych próbach uzupełniły pogłębione studia przypadków. Te z kolei rozwinęły się w kierunku rozbudowanych technik celowego doboru próby dla wzmocnienia jakościowego, pogłębionego badania istotnych zjawisk wewnątrz- i międzyorganizacyjnych. Nastąpił gwałtowny przyrost liczby badań opartych na próbach reprezentatywnych, z zastosowaniem coraz bardziej wyrafinowanych technik obróbki danych. W tym pościgu za standardami metodologicznymi widocznymi w najlepszych badaniach publikowanych na świecie dyscyplina osiągnęła błyskotliwe postępy. Różnice pod tym względem zatarły się lub właśnie się zacierają.

Niezamierzonym skutkiem udanego pościgu za standardami światowymi okazuje się powielanie błędów popełnionych przez innych, które wprawdzie akceptowano w danym czasie, ale które nadal wywołują troskę. Kilkanaście lat temu Combs (2010) ostrzegał przed tym, aby drobiazgowo, szczegółowo dociekanie znaczenia niewielkich efektów nie przesłoniło użyteczności praktycznej badań. Apele te są nadal donośne, a przejawiają się albo sugestiami dalszego rozwoju metodologii w kierunku coraz bardziej zaawansowanego aparatu technik analitycznych (Delios i in., 2023), albo też w kierunku praktycznej użyteczności metod badań i ich wyników. O ile kierunek rosnącej złożoności jest naturalny dla każdej dyscypliny, o tyle postulaty użyteczności metod są wyróżnikiem nauk o zarządzaniu i jakości. Podkreślić trzeba, że dla menedżera informacja o licznych zbiorze zmiennych, wielopoziomowych oddziaływaniach ich na siebie, a także efektach pośredniczenia i moderacji jest trudna w odbiorze. A jeszcze trudniejsza w przełożeniu na codzienne działania.

W odpowiedzi na tę potrzebę ostatnio szybko zyskują na znaczeniu techniki koncentrujące uwagę na pojedynczych zmiennych, takie jak analiza warunku koniecznego (Necessary Condition Analysis) coraz wyraźniej dostrzegana w najnowszych badaniach (Dul i in., 2023) albo też analiza konfiguracji zmiennych (Ricciardi i in., 2022). Dzięki takim technikom menedżer może się dowiedzieć, jaka pojedyncza zmienna ma krytyczne znaczenie dla wyników, albo też jaka konfiguracja zmiennych stwarza korzystne warunki dla osiągnięcia sukcesu. Okazuje się, że rygor metodologiczny nie musi być wrogiem użyteczności praktycznej.

---

### Zakończenie

Nauki o zarządzaniu i jakości mają się dobrze nie dlatego, że udało się raz zmierzyć z wielkimi wyzwa-

niami i spełnić oczekiwania społeczne, ale dlatego, że to tętniąca życiem dyscyplina o fascynującej zdolności udanego rozwoju. Naszkicowany rosnący trend zapotrzebowania na wiedzę z zakresu naszej dyscypliny nie może kryć przed okiem pilnego obserwatora okresów nieciągłości, rozczarowań i potężnych procesów transformacji. Jeszcze niedawno o polskiej gospodarce pisano, iż znajduje się w okresie transformacji, a dziś w okresie transformacji cyfrowej jest cała gospodarka światowa. Procesy przemian nie zachodzą przypadkowo, ani nie kieruje nimi niewidzialna ręka rynku. Czyni to widzialna ręka menedżera. Profesjonalizacja tego zawodu będzie nadal postępować dlatego, że wykształcenie menedżerskie daje skuteczne narzędzia działania. Masowość tej profesjonalizacji będzie wymagała dalszej troski o jej poziom, wzmagając zapotrzebowanie na akredytacje, rankingi i ewaluacje. Skala wyzwań współczesności na nowo postawi przed menedżerami zadanie dowiedzenia ich niezbędności dla powodzenia organizacji.

Przyszłość może i powinna jawić się w jasnych barwach. Krótkowzrocznym byłoby jednak oczekiwać, że dotychczasowe recepty będą działać w nieskończoność, a dyscyplina jest skazana na sukces. Niektóre zagrożenia płyną z otoczenia, a zaliczyć do nich można przesadną fascynację technologią, zwłaszcza sztuczną inteligencją. Na przykład apologeci technicyzacji wieszczą dystopijny koniec menedżerów średniego szczebla. Inne zagrożenia płyną z samej dyscypliny, która pod presją zewnętrzną przejawia zachowania oddalające ją od odbiorców, a nawet destrukcyjną makdonaldyzację nauki. Dlatego potrzebna jest odnowa, po raz kolejny w długiej już historii nauk o zarządzaniu i jakości. Temu służą sformułowane w niniejszym opracowaniu postulaty: ponownego nawiązania relacji z odbiorcą, dywersyfikacji zachowań naukowych, użytecznego rozwoju metodologii badań, podjęcia nowych problemów społecznych i rozwijania współpracy pomiędzy subdyscyplinami.

---

### Bibliografia

- Combs, J. G. (2010). Big samples and small effects: Let's not trade relevance and rigor for power. *Academy of Management Journal*, 53(1), 9–13. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48036305>
- Czakon, W. (2019a). Grand challenges: a way out of the ivory tower for management academic discipline. *Problemy Zarządzania*, 17(4(84)), 9–23. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.84.1>
- Czakon, W. (2019b). Tożsamość nauk o zarządzaniu – rozwój, legitymizacja, wyróżniki. W M. Gorynia (red.), *Ewolucja nauk ekonomicznych: jedność a różnorodność, relacje do innych nauk, problemy klasyfikacyjne* (s. 111–126). Polska Akademia Nauk.
- Czakon, W. (2020). *Krótkowzroczność strategiczna menedżerów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Delios, A., Welch, C., Nielsen, B., Aguinis, H. i Brewster, C. (2023). Reconsidering, refashioning, and reconceptualizing research methodology in international business. *Journal of World Business*, 58(6), 101488. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2023.101488>

# Dokąd zmierzają nauki o zarządzaniu i jakości?

Dul, J., Hauff, S. i Bouncken, R. B. (2023). Necessary condition analysis (NCA): review of research topics and guidelines for good practice. *Review of Managerial Science*, 17(2), 683–714. <https://doi.org/10.1007/s11846-023-00628-x>

Foss, N. J. i Klein, P. G. (2022). *Why managers matter: the perils of the bossless company*. PublicAffairs.

Gordon, R. A. i Howell, J. E. (1959). *Higher education for business*. Columbia University Press.

Hamel, G. (2009). Moon shots for management. *Harvard Business Review*, 87(2), 91–98. <https://hbr.org/2009/02/moon-shots-for-management>

Pierson, F. C. (1959). *The education of American business men. A study of university-college programs in business administration*. McGraw-Hill.

Ricciardi, F., Zardini, A., Czakon, W., Rossignoli, C. i Kraus, S. (2022). Revisiting the cooperation–competition paradox: A configurational approach to short-and long-term cooperation performance in business networks. *European Management Journal*, 40(3), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.07.002>

Tarakci, M., Heyden, M. L., Rouleau, L., Raes, A. i Floyd, S. W. (2023). Heroes or villains? Recasting middle management roles, processes, and behaviours. *Journal of Management Studies*. <https://doi.org/10.1111/joms.12989>

**Wojciech Czakon** kieruje Katedrą Zarządzania Strategicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Jego zainteresowania badawcze obejmują behawioralne uwarunkowania decyzji strategicznych, kooperację, transformację cyfrową organizacji oraz metodologię badań. Jest laureatem nagród Prezesa Rady Ministrów (2021) oraz Ministra Edukacji i Nauki (2022) za osiągnięcia naukowe. Jest też członkiem Rady Doskonałości Naukowej pierwszej kadencji.

## RELACJA Z WYDARZENIA



### Konferencja „Myślenie wizualne w edukacji. Warsztat kreatywnego nauczyciela”

21 października 2023 roku w Krakowie odbyła się ogólnopolska hybrydowa konferencja szkoleniowa „Myślenie wizualne w edukacji. Warsztat kreatywnego nauczyciela” zorganizowana przez Wydawnictwo WiR. Partnerem było Draw the Words, a patronami Instytut Nauk o Informacji Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz grupa Belfry Bazgroła.

Cel ogólnopolskiej konferencji stanowiło propagowanie myślenia wizualnego jako nowoczesnej metody sprzyjającej nauce oraz aktywizacja i inspiracja nauczycieli a także wszystkich, którzy interesują się myśleniem wizualnym na każdym z etapów edukacji.

Konferencja została otwarta przez prezesa wydawnictwa WiR – Aleksandra Jaglarza i Agnieszkę Suder, która prowadziła całe wydarzenie. Składała się z dwóch sesji plenarnych oraz sesji warsztatowej „Rusz głową i mazakiem”.

Pierwsza sesja plenarna obejmowała trzy wystąpienia (dr. Marka Kaczmarzyka, prof. UŚ, Agaty Baj i Agnieszki Jachymek). Wykład inauguracyjny pt. „Obrazy w mózgu – pamięć, słowo, wyobraźnia. O tym, jak mózg tworzy rzeczywistość” wygłosił dr Marek Kaczmarzyk, prof. UŚ. Agata Baj poruszyła w swoim wystąpieniu takie zagadnienia, jak np. zasoby wiedzy w zakresie myślografii, kroki i sposoby wykonywania sketchnotatek. Następnie głos zabrała Agnieszka Jachymek, wskazując zalety i wady notowania wizualnego.

W czasie drugiej sesji plenarnej wystąpili: Danuta Gierczak, Kamil Cyganik, dr Natalia Kajka, Bogusława Mikołajczyk i Agnieszka Halama. Poruszono między innymi zagadnienia takie jak: stosowanie myślenia wizualnego podczas nauki języka angielskiego, różne zastosowanie map myśli a także kwestie prawa autorskiego.

Po dwóch sesjach plenarnych rozpoczęto sesję warsztatową – uczestnicy mieli do wyboru, odbywające się równolegle, cztery warsztaty na temat tworzenia i wykorzystania w praktyce notatek wizualnych.

Konferencja zapewniła możliwość nabycia solidnej wiedzy z zakresu myślenia wizualnego w edukacji, ale także stanowiła szansę na spotkanie się pasjonatów i praktyków tego zagadnienia z całej Polski.



Bogusz  
Miłucha

## Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji w zarządzaniu wiedzą klienta

### Knowledge transfer and instrumentalization of its implementation in customer knowledge management

#### Abstract

Customer Knowledge Management (CKM) is the management of knowledge and innovative initiatives centered around the customer's knowledge and innovative potential. It aims to acquire knowledge about the customer and customer knowledge, and develop it through integration with the company's knowledge. Additionally, it involves providing knowledge to the customer to satisfy their needs and co-creating new knowledge with the customer to enhance business operations and create innovative solutions, such as products. This article presents the essence and functions of CKM, the importance of customer-related knowledge, levels of customer integration with the company, and the specifics of knowledge transfer processes. The pragmatic element of this article focuses on identifying tools that can be applied in CKM to facilitate knowledge transfer between the organization and its customers. The usefulness of tools such as direct contacts, knowledge repositories, Customer Service Workbench, Web 2.0, wikinomics, crowdsourcing, mutual production, open innovation, and communities of practice is characterized.

**Keywords:** customer knowledge management, knowledge management, knowledge transfer, knowledge transfer tools, knowledge sharing

---

#### Wprowadzenie

Zarządzanie wiedzą klienta (Customer Knowledge Management – CKM) można uznać za podsystem zarządzania wiedzą (Knowledge Management – KM), zarządzania marketingowego i zarządzania innowacjami. Rozwój CKM miał kilka fundamentalnych etapów:

- pierwszym krokiem do powstania CKM było zastosowanie w latach 70. XX wieku w ramach zarządzania strategicznego zasady współpracy;
- drugim – rozwój od lat 80. marketingu relacji (partnerskiego), który zmienił rozumienie oferty rynkowej (produktu) przedsiębiorstwa. Marketing partnerski zalecił budowanie trwałych i efektywnych relacji z klientami. Dlatego oferta powinna opierać się na założeniu, że jej jakość i sposób tworzenia skutkują budowaniem i wzmocnieniem relacji z klientami (Rudawska, 2011);
- trzecim krokiem był rozwój zarządzania relacjami z klientami mocno wsparty zastosowaniem technologii informatycznych (Customer Relationship Management – CRM);
- czwartym – równoległym do rozwoju systemów CRM – szybki rozwój koncepcji KM;
- piątym krokiem było powiązanie KM z CRM skutkujące pojawieniem się z początkiem XXI wieku CKM.

Powstaniu CKM sprzyjały też inne szersze zmiany. Wraz z rozwojem KM współtworzenie wiedzy stało się dla przedsiębiorstw kluczem do uzyskania przewagi konkurencyjnej (Zhang i Yang, 2017). Wynika to ze współczesnego paradygmatu ekonomicznego, który opiera się na biznesowym systemie sieciowym opracowanym dzięki możliwościom

## Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji...

i cechom technologii informacyjnej. Zamiast eliminować rywali, korporacje zastępują zwykłą konkurencję współpracą i współzawodnictwem (koopetycją). Klient jest traktowany jako zasób do tworzenia wspólnych pomysłów i produktów, a nie jako środek do osiągnięcia dalszych zysków (Saeedi, 2023). Rozwojowi CKM sprzyjała również rewolucja technologiczna Web 2.0, która dała nowe możliwości takie jak dzielenie się informacjami, rozwój kontaktów towarzyskich i współpracy, a przede wszystkim tworzenie w ramach sieci luźno powiązanych społeczności (Tapscott i in., 2008).

Badania przeprowadzone w Polsce pod koniec I dekady XXI wieku pokazują, że w przedsiębiorstwach nie traktuje się wiedzy o klientach i wiedzy, jaką oni posiadają, jako organizacyjnego zasobu. Dodatkowo firmy mają trudności z określeniem kosztów utraty klienta oraz pozyskania nowego i nie dokonują szacunków utraty przychodów ze sprzedaży z powodu ich niezadowolenia. Kierownicy nie mają dokładnej wiedzy o liczbie skarg klientów, nie zajmują się nimi osobiście, nie znają trendów (Jurkowski, 2009). Świadczy to o słabej orientacji na klientów i o tym, że nie są oni traktowani jako kapitał. Trudno się spodziewać, że przez ostatnie dziesięciolecie sytuacja ta uległa radykalnej zmianie, o czym świadczy na przykład stan rynku żywności funkcjonalnej (zob. Słowińska, 2016) czy usług finansowych (zob. Czechowska i Zatoń, 2018), stosunkowo niski poziom orientacji na klienta (Pawłowska, 2015), niewłaściwy sposób postrzegania orientacji na klienta przez menedżerów (zob. Widelska, 2020) czy brak zaangażowania klientów w kreowanie wartości nawet poprzez internet (Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2016). Tymczasem proces zarządzania zasobami niematerialnymi ma na celu dostęp do takiej ilości i jakości zasobów, aby uległy one transformacji w kapitał intelektualny. Dodatkowo przyjęte strategie zarządzania powinny pozwolić na wykorzystanie jak największej części zasobów niematerialnych jako kapitału intelektualnego. Niestosowanie zasobów niematerialnych będących w dyspozycji organizacji jest marnowaniem możliwości rozwoju (Pietruszka-Ortyl, 2017). Klientów indywidualnych należy więc traktować jako kapitał kliencki w sensie nie tylko ich liczby, siły relacji czy wartości dokonywanych zakupów produktów i usług dzięki ich potrzebom i posiadanej zdolności nabywczej, ale przede wszystkim jako ogół wiedzy, zdolności, postaw, relacji i własności intelektualnej, które to zasoby możliwe są do użycia w procesie tworzenia wartości dzięki nawiązaniu właściwych relacji i odpowiedniej współpracy. Na klientów instytucjonalnych trzeba natomiast spoglądać jak na obiekty zbudowane z kapitału intelektualnego posiadające kapitał ludzki, kapitał strukturalny, kapitał kliencki i własność intelektualną, które to zasoby możliwe są do wykorzystania po nawiązaniu kooperacji.

Klienci na wielu rynkach stają się najważniejszymi aktorami weryfikującymi oferty firm. Dlatego też objęcie zarządzaniem relacji z nimi i ich wiedzy jest koniecznością napędzaną siłami konkurencji oraz

zastosowania nowych sposobów działania ukierunkowanych na tworzenie innowacji. Celem artykułu jest zaprezentowanie meritum i funkcji CKM, istoty wiedzy związanej z klientem, poziomów jego integracji z przedsiębiorstwem, specyfiki procesów transferu wiedzy oraz narzędzi służących zarządzaniu jej transferem między organizacjami i klientami zaangażowanymi w CKM.

Głównym problemem badawczym stało się pytanie: w jaki sposób i za pomocą jakich narzędzi można zorganizować transfer wiedzy w ramach CKM? Aby udzielić na nie odpowiedzi, przeprowadzono systematyczne studia literatury przedmiotu, dokonując ustalenia koncepcji i metod służących transferowi wiedzy między organizacjami i klientami, a na bazie dedukcji uzupełniono je o wybrane metody wykorzystywane w ramach KM, które wspomagają transfer wiedzy. Wkład autora w rozwój wiedzy na temat KM i CKM obejmuje przedstawienie pogłębionej analizy wiedzy, na której opiera się CKM, analizy procesu transferu wiedzy w przekroju jej rodzajów według podziału na wiedzę spersonalizowaną, skodyfikowaną i ugruntowaną, a także zestawienie narzędzi wspomagających jej transfer w CKM wykraczających poza pięć podstawowych sposobów realizacji CKM wskazanych przez Gibberta, Leibolda i Probsta (2002). Scharakteryzowano więc takie narzędzia jak: kontakty bezpośrednie, repozytoria wiedzy, Customer Service Workbench, Web 2.0, wikinomia, crowdsourcing, produkcja partnerska, otwarte innowacje, wspólnoty praktyków. Dobór opisanych narzędzi oparto na kryterium realizacji przez nie co najmniej jednego z rodzajów transferu wiedzy (a więc pozyskiwania, udostępniania, rozpowszechniania wiedzy lub/i dzielenia się nią) oraz możliwości udziału klienta w jej transferze zorganizowanym przez przedsiębiorstwo.

### Istota i funkcje CKM

W miarę rozwijania kompetencji w zakresie KM i stosowania ich do realizacji celów organizacji, firmy stopniowo zaczęły stawiać sobie za cel aplikację wiedzy, która niekoniecznie znajduje się w ich granicach (Paquette, 2006). Sięgnęły wówczas po praktyczne wykorzystanie strategii absorpcji wiedzy. Polega ona na zapełnianiu luk w wiedzy poprzez proces jej transferu mający za zadanie pozyskanie wiedzy nowej, ale istniejącej już w otoczeniu przy zastosowaniu odpowiednio dobranych metod (Krakowiak-Bal i in., 2017). Jednym ze sposobów, który istotnie może w tym zakresie wspomóc przedsiębiorstwa w pozyskaniu zasobów wiedzy zlokalizowanych w otoczeniu jest CKM zawierający procesy, które są związane z identyfikacją, pozyskiwaniem i wykorzystaniem tych zasobów, aby stworzyć nowe wartości dla organizacji. Przedsiębiorstwa mogą implementować tę wiedzę w wielu różnych formach doskonalenia i zmian organizacyjnych, ale są one szczególnie cenne dla innowacji i rozwoju nowych produktów. Dzięki uznaniu wiedzy klientów za przydatny element dla rozwoju zdolności firmy do tworzenia innowacji i aktywnego poszukiwania

źródeł wiedzy w ramach środowiska korporacyjnego, przedsiębiorstwo jest w stanie zwiększyć swoje możliwości innowacyjne i pozycjonować się jako kluczowa organizacja w ramach ekosystemu biznesu (Paquette, 2006). Klientem może być osoba fizyczna lub instytucjonalny odbiorca produktów lub usług przedsiębiorstwa, ale w CKM określenie „klient” ma charakter umowny i w rzeczywistości może nim być każdy podmiot ekosystemu biznesu firmy, jak bank, anioł biznesu, katedra uniwersytetu, dostawca, organizacja świadcząca usługi wiedzochłonne, konkurent, stowarzyszenie, urząd itp. (por. Paquette, 2006). Dlatego też transfer wiedzy dokonujący się wśród partnerów w ramach CKM może dotyczyć wiedzy odnoszącej się do różnego typu innowacji (np. produktowych, marketingowych, organizacyjnych), ale też wykraczać poza nie, obejmując tematykę branży, doświadczenia we współpracy z różnymi podmiotami, doświadczenia z rozwiązywania różnego typu problemów, doświadczenia w zakresie finansów i wykorzystania kapitału podwyższonego ryzyka oraz ogólnej znajomości firmy. Wiedza ta zastosowana w procesach decyzyjnych usprawnić może osiąganie wyznaczonych celów.

CKM najogólniej określić można jako system do łączenia środowiska wewnętrznego ze środowiskiem zewnętrznym organizacji w celu tworzenia nowatorskich pomysłów (Taherparvar i in., 2014). Konkretniej CKM definiuje się jako planowanie, organizowanie i kontrolowanie przedsięwzięć w odniesieniu do wiedzy i potencjału innowacyjnego klienta mających na celu pozyskanie wiedzy o kliencie i wiedzy klienta oraz jej rozwój poprzez łączenie z wiedzą przedsiębiorstwa, a także dostarczanie wiedzy klientowi

w celu zaspokojenia jego potrzeb i wspólne z klientem kreowanie nowej wiedzy dla udoskonalenia działalności przedsiębiorstwa i tworzenia innowacyjnych rozwiązań (Mikuła i Stefaniuk, 2018). W praktyce CKM jest definiowany i wdrażany na wiele różnych sposobów i w zależności od tego, jak został określony, nakłada się na szereg istniejących obszarów funkcjonalnych przedsiębiorstwa (Smith i McKeen, 2005). W tabeli 1 przedstawiono wybrane definicje CKM różnych autorów.

Celem CKM jest współpraca z klientami i współtworzenie wartości (Aho i Uden, 2013). Do szczegółowych funkcji CKM zaliczyć można (Muniz i in., 2021):

- wspomaganie generowania i oceny nowych pomysłów;
- uczynienie z klienta współtwórcy wartości dla firmy;
- przyspieszenie procesu generowania i selekcji pomysłów i koncepcji;
- zwiększenie liczby zidentyfikowanych i wygenerowanych pomysłów;
- włączenie klienta do procesu innowacji;
- wsparcie w tworzeniu nowych sposobów przechwytywania pomysłów od klientów;
- połączenie środowiska wewnętrznego i zewnętrznego dla tworzenia pomysłów;
- poprawę ogólnych zdolności do innowacji.

Do zestawu powyższych funkcji dodać należy stwierdzenie, że interakcje z klientami pozytywnie wpływają na kreatywność pracowników i postrzeganą przez klienta wartość ekonomiczną płynącą z kontaktów z firmą, a w procesie tym pośredniczy jakość wymiany wiedzy (Guan i in., 2020).

**Tabela 1**

Definicje CKM

M. Gibbert, M. Leibold i G. Probst (2002, s. 460)	CKM polega na zdobywaniu, udostępnianiu i rozszerzaniu wiedzy klienta, co ma przynieść korzyści zarówno jemu, jak i przedsiębiorstwu.
X. Shuang i Z. Ning (2009, s. 81)	CKM to identyfikowanie, gromadzenie, integrowanie, udostępnianie i selektywne wykorzystanie wiedzy klientów w celu poprawy jakości ich obsługi i rozwoju nowych produktów.
W. Belkahl i A. Triki (2011, s. 648)	CKM to połączenie zarządzania wiedzą oraz zarządzania relacjami z klientami (CRM). Jest to podejście organizacyjne, które zwiększa rolę klientów jako współtwórców i koproducentów wartości w firmie.
R. Khasawneh i A. Alazzam (2015, s. 1)	CKM to proces, który koncentruje się na tym, jak organizacje mogą wykorzystywać techniki zarządzania wiedzą do wspierania wymiany wiedzy między organizacjami a ich klientami w celu uzyskania maksymalnych korzyści z wiedzy jako cennego zasobu.
B. Mikuła (2016, s. 41)	CKM polega na planowaniu, organizowaniu i kontroli przedsięwzięć związanych z wiedzą i potencjałem innowacyjnym klienta, mających na celu pozyskanie tej wiedzy oraz jej rozwój poprzez łączenie z wiedzą przedsiębiorstwa, a także wspólne z klientem kreowanie nowej wiedzy dla udoskonalenia działalności przedsiębiorstwa i tworzenia innowacyjnych rozwiązań.
E. C. L. Muniz, F. Y. D. D. S. Figueiredo, G. A. Dandolini i J. A. D. Souza (2021, s. 100–101)	CKM to proces wywodzący się z zarządzania wiedzą i zarządzania relacjami z klientem składający się z działań, których podstawowym elementem zarządzania jest wiedza klienta, czyli jej pozyskiwanie, udostępnianie, wykorzystywanie i wdrażanie w takich celach jak innowacje.

Źródło: opracowanie własne.

## Zakres współpracy w odniesieniu do zasobów wiedzy w ramach CKM

Literatura przedmiotu dotycząca CKM kategoryzuje wiedzę związaną z klientem na trzy podstawowe typy: o kliencie, od klienta, dla klienta (Muniz, 2020). Jednak z punktu widzenia wpływu rodzajów wiedzy na proces innowacji szczególne znaczenie dla jego skuteczności przypisywane jest tej od klienta i dla klienta (Taghizadeh i in., 2018).

CKM może dotyczyć różnego zakresu współpracy podmiotów. Wyróżnikiem jest tutaj aktywny udział obu stron. Tak więc w zakresie:

- wiedzy o kliencie – pozyskiwanie wiedzy następuje przy jego aktywnym zaangażowaniu, podczas którego on „otwiera się” i udziela informacji lub udostępnia ich zbiory;
- wiedzy od klienta – klient otwiera dostęp do swoich repozytoriów wiedzy lub ich części, do posiadanej dokumentacji (np. technologicznej lub organizacyjnej), do posiadanej własności intelektualnej w celu jej wykorzystania przez partnera biznesowego lub indywidualnego prosumenta, do wiedzy swoich pracowników, którzy udzielają odpowiedzi na zadawane pytania lub prowadzą szkolenia;
- wiedzy dla klienta – następuje otwarcie się na współpracę z klientem i udostępnienie mu własnych zasobów wiedzy spersonalizowanej (pracowników), skodyfikowanej (informacji z baz danych i dokumentacji), ugruntowanej (osadzonej w kapitale strukturalnym, np. poprzez możliwość wizytacji przez klienta organizacji partnerskiej i obserwację procesów tam realizowanych lub stworzenie dostępu do relacji z innymi podmiotami);
- kreowania nowej wiedzy, w tym innowacji – zachodzi np. stosowanie wspólnych zespołów projektowych stacjonarnych lub wirtualnych, tworzenie wspólnych ośrodków badawczo-rozwojowych, dzielenie się własnością intelektualną i jej wykorzystanie w kreowaniu nowych jej zastosowań.

Efekty realizacji wskazanych procesów uzależnione są od poziomu integracji przedsiębiorstwa z klientem. Integracja ta może być pasywna lub aktywna. Pasywna oznacza, że klienci są przyzwyczajeni do prostych sposobów dostawy informacji, podczas gdy w aktywnej są uważani za koproducentów i współtwórców wartości. W pasywnej integracji klienci uczestniczą pośrednio w procesie innowacji i tu dominujące znaczenie ma wiedza o nich (np. z baz danych systemu CRM o częstotliwości zakupów, cechach społeczno-demograficznych, reklamacjach). W aktywnej integracji klienci uczestniczą bezpośrednio w procesie innowacji za pomocą takich metod, jak np. grupy fokusowe, badania rynku, internetowe fora dyskusyjne, sieci społecznościowe, badanie ich opinii po wdrożeniu produktu na rynek (Belkahl i Triki, 2011). Najwyższym poziomem integracji z klientem jest włączanie

go w fazę generowania pomysłów i projektowania nowych rozwiązań. Uzupełnieniem tego może być udział klientów w testowaniu nowych produktów i następującej po tym ich ocenie oraz w procesie generowania pomysłów w celu ich udoskonalenia.

## Specyfika transferu wiedzy

Transfer wiedzy zwykle definiuje się w kategoriach procesowych i traktuje jako proces obejmujący wiedzę będącą podstawą organizacyjnego uczenia się, podczas którego dochodzi do wymiany wiedzy jawnej lub/i ukrytej pomiędzy co najmniej dwoma podmiotami (Pietruszka-Ortyl, 2018). „Ogólnie rzecz biorąc, wiedza może być przekazywana poprzez przenoszenie zasobów wiedzy z jednej jednostki do drugiej lub poprzez modyfikację zasobów wiedzy w miejscu docelowym” (Argote i Ingram, 2000, s. 155).

Transfer wiedzy można analizować wieloaspektowo, np. w następujących kategoriach: w układach hierarchicznych, międzypokoleniowych, międzykulturowych, międzyorganizacyjnych, między profesjonalistami, według wewnętrznych i zewnętrznych relacji między specjalistami a pracownikami gorzej wykwalifikowanymi (Pietruszka-Ortyl, 2020). Analizy prowadzić można także w aspektach: organizacyjnym, technicznym, społecznym, formalno-prawnym i ekonomiczno-finansowym. Z punktu widzenia istoty transferu wiedzy szczególne znaczenie ma analiza w aspekcie rodzajów wiedzy oraz rodzaju procesów transferu wiedzy ze względu na ich kierunek i zakres.

Przyjmując, że wiedza jest postaci spersonalizowanej (w umysłach ludzi), skodyfikowanej (przedstawiona za pomocą znaków, liczb, rysunków w dokumentach, bazach danych itp.), ugruntowanej (osadzonej w wytworach ludzkiej działalności) (Krakowiak-Bal i in., 2017), transfer wiedzy odbywa się w różny sposób dla każdego z jej rodzajów. Jawna wiedza spersonalizowana przepływa w procesach informacyjno-komunikacyjnych. Jeśli jest w postaci skodyfikowanej, jej przepływ odbywa się głównie w procesach informacyjnych, ale jej nośniki (np. dokumenty papierowe) mogą być przenoszone w sposób czysto fizyczny, podobnie jak wiedza ugruntowana zawarta w produktach. Wiedza ugruntowana wydobywana (pozyskiwana) może być z produktów, usług, procesów, technologii czy relacji w efekcie ich obserwacji oraz analizy, czyli procesów prowadzących do przetworzenia jej w wiedzę spersonalizowaną.

Odmianą istotą od powyższych procesów przepływu wiedzy ma transfer spersonalizowanej wiedzy ukrytej. Wiedza ukryta jest praktyczna, zorientowana na działanie lub know-how, nabyta przez osobiste doświadczenie, często przypomina intuicję (Smith, 2001). Ten szczególny rodzaj wiedzy nie może być transferowany przy użyciu formalnego języka. Może być wyartykułowany poprzez dialog, ale po przekształceniu go w wiedzę jawną (Nonaka i Toyama, 2005). Jednak „kluczem do zdobycia wiedzy ukrytej jest doświadczenie” (Nonaka i Takeuchi, 2000, s. 86).

Jej akumulacja odbywa się więc drogą generowania doświadczeń, np. od mistrza do ucznia lub między współpracującymi ludźmi.

W japońskiej koncepcji KM transfer wiedzy ukrytej odbywa się w procesie socjalizacji, na który składają się cztery subprocesy: zwyklej akumulacji wiedzy ukrytej, gromadzenia informacji społecznych wewnątrz organizacji (zwanego także „wędrowaniem do środka”), gromadzenia informacji społecznych poza organizacją w szerszym kontekście społecznym („wędrówka na zewnątrz”), transferu wiedzy ukrytej od mistrza do członków zespołu (Nonaka i in., 1994). W praktyce przekazywanie jej wymaga dzielenia się tym samym doświadczeniem poprzez wspólne działania (Nonaka i Nishiguchi, 2001).

Transfer wiedzy może odbywać się także poprzez przeniesienie człowieka z jednej jednostki do drugiej. Podobnie transportowane z jednej organizacji do drugiej mogą być technologie oraz procedury (Argote i Ingram, 2000). Następuje wówczas modyfikacja zasobu wiedzy w miejscu docelowym.

Biorąc pod uwagę kryterium kierunku i zakresu przepływu wiedzy można wyróżnić następujące rodzaje procesów jej transferu (Mikuła, 2011):

- pozyskiwanie – zdobywanie wiedzy z różnych źródeł (zlokalizowanych wewnątrz; jak i na zewnątrz organizacji);
- udostępnianie – proces odwrotny do pozyskiwania wiedzy; czyli jej przekazywanie; ale skierowane na konkretne osoby;
- rozpowszechnianie – rozwinięta forma udostępniania wiedzy mająca na celu stworzenie z niej zasobu ogólnie dostępnego;
- dzielenie się – wzajemne przekazywanie sobie przez ludzi wiedzy w procesie komunikacji.

Szczególnie złożonym i trudnym w realizacji procesem transferu wiedzy jest dzielenie się nią. Istotę dzielenia się wiedzą można sprowadzić do następujących stwierdzeń (Morawski, 2017):

- jest procesem, zbiorem czynności powiązanych z wzajemnym komunikowaniem się, podczas którego zachodzi jej wymiana;
- oparte jest na wzajemnej interakcji członków danej społeczności (np. zespołu, przedsiębiorstwa). Proces ten prowadzi do wzajemnej przemienności ról nadawcy i odbiorcy, gdy nawarstwiająca się wiedza i w konsekwencji rosnące kompetencje odbiorcy czynią go partnerem merytorycznym w wymianie komunikatów;
- to proces wymagający bezpośredniego kontaktu (osobistego lub za pomocą komunikacji elektronicznej). Przekaz może być werbalny i niewerbalny. W trakcie tego procesu przekazywane są indywidualne doświadczenia, umiejętności osób dysponujących pożądaną wiedzą;
- imperatywem procesów dzielenia się wiedzą jest właściwa motywacja przekazującego ją. Przekazywanie wiedzy, w tym szczególnie cichej, wymaga osobistego wysokiego pozytywnego zaangażowania. Brak takiego pozytywnego nastawienia ze strony dysponującego nią prowadzi

do działań pozorowanych, nieefektywnych pod względem jakości przekazywanej wiedzy;

- dzielenie wiedzy wymaga sprzyjającego środowiska zewnętrznego. Niektóre jego elementy to: wartości kultury organizacyjnej, system motywowania, model przywództwa, rodzaj komunikacji, organizacja zadań i przedsięwzięć, działania integracyjne i inne;
- dzielenie się wiedzą wymaga współpracy w formie pozytywnej kooperacji;
- proces dzielenia się wiedzą powinien być wzmacniany w sposób ciągły poprzez doskonałony i rozwijany system wspierający, tworzący przestrzeń zdarzeń, działań i zachowań spontanicznych, nieformalnych, łączący sferę towarzyską z profesjonalno-zawodową.

Badania obrazują, że najważniejszymi czynnikami wspomagającymi dzielenie się wiedzą są: pomoc innym, nagrody pieniężne, wsparcie zarządzania, zmiana zachowań związanych z dzieleniem się wiedzą i uznanie. Natomiast istotnymi zidentyfikowanymi barierami w tym zakresie są: zmiana zachowania, brak zaufania i brak czasu (Razmerita i in., 2016).

Jak wskazano, skuteczność każdego z rodzajów procesów transferu wiedzy wymaga specyficznych warunków i zaangażowania osób biorących w nich udział. Ważny jest również dobór odpowiedniej koncepcji i sposobów – adekwatnych do istniejących potrzeb, możliwości i warunków.

### Wybrane koncepcje i sposoby transferu wiedzy w CKM

CKM zajmuje się efektywnym zarządzaniem wiedzą klientów poprzez cykl działań, który jest stale powtarzany i ma na celu tworzenie lub pozyskiwanie, udostępnianie, wykorzystywanie i wdrażanie jej z korzyścią dla klientów i organizacji (Muniz i in., 2021). Klient posiada niejednokrotnie wartościowe doświadczenia, które mają postać wiedzy cichej. Jest ona budowana na bazie doświadczeń z produktami, usługami, relacji z podmiotami gospodarczymi czy instytucjami itp. Warto podkreślić, że skuteczny transfer wiedzy ukrytej wymaga na ogół szerokiego osobistego kontaktu i zaufania (Odiri, 2016). Przez bezpośrednią (twarz w twarz) współpracę z klientem organizacja może więc pozyskiwać wiedzę ukrytą i połączyć ją ze swoimi zasobami.

Z wiedzy empirycznej budowana jest wiedza teoretyczna poprzez analizę i syntezę, dedukcję i indukcję, uogólnienie i indywidualizację. Wiedza uzyska postać informacji, jeśli zostanie zsyntetyzowana i zaprezentowana jako tekst, grafika, słowa lub inne formy symboliczne (Mazilescu, 2016). Wówczas może być zamieszczona np. w repozytoriach, a poprzez udzielenie do nich dostępu pracownikom lub klientom – użytecznie zastosowana przez nich. Dochodzi tu do specyficznego sprzężenia zwrotnego, kiedy po pozyskaniu wiedzy od klienta i o kliencie oraz połączeniu jej z własnymi zasobami wiedzy, a także po wykorzystaniu potencjału intelektualnego klienta



## Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji...

w procesie wspólnego tworzenia wiedzy, nowe zasoby zostają udostępnione pracownikom i klientom w celu ich zastosowania, kolejnego wzbogacania i rozwoju dalszej współpracy.

Repozytoria wiedzy przechowują zarówno wiedzę, jak i informacje, często w formie dokumentalnej. Plusem tego rozwiązania jest kategoryzacja zasobów. Repozytoria można podzielić na trzy kategorie: 1) te, które zawierają wiedzę zewnętrzną, np. o konkurencji i konkuroowaniu, 2) te, które obejmują ustrukturyzowaną wiedzę wewnętrzną, taką jak raporty z badań oraz materiały marketingowe zorientowane na produkt, opisujące metody i techniki, 3) bazy danych dyskusyjnych, które przechowują know-how (Rowley, 2002). Oczywiście można budować repozytoria innych kategorii, np. dla zlokalizowania i udostępniania wiedzy o kliencie, od klienta i dla klienta. Minusem udostępnienia własnych repozytoriów wiedzy klientowi może być brak możliwości ochrony zlokalizowanych w nich zasobów (o ile jest taka potrzeba) i niekontrolowany wpływ wiedzy do innych podmiotów.

Przykładem prostego narzędzia integracji pasywnej jest Customer Service Workbench, a więc stanowisko obsługi klienta wsparte technologią zaprojektowaną na bazie zarządzania wiedzą integrującą całość działalności firmy i interakcje z klientami. Pracownicy obsługi klienta posiadają dostęp do „szerokiego obrazu” każdego dzięki temu, że Workbench śledzi wszystkie interakcje firmy z konkretnym klientem, zapewniając, że każdy współpracujący z nim w przyszłości będzie miał pełną historię wszystkich interakcji. Ponadto zapewnia dostęp do dokumentów takich jak formularze i listy. Zawiera też wskazówki dotyczące obsługi różnych typów wniosków. Dzięki takiemu rozwiązaniu pracownik kontaktujący się z klientem jest w stanie zadawać mu inteligentne pytania, uzyskiwać dodatkową wiedzę (Smith i McKean, 2005), nie powtarzać wcześniej zadanych pytań (marnując czas klienta), a w efekcie lepiej zaspokoić jego potrzeby.

Znaczące usprawnienie procesu transferu wiedzy między przedsiębiorstwami i klientami zachodzi dzięki narzędziom Web 2.0. Jest to rodzaj przedsięwzięć internetowych wykorzystujących w dużym stopniu treści tworzone przez użytkowników i interakcje między nimi. Podstawowe obszary zastosowania Web 2.0 to procesy wewnętrzne, relacje z klientami oraz współpraca z dostawcami i partnerami. Korzyści z tego wynikające to między innymi zwiększenie dostępu do wiedzy i ograniczenie kosztów komunikacji. Blogi i sieci społeczne ułatwiają komunikację z klientami, w tym zwrotną. Zastosowanie Web 2.0 daje wiele nowych możliwości, jak crowdsourcing, produkcja partnerska, wikinomia czy otwarta innowacja (Doligarski, 2013), które to idee i metody mogą być wykorzystywane w ramach CKM. Z Web 2.0 w praktyce wiąże się jednak wiele zagrożeń w postaci nowych typów złośliwego oprogramowania i narzędzi stosowanych przez internetowych przestępców, co powoduje konieczność wprowadzania specjalnych zabezpieczeń systemów komputerowych i wzrost kosztów ich użytkowania.

Chyba najszerzym ze wskazanych pojęć jest wikinomia, która swoją nazwą nawiązuje do Wikipedii, ale w rzeczywistości jest to wyrażenie powstałe z połączenia wiki (pochodzącego od hawajskiego słowa WikiWiki, co oznacza szybko) i ekonomii. Wikinomia traktowana jest jako nowa filozofia konkurowania oparta na kreatywnych i produktywnych zdolnościach wspólnot do rozwijania działalności. Oznacza nową sztukę i naukę współpracy przedsiębiorstw, organizacji i jednostek. Jest to sposób kreowania innowacji i wartości oparty na współpracy „sobie równych” albo „współpracy partnerskiej” wykorzystującej internet. Podstawowymi zasadami wikinomii są: otwartość (informacje dawniej utajniane dla partnerów, pracowników, klientów i dostawców stają się powszechnie dostępne), partnerstwo (współpraca równych sobie), dzielenie się (wiedzą i innymi zasobami) i działanie globalne (rozwój ekosystemu biznesu dla opracowywania, zaopatrzenia, produkcji i dystrybucji produktów w skali globalnej). Platformą dla zbiorowej kreatywności jest Web 2.0 (Dos Santos, 2009; Kowalska, 2017; Polowczyk, 2007). Koncepcja wikinomii podaje kilka praktycznych rozwiązań, które wkomponowują się w CKM. Są to (Fuchs, 2008):

- równorzędni pionierzy – samoorganizujące się, dobrowolne, niepieniężne społeczności, które wspólnie wytwarzają towary i usługi typu open source;
- ideagoras – generowanie pomysłów dla stworzenia innowacji z wykorzystaniem platform społecznościowych, które gromadzą pytania i rozwiązania problemów;
- prosumenci – konsumenci stają się producentami (treści i produktów);
- nowi Aleksandryjczycy – oparta na współpracy produkcja wiedzy naukowej o otwartym dostępie. Przemysł współpracuje z uniwersytetami i naukowcami, realizując otwarte projekty, w efekcie których wiedza naukowa pozostaje otwarta (ogólnie dostępna), ale jej aplikacje zostają zastrzeżone;
- platformy uczestnictwa – tworzenie partnerstw biznesowych poprzez otwieranie usług oprogramowania i baz danych za pośrednictwem interfejsu programowania aplikacji. Istniejące platformy lub aplikacje są łączone lub integrowane z innymi (np. developer communities of eBay, Google, Amazon). Dzięki współpracy z innymi firmami i ich aplikacjami wiedza o produkcie firmy jest rozpowszechniana w taki sposób, aby przyciągnąć nowych klientów lub uzyskać określoną cenę, albo udział w przychodach od partnera biznesowego;
- globalna hala produkcyjna – produkty fizyczne są modułowe, dzięki czemu są współtworzone przez wiele podmiotów, które pracują równoległe. Produkcja zlecana jest na zewnątrz. Globalny outsourcing projektowania, produkcji, podejmowania decyzji i zaangażowania rozproszonych po całym świecie twórców umożliwia podwyższenie jakości i obniżenie kosztów;

- miejsce pracy Wiki – oparte na szerokim wykorzystaniu blogów, stron Wiki, czatów, sieci peer-to-peer (P2P), podcastów itp. ponad granicami departamentów i organizacji w celu współpracy oraz tworzenia społeczności ad hoc.

Crowdsourcing to rodzaj partycypacyjnego działania online, w którym osoba lub organizacja dysponująca wystarczającymi środkami proponuje grupie osób o różnej wiedzy i heterogeniczności, poprzez elastyczne otwarte zaproszenie, dobrowolne podjęcie się zadania. Podjęcie zadania o zmiennej złożoności i modułowości, w którym powinna uczestniczyć zbiorowość, wnosząc swoją pracę, pieniądze, wiedzę i/lub doświadczenie, zawsze wiąże się z obopólną korzyścią. Użytkownik otrzymuje zaspokojenie określonego rodzaju potrzeby, czy to ekonomicznej, społecznej, poczucia własnej wartości, czy rozwoju indywidualnych umiejętności, a crowdsourcer uzyskuje i wykorzystuje dla własnej korzyści to, co użytkownik wniósł do przedsięwzięcia, czego forma zależy od rodzaju podjętej działalności (Estelles-Arolas i González-Ladrón-de-Guevara, 2012). Crowdsourcing ma kilka kluczowych zalet, takich jak (Królak-Wyszyńska, 2011):

- uzyskanie dużej liczby możliwych rozwiązań zgłoszonego problemu;
- zmniejszenie wydatków poprzez włączenie wielu osób w proces twórczy i opłacanie tylko tych, którzy dostarczyli najlepsze pomysły, rozwiązania lub zasoby;
- budowanie sieci osób zaangażowanych, które będą ambasadorami sprzedaży danego produktu lub rozwiązania w przyszłości;
- oferowanie klientom udziału w tworzeniu czegoś nowego, co często oznacza oddziaływanie na ich ambicje i potrzebę samorealizacji. Pozwala niejednokrotnie wzmocnić siłę marki i relacje z odbiorcami produktów i usług.

Crowdsourcing niesie jednak też ze sobą pewne minusy, jak np. utrata kontroli nad zrealizowanym zadaniem przez zleceniodawcę czy niską jakość wykonanego zadania (Kreft, 2014). Zleceniobiorca natomiast może np. uzyskać wynagrodzenie nieadekwatne do włożonego w realizację zadania wysiłku.

Produkcja partnerska (inaczej wzajemna) jest oparta na współpracy, której przykładem może być Wikipedia. Nie stanowi ona przykładu crowdsourcingu, ponieważ nie ma odgórnego zlecenia dotyczącego tematu artykułu, natomiast opiera się na pracy i ustaleniach wikipedystów (Kędzierska-Szczepaniak i in., 2016). Produkcja wzajemna jest odmianą prosumpcji. Może ona bazować np. na aktywnej postawie konsumenta, który współpracuje z producentem umożliwiającym mu kreatywne współtworzenie oferty (Matysiewicz i Sztangret, 2018). Za prosumentów uznaje się też osoby, które m.in.: opisują bądź komentują na stronach internetowych marki, produkty i usługi, poszukują w internecie opinii na ich temat, dzielą się z innymi klientami i z producentem swoimi uwagami dotyczącymi produktów, prowadzą dialogi z konsultantami o nich, polecają je innym czy też

wykorzystują połączenia przez internet do konfigurowania produktów lub usług, które mają zamiar kupić (Gach, 2008).

W praktyce przedsiębiorstw stosowane są zamknięte i otwarte modele innowacji. Zamknięty zakłada ograniczenie transferu wiedzy i jej protekcję, aby nie została wykorzystana przez inne organizacje. W tym podejściu przedsiębiorstwa chronią pomysły, wiedzę i niejednokrotnie ograniczają do nich dostęp nawet własnym specjalistom, aby nie nastąpił niekontrolowany wpływ. Panuje tu przeświadczenie, że dzięki takiemu postępowaniu wzrośnie lub utrzymany zostanie wysoki poziom konkurencyjności. W podejściu zamkniętym do innowacji wiele pomysłów jest odrzucanych i nigdy nie są one wykorzystane, i to nie przez konsumentów, lecz przez samych pracowników organizacji.

Zaś w modelu otwartych innowacji z zadowoleniem stosowane są zewnętrzne źródła pomysłów. Odbywa się to wobec wiedzy pozyskiwanej z otoczenia, jak również wobec tej transferowanej poza granice organizacji. Co ciekawe, gdy firmy nie są w stanie same wykorzystać wszystkich swoich pomysłów, chętnie dzielą się nimi z otoczeniem, co skutkuje większą liczbą innowacyjnych produktów (Kozioł-Nadolna i Świadek, 2010).

Ostatnia z prezentowanych tu koncepcji/form/ze społów umożliwiających transfer wiedzy to wspólnoty praktyków (community of practices – CoP). CoP to często ukryta forma współdziałania ludzi pracujących dla organizacji, która może przynieść konkretne korzyści dla niej i jej klientów. CoP jednej firmy może działać nie tylko jako środek rozpowszechniania wiedzy o niej wśród klientów, ale także skutecznie reprezentować różne ich potrzeby w firmie (Smith i McKeen, 2005). Najkorzystniejsza sytuacja z punktu widzenia transferu wiedzy występuje wówczas, gdy CoP tworzą przedstawiciele przedsiębiorstwa i klienta. Jeśli członkowie CoP (Iaquinto i in., 2011) są zaangażowani lub identyfikują się z integrującym ich tematem zainteresowań, wykazują chęć uczestnictwa w spotkaniach i wymianie wiedzy specjalistycznej, komunikują się na spotkaniach i między nimi, zidentyfikowali luki w wiedzy i próbują je wypełnić – to zaistnienie tych uwarunkowań i działań gwarantuje odniesienie sukcesu przez CoP. Wykorzystanie CoP niesie też ze sobą pewne zagrożenia, np. w sytuacji, kiedy do wspólnoty dołączy członek o nieczystych intencjach, chcący wykraść wiedzę lub zdezorganizować działanie firmy w celu pogorszenia jej pozycji konkurencyjnej, albo przejęć członków CoP dla zrealizowania swoich własnych celów.

---

## Podsumowanie

---

Nowe pomysły i innowacje wynikają z transferu wiedzy pomiędzy pracownikami. Natomiast ustalono, że nowa wiedza, nowe punkty widzenia i pomysły pochodzące spoza własnej organizacji prowadzą do większej liczby innowacji niż te z jej wnętrza (Distanont i Khongmalai, 2018). Dzielenie się wiedzą

# Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji...

i jej rozpowszechnianie jest szczególnie istotne dla wzrostu kreatywności i innowacyjności pracowników, co znajduje odzwierciedlenie w podejmowanych przez nich działaniach (Figurska, 2009). Dlatego też przedsiębiorstwa muszą promować interakcje między klientami a pracownikami oraz zachęcać klientów do aktywnego udziału w procesie tworzenia wartości (Guan i in., 2020). Samo tylko zwiększenie interakcji z klientami jest pomocne w lepszym przyswajaniu wiedzy o nich (Tseng, 2009). Zaangażowanie klientów we wzajemny transfer wiedzy z przedsiębiorstwem może przełożyć się na udoskonalenie funkcjonowania organizacji i różnego typu innowacje.

Zamknięty model innowacji zmierza ku upadkowi (Rodet-Kroichvili i in., 2014). Jeśli przedsiębiorstwo uczy się i zdobywa nową wiedzę, umiejętności i zdolności, to może osiągnąć przewagę konkurencyjną. Aby mówić nad innymi, firmy produkcyjne muszą posiadać procesy wymiany wiedzy z partnerami biznesowymi, pozyskiwania informacji o nowych produktach/usługach i konkurentach. Ponadto organizacje produkcyjne muszą realizować procesy rozpowszechniania wiedzy wśród pracowników, absorbowania jej od pracowników i partnerów biznesowych do organizacji, integrowania różnych źródeł i rodzajów wiedzy, zastępowania przestarzałej, przekształcania informacji o konkurencji w plany działania i uzyskania przewagi konkurencyjnej (Rehman i in., 2022).

Sugeruje się, że CKM nie może koncentrować się tylko na danych o klientach. Musi absorbować inne komponenty wiedzy: o produktach, dostawcach, branżach, operacjach i konkurentach, łącząc je z wiedzą firmy i w ten sposób wykorzystywać synergię płynącą ze współpracy organizacyjnej (Tseng, 2009). Ważny jest również transfer wiedzy cichej. Organizacje muszą tworzyć warunki do jej przepływów, gdyż „bez wiedzy ukrytej zrozumienie wiedzy jawnej będzie trudne albo niemożliwe” (Uriarte, 2008, s. 6).

Podstawą KM jest dominacja orientacji na wiedzę. CKM jako podsystem KM wymaga wzbogacenia orientacji na wiedzę o orientację na klienta. Nie chodzi tu bynajmniej o orientację tylko na produkt, który jest sprzedawany, ale szerokie i całościowe ukierunkowanie na ogół zakresów współdziałania, wymiany i zaspokojenia potrzeb obu stron.

Zarządzanie transferem wiedzy w ramach CKM to pierwsza strona medalu. Niejednokrotnie transfer jest następstwem wcześniejszego jej kreowania (co zobrazował powyższy opis narzędzi CKM). Ale jest to druga strona medalu skoncentrowana na wykorzystaniu wiedzy i potencjału intelektualnego klienta oraz konsolidacji potencjału społecznego przedsiębiorstwa i klienta dla przynoszącego innowacyjne efekty wspólnego kreowania wiedzy.

Realizacja CKM wymaga wykorzystania wielu różnorodnych narzędzi w postaci metod zarządzania i technologii informacyjno-komunikacyjnych, które wspomagają realizację zadań operacyjnych KM, a zwłaszcza procesy transferu i kreowania wiedzy. Dobór ich musi być celowy w zależności od sytuacji,

możliwości i potrzeb organizacji oraz posiadanych kompetencji ich wykorzystania. Organizacje, aby osiągnąć dzięki CKM przewagę konkurencyjną, nie powinny ograniczać się do zastosowania istniejących już narzędzi, ale również opracowywać własne, innowacyjne rozwiązania. Efekty tych działań mogą być zintensyfikowane dzięki zastosowaniu otwartego podejścia do innowacji.

## Bibliografia

- Aho, A.-M. i Uden, L. (2013). Customer knowledge in value creation for software engineering process. W L. Uden, F. Herrera, J. B. Pørez i J. M. C. Rodríguez (red.), *7th International Conference on Knowledge Management in Organizations: Service and Cloud Computing* (s. 141–152). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-30867-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-642-30867-3_13)
- Argote, L. i Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150–169. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2893>
- Belkahl, W. i Triki, A. (2011). Customer knowledge enabled innovation capability: proposing measurement scale. *Journal of Knowledge Management*, 15(4), 648–674. <https://doi.org/10.1108/13673271111152009>
- Czechowska, I. D. i Zatoń, W. (2018). Problemy klientów usług finansowych oraz ich uwarunkowania. *Bank i Kredyt*, 49(3), 289–320.
- Distanont, A. i Khongmalai, O. (2018). The role of innovation in creating a competitive advantage. *Kaset-sart Journal of Social Sciences*, 41(1), 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.07.009>
- Doligarski, T. (2013). *Internet w zarządzaniu wartością klienta*. Oficyna Wydawnicza SGH.
- Dos Santos, B. C. (2009). *Educação superior na era da wikipédia* [Szkolnictwo wyższe w dobie wikipedii]. Universidade Federal De Lavras, Lavras Minas Gerais – Brasil.
- Estelles-Arolas, E. i González-Ladrón-de-Guevara, F. (2012). Towards an integrated crowdsourcing definition. *Journal of Information Science*, 32(2), 189–200. <https://doi.org/10.1177/0165551512437638>
- Figurska, I. (2009). Knowledge management as a challenge for human resources management. *Human Resources Management & Ergonomics*, 2(23).
- Fuchs, C. (2008). Don Tapscott and Anthony D. Williams: Wikinomics: How mass collaboration changes everything. *International Journal of Communication*, 58(2), 402–403. [https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00391\\_5.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00391_5.x)
- Gach, D. (2008). Pozyskiwanie i wykorzystywanie wiedzy klientów. *e-mentor*, 1(23), 57–60.
- Gibbert, M., Leibold, M. i Probst, G. (2002). Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value. *European Management Journal*, 20(5), 459–469. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(02\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00101-9)
- Guan, X., Xie, L. i Zhu, T. (2020). The double value of customer interactivity: the mediation effect of knowledge exchange quality. *Journal of Contemporary Marketing Science*, 3(1), 99–112. <https://doi.org/10.1108/JCMARS-01-2020-0001>
- Iaquinto, B., Ison, R. i Faggian, R. (2011). Creating communities of practice: scoping purposeful design. *Journal of Knowledge Management*, 15(1), 4–21. <https://doi.org/10.1108/13673271111108666>

- Jurkowski, R. (2009). Wizerunek firmy jako narzędzie kształtujące kapitał kliencki. *Acta Scientiarum Polonorum. Oeconomia*, 8(4), 71–77.
- Kędzierska-Szczepaniak, A., Szopik-Depczyńska, K. i Łazorko, K. (2016). *Innowacje w organizacjach*. Texter.
- Khasawneh, R. i Alazzam, A. (2015). Customer Knowledge Management (CKM): A way to increase customer satisfaction. W H. Kaufmann (red.), *Handbook of research on managing and influencing consumer behavior* (s. 1–15). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6547-7.ch001>
- Kowalska, M. (2017). Wikinomia, czyli masowa, spontaniczna współpraca społeczności internetowych. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 330, 76–85.
- Kozioł-Nadolna, K. i Świadek, A. (2010). Innovation process models with emphasis on open innovation model. *Folia Oeconomica Stetinensia*, 9(1), 167–178.
- Krakowiak-Bal, A., Łukasik, P., Mikuła, B., Pietruszka-Ortyl, A. i Ziemiańczyk, U. (2017). *Zarządzanie wiedzą w rozwoju obszarów wiejskich*. C.H. Beck.
- Kreft, J. (2014). Crowdsourcing – darmowe źródło usług w mediach. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 354, 43–50.
- Królak-Wyszyńska, K. (2011). Mądrość tłumów – dobre praktyki w crowdsourcingu. *e-mentor*, 2(39), 64–68. <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/830>
- Matysiewicz, J. i Sztangret, I. (2018). Prosumpcja w sektorze odbioru i przetwarzania odpadów komunalnych – perspektywa konsumenta. *Handel Wewnętrzny*, 5(376), 169–178.
- Mazilescu, V. (2016). An analysis of knowledge processing based mobilisation and distribution for intelligent enterprises. *Revista de Management Comparat International*, 17(4), 350–372.
- Mazurek-Łopacińska, K. i Sobocińska, M. (2016). Zastosowanie Internetu w kształtowaniu orientacji na klienta w świetle wyników badania ilościowego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 45(1), 237–246. <https://doi.org/10.15584/nsawg.2016.1.24>
- Mikuła, B. (2011). Istota zarządzania wiedzą w organizacji. W A. Potocki (red.), *Komunikacja w procesach zarządzania wiedzą* (s. 11–31). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Mikuła, B. (2016). Zarządzanie wiedzą klienta jako narzędzie poprawy konkurencyjności przedsiębiorstwa. *e-mentor*, 1(63), 40–48. <https://doi.org/10.15219/em63.1231>
- Mikuła, B. i Stefaniuk, T. (2018). Zagrożenia dla bezpieczeństwa wiedzy w ramach zarządzania wiedzą klienta. *Przegląd Organizacji*, 9, 21–28. <https://doi.org/10.33141/po.2018.09.03>
- Morawski, M. (2017). Podejście relacyjne w zarządzaniu wiedzą. *Studia Ekonomiczne Regionu Łódzkiego*, 24, 25–36.
- Muniz, E. C. L. (2020). *Gestão do conhecimento do cliente e destinos turísticos inteligentes: um framework para a gestão inteligente da experiência turística-SMARTUR* [Zarządzanie wiedzą klientów i inteligentne kierunki turystyczne: ramy inteligentnego zarządzania doświadczeniami turystycznymi – SMARTUR] [praca doktorska]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216392>
- Muniz, E. C. L., Figueiredo, Y. D. D. S., Dandolini, G. A. i Souza, J. A. D. (2021). As contribuições da Customer Knowledge Management no processo de inovação [Wkład Zarządzania Wiedzą Klienta w proces innowacji]. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 26(3), 96–125. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/4287>
- Nonaka, I., Byosiere, P., Borucki, C. C. i Konno, N. (1994). Organizational knowledge creation theory: a first comprehensive test. *International Business Review*, 3(4), 337–351. [https://doi.org/10.1016/0969-5931\(94\)90027-2](https://doi.org/10.1016/0969-5931(94)90027-2)
- Nonaka, I. i Nishiguchi, T. (2001). *Knowledge emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. i Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*, 14(3), 419–436. <https://doi.org/10.1093/icc/dth058>
- Odori, V. I. O. (2016). Does tacit knowledge predict organizational performance? A scrutiny of firms in the upstream sector in Nigeria. *Acta Universitatis Danubius. Oeconomica*, 12(1), 5–13.
- Paquette, S. (2006). Customer Knowledge Management. W D. Schwartz (red.), *The Encyclopedia of Knowledge Management* (s. 90–96). Idea Group Reference.
- Pawłowska, A. (2015). Kompetencja „orientacja na klienta” u osób zakładających działalność gospodarczą oraz jej znaczenie dla procesu inwestowania w rozwój pracowników. *Problemy Zarządzania*, 1(51), 170–182. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.51.11>
- Pietruszka-Ortyl, A. (2018). The challenges of knowledge transfer in organizations in Poland – discussion on empirical study. W V. Babić (red.), *Contemporary issues in economics, business and management (EBM 2018)* (s. 39–48). Faculty of Economics University of Kragujevac.
- Pietruszka-Ortyl, A. (2020). *Kooperacja w perspektywie zasobów niematerialnych organizacji*. Wydawnictwo C.H. Beck.
- Polowczyk, J. (2007). Wikinomia – przyspieszenie ewolucji zarządzania. *Przegląd Organizacji*, 10(813), 37–40. <https://doi.org/10.33141/po.2007.10.09>
- Razmerita, L., Kirchner, K. i Nielsen, P. (2016). What factors influence knowledge sharing in organizations? A social dilemma perspective of social media communication. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1225–1246. <http://dx.doi.org/10.1108/JKM-03-2016-0112>
- Rehman, S. U., Bresciani, S., Ashfaq, K. i Alam, G. M. (2022). Intellectual capital, knowledge management and competitive advantage: a resource orchestration perspective. *Journal of Knowledge Management*, 26(7), 1705–1731. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2021-0453>
- Rodet-Kroichvili, N., Cabaret, K. i Picard, F. (2014). New insights into innovation: the business model approach and Chesbrough's seminal contribution to open innovation. *Journal of Innovation Economics & Management*, 15, 79–99. <https://doi.org/10.3917/jie.015.0079>
- Rowley, J. (2002). Eight questions for customer knowledge management in e-business. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 500–511. <https://doi.org/10.1108/13673270210450441>
- Rudawska, E. (2011). Customer as an active partner in creating offer in banking services. *International Journal of Management Cases*, 13(3), 50–58.
- Saeedi, R. (2023). Ecological value creation: A novel economic paradigm of interactions in business ecosystems. *World Futures*, 79(2), 320–346. <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2094196>
- Shuang, X. i Ning, Z. (2009). Improving performance of supply chain with CKM. *Journal of Intelligence*, 28(10), 81–84.

## Transfer wiedzy i instrumentalizacja jego realizacji...

Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311–321. <https://doi.org/10.1108/13673270110411733>

Smith, H. A. i McKeen, J. D. (2005). Developments in practice XVIII – customer knowledge management: adding value for our customers. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 744–755. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01636>

Sliwińska, I. (2016). Customer knowledge management in the example of functional food. W R. Oczkowska, A. Jaki i B. Mikula (red.), *Knowledge – economy – society. Strategies, concepts and instruments of management* (s. 199–205). Cracow University of Economics, Foundation of the Cracow University of Economics.

Taghizadeh, S. K., Rahman, S. A. i Hossain, M. M. (2018). Knowledge from customer, for customer or about customer: which triggers innovation capability the most? *Journal of Knowledge Management*, 22(1), 162–182. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2016-0548>

Taherparvar, N., Esmaeilpour, R. i Dostar, M. (2014). Customer knowledge management, innovation capability and business performance: a case study of the banking industry. *Journal of Knowledge Management*, 18(3), 591–610. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2013-0446>

Tapscott, D., Williams, A. D. i Herman, D. (2008). Government 2.0: Transforming government and governance for the twenty-first century. *New Paradigm*, 1, 15.

Tseng, S. M. (2009). A study on customer, supplier, and competitor knowledge using the knowledge chain model. *International Journal of Information Management*, 29(6), 488–496. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2009.05.001>

Uriarte, F. A. (2008). *Introduction to knowledge management: A brief introduction to the basic elements of knowledge management for non-practitioners interested in understanding the subject*. ASEAN Foundation.

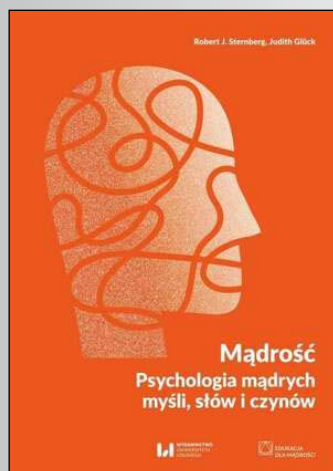
Widelska, U. (2020). Orientacja na klienta z perspektywy menedżerów najwyższego szczebla. *Marketing i Rynek*, 11, 3–11. <https://doi.org/10.33226/1231-7853.2020.11.1>

Xiao, S. i Zhou, N. (2009). Research on using customer knowledge management to improve supply chain performance. *Intelligence Magazine*, 10, 81–84.

Zhang, P. i Yang, Y. (2017). Knowledge co-creation with multi-agent participation in service innovation: an integrated analytical framework. *Library Work and Research*, 7, 34–40.

**Bogusz Mikula** jest doktorem habilitowanym nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, profesorem Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie oraz kierownikiem Katedry Zachowań Organizacyjnych Instytutu Zarządzania, Kolegium Nauk o Zarządzaniu i Jakości. Jest autorem i współautorem ponad 270 publikacji. Podstawowe obszary jego zainteresowań to: zarządzanie wiedzą, zarządzanie kapitałem ludzkim, organizacje oparte na wiedzy, zachowania organizacyjne, metody organizacji i zarządzania, humanizacja pracy.

## POLECAMY



### Robert J. Sternberg i Judith Glück, *Mądrość. Psychologia mądrych myśli, słów i czynów*

Tłumaczenie publikacji czołowego badacza inteligencji, twórczości i mądrości, Roberta J. Sternberga z Uniwersytetu Cornella w USA oraz austriackiej badaczki z Uniwersytetu w Klagenfurcie, Judith Glück.

Czytelnicy, szukający mądrych odpowiedzi na trudne pytania, znajdą tu pełen zestaw zagadnień związanych z mądrością: od uzasadnienia, dlaczego w dzisiejszych trudnych czasach ta tematyka jest ważna, poprzez przegląd głównych podejść teoretycznych, aż po postulaty jak rozwijać kompetencje mądrościowe, a także jak je rozpoznawać i kultywować u siebie. Lekturą z pewnością zainteresują się nie tylko badacze zdolności poznawczych i mądrości, profesjonalni psychologowie i pedagodzy oraz studenci tych kierunków, filozofowie i edukatorzy, ale także wszyscy, którzy pragną wieść mądre życie.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/produkt/madros-psychologia-madrych-mysli-slow-i-czynow/>

Wydawca: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2023.



Regina  
Lenart-  
-Gansiniec

## Włączenie menedżerów i innych praktyków w badania naukowe (za i przeciw)

### Inclusion of managers and other practitioners in scientific research (pros and cons)

#### Abstract

The aim of the article is to identify positive and negative consequences of inclusion of managers and other practitioners in scientific research in management and quality science. The article presents the results of qualitative research in the form of semi-structured interviews conducted with forty scientists. The results show that positive consequences of inclusion of managers and other practitioners in scientific research include the possibility of confirming the researcher's findings, obtaining a broader view of the research problem, being provided with ideas for conducting scientific research, formulating research questions, making scientific language more accessible for people outside academia, the utilitarian and practical application of research, better creating research tools, accessing resources, collecting research data, involvement in interpretation and, subsequently, writing research reports, and commercializing research results. On the other hand, the negative consequences are the perceived lack of benefits from including managers and other practitioners in scientific research in the research process, the lack of opportunity to involve society in all scientific problems, organizational reluctance due to lack of benefits, pressure from organizations concerning the final form of results, difficulty in understanding the specifics of research by managers and other practitioners in scientific research, cost and time consumption, researcher subjectivity, and the risk of violating methodological rigor and intellectual property rights.

**Keywords:** managers and other practitioners' participation in scientific research, inclusive research, scientific inclusivity, scientific research, democratization of science

---

#### Wprowadzenie

---

W ostatnich latach postuluje się wyjście badaczy z wieży z kości słoniowej (Baron, 2010), by zmniejszyć dystans pomiędzy naukowcami a biznesem oraz włączenie menedżerów i innych praktyków w realizację poszczególnych etapów procesu badawczego (Bennis i O'Toole, 2005) a także zwiększenie demokratyzacji nauki rozumianej jako: „otwarcie nauki na uczestnictwo w tworzeniu wiedzy naukowej różnorodnych interesariuszy (...), nie tylko wywodzących się ze środowiska naukowego, ale także spoza niego (...), tworzenie warunków umożliwiających członkom społeczeństwa uczestnictwo w realizacji procesów badawczych” (Lenart-Gansiniec, 2023, s. 32). Podkreśla się przy tym, że badania prowadzone w ramach nauk o zarządzaniu i jakości powinny być użyteczne (Markides, 2011), a badacze znajdować się bliżej praktyki i przyczyniać się do poszukiwania rozwiązań realnych problemów społecznych czy organizacyjnych (Paleco i in., 2021; Uriarte i in., 2007).

Pomimo postulatów włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu (Simsek i in., 2022), wciąż odnotować można niewystarczający stan wiedzy w tym zakresie (Judd i McKinnon, 2021; Müller, 2019). Zwłaszcza że, jak wynika

z krytycznego przeglądu literatury, większość dotychczasowych ustaleń badawczych odnosi się jedynie do nauk STEM (ang. Science, Technology, Engineering, Mathematics; przyrodniczo-techniczno-matematycznych) (Bilimoria i in., 2008; Ramachandran i in., 2023). Ostatnio rekomendowane są badania nad włączeniem menedżerów i innych praktyków w badania w kontekście nauk o zarządzaniu (Simchi-Lev, 2020), bowiem te istniejące mają charakter teoretyczny (Kieser i Leiner, 2012; Rasche i Behnam, 2009).

Konieczność prowadzenia badań nad włączeniem menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu implikuje ich aplikacyjny oraz użyteczny charakter (Uriarte i in., 2007). Przy czym charakter aplikacyjny nauk o zarządzaniu dotyczy produkcji i wykorzystania nowej wiedzy naukowej do opracowania produktów, usług, procesów, a także rozwiązywania istniejących problemów społecznych (Kozłowski i Matejun, 2018). Natomiast ich użyteczny charakter związany jest z dostarczeniem docelowym odbiorcom implikacji oraz wskazówek możliwych do zastosowania (Simsek i in., 2022). Zwraca się przy tym uwagę na relewantność badań naukowych, co jest związane z ich istotnością dla praktyki zarządzania (Pearce i Huang, 2012).

Należy jednak zwrócić uwagę, że dotychczasowe ustalenia w zakresie włączenia różnorodnych interesariuszy w badania naukowe dostarczone przez przedstawicieli innych nauk, jak STEM, trudno bezpośrednio przenieść do kontekstu nauk o zarządzaniu i jakości. Wynika to przede wszystkim z ich specyfiki, gdzie „zarządzanie należy do nauk empirycznych, praktycznych oraz społecznych, obejmuje wszystkie aspekty funkcjonowania organizacji” (Sułkowski i Lenart-Gansiniec, 2021, s. 36). Tym samym zaangażowanie interesariuszy w badania naukowe przez naukowców reprezentujących obszar STEM będzie odmienne od tych zajmujących się organizacją i zarządzaniem chociażby dlatego, że STEM to grupa nauk skupiających się na badaniu świata naturalnego. Co więcej, w literaturze postuluje się konieczność dostarczenia empirycznych dowodów dotyczących pozytywnych i negatywnych konsekwencji w zakresie włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe, dzięki czemu „badacze będą dysponować narzędziami niezbędnymi do przekonania sceptyków i odbudowania publicznego zaufania do nauki i naukowców” (Rynes i in., 2018, s. 3007).

Mając na uwadze sygnalizowane wyzwania, sformułowano następujące pytanie badawcze: jakie są pozytywne i negatywne konsekwencje włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu i jakości? Z kolei celem artykułu jest wskazanie pozytywnych i negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu i jakości.

Artykuł wnosi wkład w istniejącą dyskusję naukową na kilka sposobów. Po pierwsze, przedstawiono sformułowane w literaturze przedmiotu pozytywne i negatywne konsekwencje włączenia menedżerów i innych praktyków w badania. Następnie poddano

je krytycznej analizie. Po drugie, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych zidentyfikowano zalety i wady zaangażowania menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu i jakości dotychczas pomijane przez innych badaczy. Po trzecie, zaproponowano rekomendacje dla praktyki zarządzania w wyżej wymienionym zakresie.

Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej zaprezentowano pojęcie i istotę włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu i jakości a także pozytywne i negatywne konsekwencje w tym zakresie formułowane w literaturze. Część druga zawiera metodykę badań empirycznych. W części trzeciej zamieszczono wyniki przeprowadzonych badań empirycznych. Natomiast w ostatniej części artykułu zaprezentowano dyskusję nad uzyskanymi wynikami badań oraz implikacje dla teorii i praktyki zarządzania.

---

## Teoretyczne podstawy

---

### Pojęcie i istota włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe

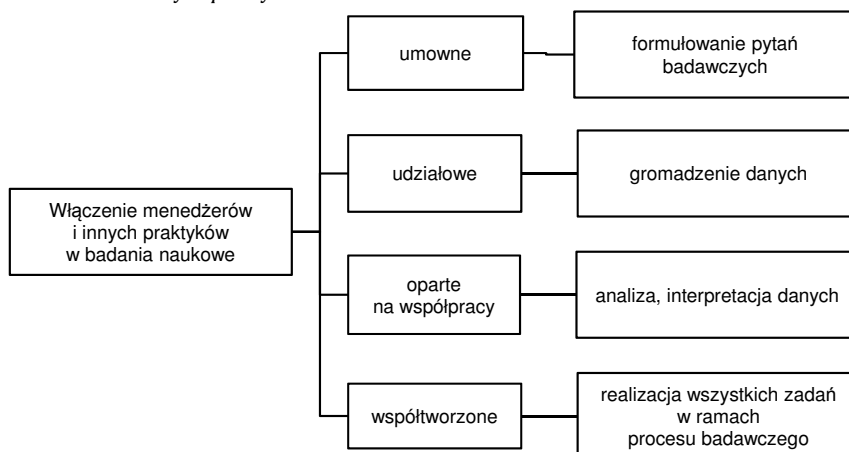
Publikacje dotyczące włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe pojawiały się już w latach 80. XX wieku, kiedy to rozpoczęto dyskusję nad koniecznością poszukiwania sposobów na niwelowanie dystansu pomiędzy naukowcami a biznesem (Hayes i Abernathy, 1980) oraz zwiększenie „przydatności badań dla praktyki” (Van de Ven i Johnson, 2006, s. 802). W literaturze pojawiły się różne terminy odnoszące się do tego zagadnienia: udział społeczeństwa w badania (ang. public participation in scientific research) (Shirk i in., 2012), badania włączające (ang. inclusive research) (Walmsley i in., 2018), badania odpowiedzialne (ang. responsible research) (Cross i in., 2022), badania oparte na współpracy (ang. collaborative research) (Kieser i Leiner, 2012), publiczne zaangażowanie w naukę (ang. public engagement with science) (Weingart i in., 2021) oraz współpraca badawcza (ang. research collaboration) (Young i Freytag, 2021).

Niezależnie od przyjętej w literaturze nomenklatury, centralnym elementem włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe jest ich „zaangażowanie (...), na warunkach naukowców, w prowadzenie zadań badawczych” (Bartunek, 2007, s. 1328). Sprowadza się to do zaproszenia przez badaczy różnorodnych interesariuszy ze środowisk społecznych czy organizacyjnych, politycznych oraz technologicznych do realizacji zadania/zadań badawczych (Wieczorek i in., 2021).

Dotychczasowe badania w zakresie włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe skupiały się na rozpoznaniu barier i poszukiwaniu sposobów ich niwelowania (Foxy i in., 2021) oraz identyfikacji interesariuszy, których można zaangażować do realizacji procesu badawczego (DeVasto, 2016) oraz doświadczeń badaczy, którzy to zrobili (Ramachandran i in., 2023). Koncentrowano się także

**Rysunek 1**

Formy włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Explaining process and performance in the co-production of knowledge [Prezentacja papierowa], L. Knight i A. Pettigrew, 2007, *3rd Organization Studies Summer Workshop: 'Organization Studies as Applied Science: The Generation and Use of Academic Knowledge about Organization'*, Crete, Greece; "Public participation in scientific research: A framework for deliberate design", J. L. Shirk, H. L. Ballard, C. C. Wilderman, T. Phillips, A. Wiggins, R. Jordan, E., McCallie, M. Minarchek, B. V. Lewenstein, M. E. Krasny i R. Bonney, R., 2012, *Ecology and Society*, 17(2) (<https://doi.org/10.5751/es-04705-170229>).

na analizie, jak różnorodność perspektyw i doświadczeń wpływa na jakość i efektywność badań (Judd i McKinnon, 2021), a także na formach i sposobach włączenia praktyków w badania naukowe (Krasny i Boone, 2005).

Włączenie menedżerów i innych praktyków w badania naukowe może mieć różnorodny charakter, który zależy od stopnia ich uczestnictwa i zaangażowania (rysunek 1). Literatura wskazuje, że może to nastąpić na każdym z etapów procesu badawczego (projektu współtworzonego) (Fernández-Giménez i in., 2019). W ramach etapu koncepcyjnego mogą formułować pytania badawcze (projekty umowne). Na etapie empirycznym – gromadzić dane empiryczne (projekty składowe). I wreszcie w ramach ostatniego etapu związanego z analizą zgromadzonego materiału empirycznego – mogą być włączeni w analizę i interpretację danych badawczych (projekty oparte na współpracy).

### Pozytywne i negatywne konsekwencje włączenia menedżerów i innych praktyków w proces badawczy formułowane w literaturze

Nieliczne badania koncentrują się wokół pozytywnych i negatywnych konsekwencji wynikających z włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe. Nyden (2003) nakreślił następujące zalety: możliwość lepszego rozumienia problemów istotnych z punktu widzenia menedżerów i innych praktyków, ulepszanie istniejących praktyk lub programów rozwiązujących kwestie społeczne, zwiększenie wiarygodności i użyteczności prowadzonych badań naukowych oraz wzrost zaufania menedżerów i innych praktyków do nauki.

Z kolei Swartz i in. (2019) wskazali na pozytywne konsekwencje związane ze zwiększeniem potencjału innowacyjnego naukowca, możliwością szerszego

spojrzenia na problem badawczy, lepszego rozwiązywania problemów społecznych, rozumienia badanej populacji oraz ze zwiększeniem mocy predykcji w zakresie przyszłych kierunków dalszych badań. Natomiast Brannick i Coghlan (2007) zwrócili uwagę, że przedstawiciele praktyki mają tendencję do upraszczania problemów organizacyjnych, dzięki czemu możliwe jest lepsze zrozumienie, wyjaśnienie oraz przewidywanie rzeczywistości organizacyjnej. Jak zauważyli Tushman i O'Reilly (2007) włączenie menedżerów i innych praktyków w badania naukowe zwiększa ich użyteczność oraz aplikacyjność oraz sprzyja tworzeniu wiedzy naukowej. Potwierdzają to również ustalenia Van de Vena i Johnsona (2006). Z kolei Rynes i in. (2018) zwracają uwagę, że działanie to zwiększa wiarygodność oraz zaufanie do wiedzy wytworzonej przez naukowców.

W literaturze wskazuje się, że włączenie menedżerów i innych praktyków w realizację zadań badawczych pozwala na dokonywanie zmian istotnych z punktu widzenia interesariuszy (Pettigrew, 2001), zmniejszenie dystansu między społecznościami akademickimi i nieakademickimi (Kuhlmann i in., 2019) oraz podejmowanie prób rozwiązywania problemów społecznych (Brammer i in., 2019). Odnosi się to także do zwiększenia potencjalnej aplikacyjności prowadzonych badań naukowych. I wreszcie – pozwala uzyskać dostęp do różnorodnych zasobów (Uhlmann i in., 2019).

Wśród negatywnych konsekwencji wynikających z włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe wskazuje się między innymi na: podważenie *status quo* uczelni, zwiększenie dystansu pomiędzy uczelnią a interesariuszami, zagrożenie autonomii badacza oraz brak zrozumienia przez praktyków specyfiki procesu badawczego (Nyden, 2003). Z kolei Swartz i in. (2019) wskazali na: nieufność badacza do



wiedzy praktyków zarządzania, ich umiejętności czy kompetencji, subiektywizm badacza związany z indywidualną stereotypizacją, błąd dostępności, włączanie w badania tych interesariuszy, którzy nie będą sprawać problemów i przysparzać badaczom dodatkowej pracy czy generować dodatkowych kosztów.

Natomiast Adler i Beer (2008, s. 552) uznali, że generalnie menedżerowie i inni praktycy nie są zainteresowani włączeniem w badania naukowe, co argumentują brakiem przydatności wyników badań naukowych w praktyce. Z kolei Kieser i Leiner (2012) na podstawie danych wtórnych wskazują na trudności związane z integracją wiedzy powstałej w ramach włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe. Ich zdaniem dla uzyskania przez badacza korzyści z takiej współpracy konieczne jest dostosowanie języka naukowego i uczynienie go bardziej przystępnym dla różnych interesariuszy. Ponadto, zdaniem Kiesera i Leinera (2012) wyzwaniem dla badacza bywają odmienne oczekiwania każdej ze stron: „badaczy interesuje możliwość uogólnienia wyników, a praktyków zastosowania wyników w określonych kontekstach” (s. 22). Może to prowadzić do zatarcia granic pomiędzy poszczególnymi uczestnikami procesu badawczego oraz utraty dystansu naukowców do podmiotu badań. W tym ujęciu naukowiec, włączając praktyków w realizację zadania/zadań badawczych, może poszukiwać rozwiązań problemów organizacyjnych, pomijając przy tym kwestię tworzenia wiedzy naukowej. Odnosi się to do nieświadomego zacieraania się ról (Knight i Pettigrew, 2007, s. 6). Przy czym tworzenie wiedzy naukowej wymaga zachowania dystansu między nauką a praktyką (Kieser i Leiner, 2009). W przeciwnym razie, jak podkreśla McKelvey (2006), realizacja procesu badawczego stanie się polem walki o władzę, interesy oraz wiedzę. W literaturze podkreśla się trudności związane z włączeniem menedżerów i innych praktyków do prac nad publikacją naukową (Mohrman i in., 2001). Dotyczą one odmiennego spojrzenia na problem badawczy oraz innych priorytetów każdej ze stron.

W kontekście negatywnych konsekwencji wynikających z włączenia menedżerów i innych praktyków w realizację procesu badawczego Patient i Skarlicki (2010) zwrócili uwagę, że ci pierwsi mogą oni obawiać się oceny i postrzegania przez badaczy. Sygnalizowana obawa dotyczy potencjalnego niezrozumienia przez nich specyfiki tworzenia wiedzy naukowej. Natomiast niechęć badaczy do włączenia różnych interesariuszy w badania naukowe może przyczynić się do utraty legitymizacji nauk (Panda i Gupta, 2014) oraz generowania wiedzy nieprzydatnej do zastosowania w życiu. Jak wskazują Burgoyne i Reynold (1997, s. 1): „praktyka (...) potrzebuje teorii, aby ją kształtować (...) teoria jest testowana i rozwijana poprzez praktykę”.

### **Metodyka badań**

Niniejsze badanie koncentruje się na rozpoznaniu pozytywnych i negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk

o zarządzaniu z perspektywy pracowników naukowych. Zgodnie z przyjętą perspektywą przeprowadzono badania jakościowe. Ich wybór wynikał z dwóch głównych powodów. Po pierwsze, badania jakościowe pozwalają na zrozumienia wieloaspektowych procesów społecznych oraz doświadczeń rozmówców (Sułkowski i Lenart-Gansiniec, 2021). Po drugie, mogą okazać się przydatne do uchwycenia cech opisujących oraz wyjaśniających określone zjawisko będące przedmiotem zainteresowania teoretycznego (Gioia i in., 2013). I wreszcie, po trzecie, badania jakościowe mają charakter wyjaśniający oraz pozwalają na rozpoznanie rezultatów występowania danego zjawiska w określonych kontekstach oraz warunkach (Subudhi i Mishra, 2020).

Aby uchwycić doświadczenia i postawy pracowników naukowych wobec włączenia menedżerów i innych praktyków w badania nauk o zarządzaniu w okresie marzec – maj 2022 roku przeprowadzono wywiady swobodne częściowo ukierunkowane z pracownikami naukowymi. Zapytano ich o wady i zalety angażowania interesariuszy w realizację procesu badawczego. O wyborze wywiadów swobodnych częściowo ukierunkowanych zdecydowała ich specyfika związana z możliwością dostosowania dynamiki rozmowy oraz kolejności zadawanych pytań do wypowiedzi rozmówcy (Taylor i Lindlof, 2016).

W celu uzyskania maksymalnej heterogeniczności zastosowano celową procedurę doboru próby. W badaniu wzięło udział 40 celowo dobranych pracowników naukowych: 10 asystentów, 10 adiunktów, 10 profesorów uczelni oraz 10 profesorów tytularnych. Założono cztery następujące kryteria doboru do próby: (1) zrealizowanie lub realizację co najmniej jednego zespołowego projektu badawczego, (2) zatrudnienie w uczelniach z mniejszych oraz większych miejscowości, (3) posiadanie profilu w mediach społecznościowych, (4) przeprowadzenie lub prowadzenie badań naukowych z wykorzystaniem internetu.

Ze względu na pandemię COVID-19 badania przeprowadzono online na platformie MS Teams. Przeciętny wywiad trwał 40 minut (najdłuższy – 1 godzinę i 45 minut, a najkrótszy 20 minut). Łączny czas trwania wszystkich rozmów wyniósł w przybliżeniu 25 godzin.

Całość zgromadzonego materiału została transkrybowana, a następnie zastosowano analizę tematyczną, która pozwala na „identyfikowanie, analizowanie i raportowanie wzorców (tematów) z danych” (Braun i Clarke, 2006, s. 79). Wypowiedzi zostały także poddane redakcji stylistycznej w celu uzyskania większej klarowności i dostosowania do norm poprawnościowych języka pisanego.

Mając na uwadze wytyczne, w niniejszym artykule analiza tematyczna opierała się na podejściu hybrydowym, które jest najczęściej rekomendowane w przypadku badań jakościowych (Braun i Clarke, 2006). W pierwszej kolejności wyłoniono drogą dedukcyjną istniejące w literaturze wzorce w zakresie pozytywnych i negatywnych konsekwencji włączenia

menedżerów i innych praktyków w badania. Następnie drogą indukcyjną, na podstawie dwukrotnego czytania zgromadzonego materiału empirycznego, wyszukano wzorce uwzględniające wypowiedzi rozmówców w tym samym zakresie. Na potrzeby raportowania uzyskanych wyników wybrano cytaty dominujące w transkrypcjach i kluczowe dla poszczególnych kategorii. Dla zachowania anonimowości rozmówców oznaczono je symbolami (R1, R2...)

### Wyniki badań

Przeprowadzone badania pozwoliły na rozpoznanie pozytywnych oraz negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania. Zostały one pogrupowane z uwzględnieniem poszczególnych etapów procesu badawczego (konceptyjny, empiryczny oraz związany z analizą danych empirycznych). Takie podejście wynika z faktu, że interesariusze mogą być włączeni na każdym etapie procesu badawczego (Kieser i Leiner, 2012).

Po pierwsze, wśród pozytywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania na etapie konceptyjnym rozmówcy wskazywali na możliwość uzyskania potwierdzenia ustaleń badawczych. Następowala „weryfikacja wyobrażeń akademików z tym, jak coś wygląda w praktyce (...). Obecność praktyków w badaniach potrafiła dość mocno przededefiniować moje spojrzenie na problem badawczy i wskazać na pewne obszary, które nie były oczywiste dla badaczy” (R14). Wspominano także o szansie uzyskania szerszego spojrzenia na problem badawczy: „zupełnie inne spojrzenie od strony praktycznej, od strony problemu” (R28).

Jak pokazują wyniki badań, włączenie menedżerów i innych praktyków w ramach etapu konceptyjnego okazuje się przydatne do poszukiwania pomysłów na realizację badań naukowych: „osoba z zewnątrz może przynieść jakąś inspirację (...), pomysły na badania” (R1). Obok tego naukowcy sygnalizowali, że działanie to pozwala na sformułowanie pytań badawczych: „[nazwa firmy] dorzucił swoje pytania, które ich interesują w tej przestrzeni, uczestniczył z nami w zespole podczas projektowania pytań. Co prawda pozostawialiśmy sobie pole do ostatecznej decyzji, biorąc pod uwagę kwestie metodologiczne, natomiast oni wskazywali, co moglibyśmy zbadać” (R12).

Włączenie menedżerów i innych praktyków przed rozpoczęciem badań naukowych jest wskazywane przez rozmówców jako przydatne w kontekście bieżących problemów organizacji czy szerzej – społeczeństwa:

zanim zaczniemy badania i szukanie teorii, to moglibyśmy się zastanowić, jakie są istotne kwestie dla organizacji czy mieszkańców? Jeżeli założymy, że nasze badania miałyby rozwiązywać jakieś rzeczywiste problemy (...) osoby te czy organizacje mogłyby wnieść swoją wiedzę i pokazać, co właściwie (...) powinniśmy robić, żeby im pomóc. (R20)

Zdaniem niektórych rozmówców włączenie menedżerów i innych praktyków na etapie konceptyjnym pozwala także uzyskać spojrzenie na problem naukowy pod kątem jego potencjalnej aplikacyjności: „czasami już na początku, kiedy się jakiś problem badawczy pojawia (...) potrzebna jest dyskusja, zderzenie wiedzy naszej, akademickiej, z tą z praktyki biznesowej. To nam pokaże obszary badawcze, które możemy przełożyć na wykorzystanie praktyczne” (R7). Badani zwracali uwagę, że dzięki zaangażowaniu praktyków język naukowy może stać się bardziej przystępny dla osób spoza akademii: „naukowcy starają się, aby język był mniej hermetyczny” (R39).

Włączanie menedżerów i innych praktyków warto rozważyć do szeroko pojętego konsultowania problemów badawczych: „jako naukowcy mamy swoją perspektywę, a członkowie społeczeństwa mogą inaczej postrzegać pewne kwestie, na inne rzeczy zwracać uwagę” (R19). Jak dodaje inny rozmówca, zaangażowanie ich na etapie konceptyjnym procesu badawczego może przyczynić się do operacjonalizacji problemu badawczego: „narzędzie badawcze będzie bardziej zrozumiałe dla osób ze świata biznesu albo z jakiejś innej branży” (R1). Pozwala również na dostęp do zasobów, w tym raportów tworzonych przez organizację, które mogą pozwolić badaczowi poznać kontekst jej funkcjonowania: „często dzięki organizacjom pozyskiwałam wiele cennych informacji. Nie tylko na moją prośbę, ale także z własnej inicjatywy przekazywały one ważne dla mnie raporty” (R10). Potwierdzają to słowa innego rozmówcy: „współpracuję z firmą [nazwa firmy] (...) i oni sami z siebie dawali mi dostęp do danych, które zbierają” (R20).

W przypadku drugiego etapu prowadzenia badań naukowych, empirycznego, dla części rozmówców włączanie tu menedżerów i innych praktyków usprawnia proces gromadzenia danych badawczych: „pomogło mi to w dotarciu do badanych. Bez nich byłoby to trudne, a wręcz niemożliwe. Oni konsultowali bardzo prozaiczne rzeczy, typu: zaproszenie do badania, sposób komunikacji” (R14).

W odniesieniu do ostatniego etapu procesu badawczego związanego z analizą danych empirycznych rozmówcy wskazują, że menedżerowie i inni praktycy mogą uczestniczyć w raportowaniu wyników badań: „mam takie doświadczenie, że przedstawiciele biznesu bardzo chcieli uczestniczyć w procesie publikacyjnym, aktywnie wspomagać te badania” (R13). Kolejną pozytywną konsekwencją jest możliwość włączenia ich do interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego: „dzięki temu możemy dostrzec inne aspekty, nie tylko naukowe, ale bardziej praktyczne” (R3). Ponadto badani zwracali uwagę na kwestię komercjalizacji wyników badań: „użyteczność naszych nauk powinna prowadzić do tego, by pojawiały się wnioski dla praktyki. I dlatego na pewno warto praktyków zapraszać i angażować” (R19).

Niektórzy przyznawali, że włączenie w badania menedżerów i innych praktyków możliwe jest na wszystkich etapach procesu:

## Włączenie menedżerów i innych praktyków w badania...

zawsze staram się, żeby moje badania naukowe i to, co potem piszę, było przynajmniej w części aplikowalne (...), dlatego często zapraszam do współpracy praktyków, żeby skonsultować, zweryfikować narzędzia badawcze (...). Uważam, że to jest inne spojrzenie, ale zawsze bardzo cenne, bo łączę wtedy naukę z praktyką. (R22)

W odniesieniu do negatywnych konsekwencji pojawiały się głosy o braku możliwości zaangażowania menedżerów i innych praktyków do części badań naukowych: „nie w każdym przedmiocie i obszarze badania istnieje możliwość włączenia społeczeństwa. Jest to zależne od tematyki, którą zajmuje się badacz” (R4). Potwierdzają to słowa innego rozmówcy: „patrzac już wąsko na samo tworzenie artykułu, czy w ogóle projektowanie badania, myślę, że to (...) jest typowe zadanie dla pracowników naukowych. W nauce wszystko jest ustrukturyzowane, więc trudno byłoby osobie z zewnątrz się wypowiedzieć” (R18).

Inni badani zwracali uwagę na niechęć menedżerów czy innych praktyków do tego, aby włączać się w realizację procesu badawczego, co wynika z braku postrzeganych profitów: „środowisko praktyków często nie widzi po prostu korzyści (...). Z doświadczeń znajomej powiem, że próbowała rozpocząć etap wdrożeniowy, natomiast firma nie była zainteresowana” (R20). Rozmówcy dostrzegają także problem w realizacji zadania czy zadań badawczych, szczególnie w kontekście napisania publikacji naukowej: „pod kątem technicznym tworzenia pracy naukowej wydaje mi się, że praktykom trudno byłoby się włączyć w (...) pracę typowo koncepcyjną artykułu naukowego. Mam takie przekonanie, że może ona być odbierana przez nich jako skomplikowana” (R14).

Niektórzy rozmówcy wskazywali, że nawet jeśli problem badawczy zostanie zaproponowany przez menedżerów czy innych praktyków, to często nie jest on przydatny z punktu widzenia nauki. Wynika to z niezrozumienia przez nich specyfiki tworzenia wiedzy naukowej: „nie wyobrażam sobie, że praktyk może przynieść mi problem z praktyki gospodarczej, bowiem nie odkryje problemu badawczego, nie znając nauki” (R37). Poza tym sam proces badawczy może nie być interesujący dla osób spoza środowiska naukowego: „nauka bardzo często rozczarowuje ludzi z zewnątrz, bo mają o niej wielokrotnie (...) bardzo romantyczne wyobrażenie. A nauka to dosyć żmudna, powtarzalna i w większości nie aż tak bardzo twórcza praca” (R37).

Inni badani wskazywali na brak zrozumienia przez osoby spoza środowiska naukowego specyfiki metodologii badań naukowych: „osoby te nie znają wyzwań związanych z metodologią badań i trudno im jest zrozumieć, dlaczego pewne zjawisko bada się w taki, a nie inny sposób, dlaczego trzeba się zastanowić, jak definiować daną zmienną, jak ją mierzyć” (R21). Kontynuując swoją wypowiedź rozmówca zwrócił uwagę na brak użyteczności nauki z punktu widzenia przedstawicieli organizacji: „czasem zastanawiam, na

ile poważnie traktują oni naukę. Czy nie myślą: zrobię jakieś badania, których nikt nigdy nie przeczyta, po co to w ogóle” (R21). Jak stwierdzili niektórzy badani, pomimo że włączenie menedżerów i innych praktyków pozwala na weryfikację uzyskanych wyników badań, stanowi również ograniczenie w postaci subiektywizacji: „konsultowałam wyniki, pokazywałam je rozmówcom i miałam różne sytuacje. (...) Niektórzy mówili, że wspaniale to zostało ujęte, udało się uchwycić sens, a były też takie osoby, które patrzyły na spisane wypowiedzi tylko i wyłącznie z własnej perspektywy” (R26).

Uczestnicy badań wskazywali również, że menedżerowie i inni praktycy włączają się w realizację procesu badawczego jedynie wówczas, gdy dostrzegają z tego tytułu korzyści: „zwróciłem się do [nazwa organizacji], a oni pytają, co z tego będą mieli. I powiem szczerze, że mnie to zupełnie zaskoczyło, no bo przecież ja, wielki naukowiec, przychodzę, to powinien być dla nich zaszczyt, że wypełnią mój kwestionariusz” (R23).

Badani zwracali też uwagę na potencjalną możliwość pojawienia się ze strony członków społeczeństwa chęci manipulacji wynikami badań: „podczas realizacji (...) badań pewna pani prezes zaczęła w ostatecznym raporcie dodawać swoje uwagi manipulujące trochę tym, co napisaliśmy” (R12).

Włączenie menedżerów i innych praktyków do realizacji procesu badawczego może generować dla badacza dodatkową pracę: „mam kilka publikacji napisanych we współpracy z praktykami. Ale przyznam szczerze, że większość, właściwie to najczęściej prawie cały tekst przygotowałam sam. Ich udział zwykle ograniczał się do przeprowadzenia badań w organizacji, w której pracowali” (R23). Jest też czasochłonne i rodzi koszty: „ponoszę koszty transakcyjne związane z tym, że muszę ich (...) przyuczyć” (R32). Sygnalizowana była również kwestia rygoru metodologicznego: „badania naukowe mają swój rygor i pojawia się pytanie o to, jaka będzie wiarygodność uzyskanych w taki sposób wyników” (R34).

Naukowiec, włączając menedżerów i innych praktyków w proces badawczy, udostępnia nie tylko swój pomysł, ale także dane, co może stanowić zagrożenie związane z naruszeniem praw własności intelektualnej: „zaangażowanie osób nieznanymi, spoza kręgu uniwersyteckiego, jest z mojego punktu widzenia trudne ze względu na zaufanie do nich oraz obawy, czy moich danych ktoś nie ukradnie” (R40).

Rozmówcy wskazywali także na niewystarczającą wiedzę specjalistyczną osób spoza środowiska naukowego, co może stanowić ograniczenie dla realizacji procesu badawczego: „nie można oczekiwać, że wszystkie osoby z organizacji biznesowych mają fachową wiedzę dotyczącą tego, jak powinno się konstruować narzędzie badawcze” (R6). Podkreślali również brak czasu i inne priorytety menedżerów i innych praktyków: „przedsiębiorcy nie zawsze mają czas na badania. I to chyba podstawowa wada tej współpracy, ponieważ dla nas to jest główna część działalności, a dla przedsiębiorców poboczna” (R8).

## Dyskusja

W artykule skoncentrowano się na rozpoznaniu pozytywnych i negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w realizację procesu badawczego z perspektywy reprezentantów nauk o zarządzaniu i jakości. Opierając się na badaniach jakościowych wśród 40 pracowników naukowych zidentyfikowano zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje z uwzględnieniem poszczególnych etapów procesu badawczego: koncepcyjnego, empirycznego oraz związanego z analizą danych empirycznych. Tym samym przeprowadzone badania stanowią odpowiedź na wyzwanie związane z ujęciem problematyki włączenia menedżerów i innych praktyków w realizację procesu badawczego z perspektywy nauk o zarządzaniu i jakości (Judd i McKinnon, 2021; Müller, 2019; Simsek i in., 2022).

Po pierwsze, w odniesieniu do pozytywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków na etapie koncepcyjnym procesu badawczego, wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że sprzyja ono uzyskaniu potwierdzenia ustaleń badacza, a także szerszemu spojrzeniu na problem badawczy. Wpisuje się to w wyniki innych badań w tym zakresie (Nyden, 2003; Swartz i in., 2019; Tushman i O'Reilly, 2007).

Ponadto zaangażowanie menedżerów i innych praktyków łączono z możliwością poszukiwania pomysłów na realizację badań naukowych, konsultowania problemów badawczych, zaplanowania badań przydatnych z punktu widzenia praktyki, formułowania pytań badawczych, operacjonalizacji problemu badawczego, co również było dostrzegane w innych badaniach (Brannick i Coghlan, 2007; Nyden, 2003; Pettigrew i in., 2001; Swartz i in., 2019). Jak pokazały badania, włączenie praktyków w badania naukowe zwiększa możliwość uzyskania dostępu do różnorodnych zasobów w postaci raportów czy publikacji, co wpisuje się w dotychczasowe ustalenia literaturowe (Uhlmann i in., 2019).

Po drugie, mając na uwadze kolejny etap procesu badawczego – empiryczny, badania pokazały, że włączenie menedżerów i innych praktyków w realizację procesu badawczego zwiększa możliwość gromadzenia danych badawczych oraz konsultowania wyników badań, co stanowi potwierdzenie ustaleń zamieszczonych w literaturze (Nyden, 2003).

Po trzecie, z niniejszych badań wynika, że działanie to jest istotne z punktu widzenia ostatniego etapu procesu badawczego związanego z analizą danych empirycznych, ponieważ zwiększa możliwość wspólnego pisania raportów z badań. Przy czym w literaturze można odnotować rozbieżne stanowiska w tym zakresie (Kieser i Leiner, 2009), w których zwraca się uwagę na odmienny sposób komunikowania się oraz ociekowania nauki i praktyki.

Rozmówcy podkreślali także możliwość komercjalizacji wyników badań empirycznych. Znaczenie tej kwestii było akcentowane w innych badaniach, gdzie komercjalizacja wyników badań wymagała zaangażowania i interakcji z różnymi organizacjami (Johnson i Eccleston, 2023). Co ciekawe, przeprowadzone

badania nie potwierdziły sygnalizowanych w literaturze pozytywnych konsekwencji w postaci wzrostu zaufania członków społeczeństwa do nauki (Nyden, 2003; Rynes i in., 2018) oraz zwiększenia potencjału innowacyjnego naukowca (Swartz i in., 2019).

Po czwarte, jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, po stronie negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania wskazywano na trudność związaną ze specyfiką tworzenia wiedzy naukowej (Mohrman i in., 2001; Nyden, 2003; Patient i Skarlicki, 2010). Ponadto rozmówcy zwrócili uwagę na niechęć interesariuszy do zaangażowania się w badania, co wynika z braku postrzeganych korzyści. Aspekt ten ma potwierdzenie w literaturze (Adler i Beer, 2008).

Kolejną negatywną konsekwencją włączenia menedżerów i innych praktyków było uzyskanie rozwiązań nieprzydatnych z punktu widzenia prowadzonych badań naukowych. Generuje to brak zrozumienia specyfiki realizacji badań naukowych oraz stanowi podstawę do naruszenia rygoru metodologicznego, co było dotychczas sygnalizowane w literaturze (Patient i Skarlicki, 2010). Poza tym angażowanie praktyków w badania postrzegane jest jako czasochłonne. Takiego wskazania nie sygnalizowali inni badacze (Swartz i in., 2019). Badania wykazały też obawy naukowców o to, że menedżerowie i inni praktycy będą chcieli wpływać na wyniki badań empirycznych i nimi manipulować (Swartz i in., 2019). Rozmówcy podkreślali także kwestię subiektywizacji, bowiem badacze mogą zaprosić do tworzenia wiedzy naukowej różnorodnych interesariuszy zgodnie z własną opinią i poglądem (Swartz i in., 2019). Kolejną negatywną konsekwencją może być założenie przez badacza, że określone zadanie badawcze jest nieatrakcyjne dla organizacji czy szerzej członków społeczności. I wreszcie, badania pozwoliły na wyłonienie aspektu potencjalnego naruszenia własności intelektualnej, co generuje zagrożenie w postaci ryzyka kradzieży pomysłów przez osoby, które otrzymują od naukowców zaproszenie do włączenia się do badań (Nyden, 2003).

Co ciekawe, w trakcie przeprowadzonych wywiadów rozmówcy nie poruszali innych negatywnych kwestii, które były sygnalizowane w dotychczasowej literaturze, jak: błąd dostępności, podważenie *status quo* uczelni, subiektywizm badacza związany z indywidualną stereotypizacją oraz zwiększenie dystansu pomiędzy badaczami a menedżerami czy innymi praktykami. W szczególności kwestia dystansu jest o tyle interesująca, że włączenie menedżerów i innych praktyków w badania wpisuje się w demokratyzację nauki i dotyczy otwartości naukowej, więc zwiększenie dystansu pomiędzy uczelnią a członkami społeczeństwa wydaje się zaskakujące. Przy czym ważne jest utrzymanie zaangażowania menedżerów i innych praktyków w realizację procesu badawczego. Jest to o tyle istotne, że istnieje duże zagrożenie ich rezygnacją na każdym etapie tworzenia wiedzy naukowej. Ta rezygnacja może wynikać z postrzeganej przez nich konieczności ponoszenia dodatkowych nakładów finansowych i czasu (Kieser i Leiner, 2012).

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków istotnych z punktu widzenia teorii oraz praktyki zarządzania w zakresie włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe.

Po pierwsze, włączanie menedżerów i innych praktyków do realizacji poszczególnych etapów procesu badawczego z jednej strony pozwala na uzyskanie pełniejszego obrazu badanego zagadnienia czy podmiotów, z drugiej jednak wymaga od badaczy otwartości na różnorodne opinie. Jak wynika z przeprowadzonych badań proces ten może być postrzegany przez akademików jako działanie czasochłonne i kosztowne, a rezultat nieprzewidywalny i ostatecznie rozczarowujący. Niemniej jednak nauka nie istnieje w próżni, a uzyskane wyniki badań muszą być aplikacyjne i użyteczne – co jest szczególnie istotne w kontekście nauk o zarządzaniu i jakości.

Po drugie, o ile bezdyskusyjna jest konieczność włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe, o tyle ze względu na rozproszenie geograficznie kluczowe może okazać się wykorzystanie nowoczesnych technologii. Jednym z ważnych kierunków jest sięgnięcie przez pracowników naukowych po narzędzia i platformy online, które umożliwią rozproszoną współpracę oraz wymianę wiedzy. Obok technologii informacyjno-komunikacyjnej, miejscem spotkań mogą być również tzw. żywe laboratoria pozwalające na uczestnictwo w procesie badawczym ekspertów spoza środowiska naukowego oraz prace nad rozwiązaniem określonego problemu w celu uzyskania nowych wyników. Umożliwiają one także dyskusje w celu lepszego zrozumienia problemu badawczego, poznanie odmiennych spojrzeń i opinii oraz integrację różnorodnych perspektyw i doświadczeń w procesie badawczym.

Po trzecie, badania pokazały, że badacze w związku z włączeniem menedżerów i innych praktyków w badania obawiają się niewystarczającej wiedzy specjalistycznej osób spoza środowiska naukowego. Jednym z rozwiązań jest zwiększenie przystępności nauki oraz zmniejszenie dystansu pomiędzy menedżerami i innymi praktykami a naukowcami poprzez udział badaczy w inicjatywach popularyzujących naukę.

Przeprowadzone badania nie są wolne od ograniczeń. Po pierwsze miały one charakter jakościowy. Opierają się na subiektywnych doświadczeniach i perspektywach uczestników badania. Z tego powodu trudno jest uznać wyniki za reprezentatywne dla całej populacji. W badaniach jakościowych ważniejsza jest głębsza analiza i zrozumienie jednostkowych przypadków, a nie duża liczba przypadków. Po drugie, mimo że przeprowadzone badania pozwoliły na dostarczenie wykazu pozytywnych i negatywnych konsekwencji włączenia menedżerów i innych praktyków w badania naukowe, to jednak nie można uznać, że jest on ostateczny i zamknięty. Dlatego w przyszłości rekomenduje się prowadzenie badań transdyscyplinarnych, w których możliwe jest uwzględnienie

opinii różnorodnych grup, także decydentów oraz menedżerów i innych praktyków. Dodatkowo ciekawa z punktu widzenia dalszych badań może być empiryczna weryfikacja zidentyfikowanych pozytywnych i negatywnych konsekwencji z wykorzystaniem badań ilościowych. Po trzecie, ze względu na pandemię COVID-19 badania zostały przeprowadzone za pomocą aplikacji MS Teams. Jednak badania prowadzone w ten sposób odznaczają się taką samą jakością jak te prowadzone w sposób tradycyjny, twarzą w twarz (de Villiers i in., 2022).

## Podziękowania

Publikacja powstała w ramach projektu, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie DEC-2019/35/B/HS4/01446.

## Bibliografia

- Adler, N. i Beer, M. (2013). Collaborative R&D in management: The practical experience of FENIX and TruePoint in bridging the divide between scientific and managerial goals. W B. Shani, N. Adler, N. Mohrman, W. A. Pasmore i B. Stymne (red.), *Handbook of collaborative management research* (s. 545–566). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976671.n26>
- Baron, N. (2010). *Escape from the ivory tower: A guide to making your science matter*. Island Press.
- Bartunek, J. M. (2007). Academic-practitioner collaboration need not require joint or relevant research: Toward a relational scholarship of integration. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1323–1333. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.28165912>
- Bennis, W. G. i O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96–104, 154.
- Bilimoria, D., Joy, S. i Liang, X. (2008). Breaking barriers and creating inclusiveness: Lessons of organizational transformation to advance women faculty in academic science and engineering. *Human Resource Management*, 47(3), 423–441. <https://doi.org/10.1002/hrm.20225>
- Brammer, S., Branicki, L., Linnenluecke, M. i Smith, T. (2019). Grand challenges in management research: Attributes, achievements, and advancement. *Australian Journal of Management*, 44(4), 517–533. <https://doi.org/10.1177/0312896219871337>
- Brannick, T. i Coghlan, D. (2007). In defense of being “native”: The case for insider academic research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094428106289253>
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burgoyne, J. G. i Reynolds, P. M. (1997). *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. Sage.
- Cross, S. N. N., Gustafsson, A., Pechmann, C. (connie) i Winterich, K. P. (2022). Responsible research in business and management (RRBM) and the journal of public policy & marketing: Connected through impact. *Journal of Public Policy & Marketing*, 41(1), 51–53. <https://doi.org/10.1177/07439156211056538>
- de Villiers, C., Farooq, M. B. i Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video

technology – challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 30(6), 1764–1782. <https://doi.org/10.1108/medar-03-2021-1252>

DeVasto, D. (2016). Being expert: L'Aquila and issues of inclusion in science-policy decision making. *Social Epistemology*, 30(4), 372–397. <https://doi.org/10.1080/02691728.2015.1065928>

Fernández-Giménez, M. E., Augustine, D. J., Porensky, L. M., Wilmer, H., Derner, J. D., Briske, D. D. i Stewart, M. O. (2019). Complexity fosters learning in collaborative adaptive management. *Ecology and Society*, 24(2). <https://doi.org/10.5751/es-10963-240229>

Foxx, A. J., Franco Meléndez, K. P., Hariharan, J., Kozik, A. J., Wattenburger, C. J., Godoy-Vitorino, F. i Rivers, A. R. (2021). Advancing equity and inclusion in microbiome research and training. *MSystems*, 6(5), e0115121. <https://doi.org/10.1128/mSystems.01151-21>

Gioia, D. A., Corley, K. G. i Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>

Hayes, R. H. i Abernathy, W. J. (1980). Managing our way to economic decline. *Harvard Business Review*, 58(4), 67–77.

Johnson, L. i Eccleston, R. (2023). Interrogating inclusive growth: Implications for conceptualisation, measurement and policy practice. *Australian Economic Papers*, 62(2), 362–376. <https://doi.org/10.1111/1467-8454.12294>

Judd, K. i McKinnon, M. (2021). A systematic map of inclusion, equity and diversity in science communication research: Do we practice what we preach? *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.744365>

Kieser, A. i Leiner, L. (2009). Why the rigour-relevance gap in management research is unbridgeable. *The Journal of Management Studies*, 46(3), 516–533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00831.x>

Kieser, A. i Leiner, L. (2012). Collaborate with practitioners: But beware of collaborative research. *Journal of Management Inquiry*, 21(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/1056492611411923>

Knight, L. i Pettigrew, A. (2007). Explaining process and performance in the co-production of knowledge [Prezentacja papierowa]. *3rd Organization Studies Summer Workshop: 'Organization Studies as Applied Science: The Generation and Use of Academic Knowledge about Organization'*, Crete, Greece.

Kozłowski, R. i Matejun, M. (2018). Sub-disciplines in management sciences: Review of classifications in Polish and worldwide research practice. *International Journal of Contemporary Management*, 17(1), 137–156. <https://doi.org/10.4467/24498939ijcm.18.008.8387>

Krasny, M. E. i Bonney, R. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy and environmental citizenship in environmental education. W E. A. Johnson i M. J. Mappin (red.), *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (s. 227–266). Cambridge University Press.

Kuhlmann, S., Stegmaier, P. i Konrad, K. (2019). The tentative governance of emerging science and technology – A conceptual introduction. *Research Policy*, 48(5), 1091–1097. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.006>

Lenart-Gansiniec, R. (2023). *Crowdsourcing naukowy. Perspektywa mikro*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Markides, C. (2011). Crossing the chasm: How to convert relevant research into managerially useful research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(1), 121–134. <https://doi.org/10.1177/0021886310388162>

Mckelvey, B. (2006). Van de Ven and Johnson's "Engaged Scholarship": Nice try but.... *Academy of Management Review*, 31(4), 822–829. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527451>

Mohrman, S. A., Gibson, C. B. i Mohrman, A. M. (2001). Doing research that is useful to practice a model and empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 44(2), 357–375.

Müller, U. K. (2019). Editorial: Science needs an inclusive and transparent publication process – how integrative and comparative biology works toward this aim. *Integrative and Comparative Biology*, 59(6), 1445–1450. <https://doi.org/10.1093/icb/icz148>

Nyden, P. (2003). Academic incentives for faculty participation in community-based participatory research. *Journal of General Internal Medicine*, 18(7), 576–585. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2003.20350.x>

Paleco, C., García Peter, S., Salas Seoane, N., Kaufmann, J. i Argyri, P. (2021). Inclusiveness and diversity in Citizen Science. W K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson i K. Wagenknecht (red.), *The Science of Citizen Science* (s. 261–281). Springer International Publishing.

Panda, A. i Gupta, R. K. (2014). Making academic research more relevant: A few suggestions. *IIMB Management Review*, 26(3), 156–169. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2014.07.008>

Patient, D. L. i Skarlicki, D. P. (2010). Increasing interpersonal and informational justice when communicating negative news: The role of the manager's empathic concern and moral development. *Journal of Management*, 36(2), 555–578. <https://doi.org/10.1177/0149206308328509>

Pearce, J. L. i Huang, L. (2012). The decreasing value of our research to management education. *Academy of Management Learning and Education*, 11(2), 247–262. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0554>

Pettigrew, A. M., Woodman, R. W. i Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697–713.

Ramachandran, A., Mouat, I. C. i Öberg, G. (2023). Incorporating equity, diversity, and inclusion in science: Lessons learned from an undergraduate seminar. *Science Education*, 107(1), 180–202. <https://doi.org/10.1002/see.21768>

Rasche, A. i Behnam, M. (2009). As if it were relevant: A systems theoretical perspective on the relation between science and practice. *Journal of Management Inquiry*, 18(3), 243–255. <https://doi.org/10.1177/1056492609337495>

Rynes, S. L., Colbert, A. E. i O'Boyle, E. H. (2018). When the "best available evidence" doesn't win: How doubts about science and scientists threaten the future of evidence-based management. *Journal of Management*, 44(8), 2995–3010. <https://doi.org/10.1177/0149206318796934>

Shirk, J. L., Ballard, H. L., Wilderman, C. C., Phillips, T., Wiggins, A., Jordan, R., McCallie, E., Minarchek, M., Lewenstein, B. V., Krasny, M. E. i Bonney, R. (2012). Public participation in scientific research: A framework for deliberate design. *Ecology and Society*, 17(2). <https://doi.org/10.5751/es-04705-170229>

Simchi-Levi, D. (2020). From the editor: Diversity, equity, and inclusion in *management science*. *Management Science*, 66(9), 3802. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2020.3759>

Simsek, Z., Li, N. i Huang, J. L. (2022). Turbocharging practical implications in management studies. *Journal of Management*, 48(5), 1083–1102. <https://doi.org/10.1177/01492063211040562>

Subudhi, R. N. i Mishra, S. (red.). (2020). *Methodological issues in management research: Advances, challenges and the way ahead*. Emerald Publishing.

Sułkowski, Ł. i Lenart-Gansiniec, R. (2021). *Epistemologia, metodologia i metody badań w naukach o zarządzaniu i jakości*. Społeczna Akademia Nauk.

Swartz, T. H., Palermo, A.-G. S., Masur, S. K. i Aberg, J. A. (2019). The science and value of diversity: Closing the gaps in our understanding of inclusion and diversity. *The Journal of Infectious Diseases*, 220, Issue Supplement 2, S33–S41. <https://doi.org/10.1093/infdis/jiz174>

Taylor, B. C. i Lindlof, T. R. (2016). Travelling methods: Tracing the globalization of qualitative communication research. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 15(3), 11–30. <https://doi.org/10.21018/rjcrp.2013.3.192>

Tushman, M. i O'Reilly, C., III. (2007). Research and relevance: Implications of Pasteur's quadrant for doctoral programs and faculty development. *Academy of Management Journal*, 50(4), 769–774. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279169>

Uhlmann, E. L., Ebersole, C. R., Chartier, C. R., Erington, T. M., Kidwell, M. C., Lai, C. K., McCarthy, R. J.,

Riegelman, A., Silberzahn, R. i Nosek, B. A. (2019). Scientific utopia III: Crowdsourcing science. *Perspectives on Psychological Science*, 14(5), 711–733. <https://doi.org/10.1177/1745691619850561>

Uriarte, M., Ewing, H. A., Eviner, V. T. i Weathers, K. C. (2007). Constructing a broader and more inclusive value system in science. *Bioscience*, 57(1), 71–78. <https://doi.org/10.1641/B570111>

Van De Ven, A. H. i Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802–821. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527385>

Walmsley, J., Strnadová, I. i Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751–759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>

Weingart, P., Joubert, M. i Connaway, K. (2021). Public engagement with science – Origins, motives and impact in academic literature and science policy. *PloS One*, 16(7), e0254201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254201>

Wieczorek, A. L., Mitręga, M. i Spáčil, V. (2021). Dynamic academic networking concept and its links with English language skills and research productivity–non–Anglophone context. *PloS One*, 16(2), e0245980. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245980>

Young, L. i Freytag, P. V. (2021). Beyond research method to research collaboration: Research co-production relationships with practitioners. *Industrial Marketing Management*, 92, 244–253. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.02.016>

**Regina Lenart-Gansiniec** jest doktorem habilitowanym nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości, profesorem uczelni w Uniwersytecie Jagiellońskim. Specjalizuje się w problematyce zarządzania strategicznego, zwłaszcza zarządzania wiedzą, organizacyjnego uczenia się oraz crowdsourcingu. Jest autorką kilkunastu anglo- i polskojęzycznych publikacji naukowych w znaczących czasopismach z obszaru zarządzania („Journal of Knowledge Management”, „Review of Managerial Science”, „Government Information Quarterly” czy „Journal of Information Science”) oraz stypendystką MNiSW w ramach konkursu dla wybitnych młodych naukowców. Jest też laureatką nagrody „Naukowiec Przyszłości 2022” w kategorii „Badania dla przyszłości” za realizację projektu badawczego „Behawioralne antecedeny crowdsourcingu naukowego: perspektywa nauczycieli akademickich”.

## POLECAMY



### **Bernard Bińczycki, Wiesław Łukasiński, Sławomir Dorocki, Kompetencje pracowników organizacji w Przemysle 4.0. Perspektywa pokolenia Z**

Głównym celem niniejszej monografii jest identyfikacja współczesnych kierunków rozwoju koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi w obszarze kształtowania kompetencji pracowniczych. Ponadto zamierzeniem Autorów jest opracowanie katalogu tych kompetencji, które są aktualnie niezbędne do funkcjonowania organizacji w gospodarce cyfrowej i na silnie zmieniającym się rynku pracy. Autorzy koncentrują się na zagadnieniach związanych z wyzwaniami, jakie rozwój Przemysłu 4.0 niesie dla obszaru zarządzania zasobami ludzkimi, kładąc nacisk na potrzebę takiego kształtowania kompetencji pracowników, aby były one dostosowane do postępujących zmian w organizacji produkcji.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/zasoby-ludzkie/kompetencje-pracownikow-organizacji-w-przemysle-40-perspektywa-pokolenia-z,p1942469257>

Wydawca: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2023.



Małgorzata  
Adamska-  
-Chudzińska



Klaudia  
Blachnicka

## Mentoring w doświadczeniach polskich menedżerek

### Mentoring in the experiences of Polish female managers

#### Abstract

Mentoring, which is increasingly used in the development of professional competences, is rarely analysed in terms of managerial roles and gender. Simultaneously, women in managerial roles increasingly reveal high levels of effectiveness in the business environment. The aim of this article is to diagnose the range and diversity of mentoring experienced by Polish female managers, including two types of mentoring: career and psychosocial. The research involved 370 women who hold managerial positions in organisations located in Poland and who have experience of participating in a mentoring relationship. A quantitative method was used using the Global Measurement of Mentoring Practices questionnaire and the CAWI technique. Student's t-tests and one-way ANOVA preceded by Levene's tests of variance were conducted. It has been demonstrated that the career paths of the surveyed female managers were significantly supported by the activities of the mentor. The extent of psychosocial support was found to be greater than of professional support. In terms of psychosocial mentoring, top-level female managers received the greatest extent of support, and in terms of career mentoring, those whose relationship with a mentor was both formal and informal and varied by the gender of the mentor. The findings presented here may be useful in improving mentoring programmes targeted at female managers.

**Keywords:** mentoring, career support, psychosocial support, female managers, professional development

---

### Wprowadzenie

Niepewne i zmienne otoczenie biznesowe determinuje wiele wyzwań dla funkcjonujących w nim przedsiębiorstw, w tym dotyczących kapitału ludzkiego i profilu kompetencyjnego tworzących go pracowników. Wysokie wymagania wobec procesu kształcenia, przygotowania jednostki do zawodu oraz edukacji ustawicznej wypełniane są coraz częściej za pośrednictwem relacji mentoringowych, które wspierać mogą rozwój jednostki na każdym etapie ścieżki zawodowej.

Obserwowana rosnąca popularność mentoringu w Polsce skłania do zgłębienia specyfiki tej metody szkoleniowo-rozwojowej. Kontekst kulturowy oraz poziom rozwoju społeczno-gospodarczego wpływa na relacje mentoringowe, doświadczane przez podopiecznych wsparcie, a w konsekwencji osiągnięte przez nich efekty zawodowe i osobiste. Z tego względu analiza mentoringu na poziomie ogólnym może być niewystarczająca. Niezbędne jest uwzględnienie partykularnych wymiarów doświadczanego mentoringu, zawężając grupę badawczą nie tylko ze względu na pełnione role zawodowe, ale także płeć.

Przegląd literatury w zakresie mentoringu oraz doświadczanych przez podopiecznych relacji mentoringowych efektów w wymiarze zawodowym i osobistym przeprowadzono opierając się na polskich i międzynarodowych bazach naukowych (BazEkon, Scopus, Web of Science, Google Scholar). Stosunkowo duża liczba artykułów skoncentrowana jest na doświadczaniu wsparcia mentoringowego przez studentów (Dabic i in., 2012) oraz doktorantów (Geesa i in., 2022). Mentoring badany był również w kontekście organizacyjnym szczególnie wśród pracowników wykonawczych (Roobol i Koster, 2020) lub specyficznych grup zawodowych, np. pielęgniarek (Cabral i in., 2019).



Analiza dostępnych artykułów pozwoliła zidentyfikować niedostatek badań w zakresie mentoringu wśród kobiet na stanowiskach kierowniczych. Równocześnie warto podkreślić, iż kobiety pełniące funkcje menedżerskie coraz wyraźniej zaznaczają swoje miejsce w sferze biznesu i wykazują w niej wysoką efektywność. Ponadto istotny jest również fakt, iż nie odnaleziono badań, w których analizie poddano rodzaj i częstotliwość doświadczanego przez pracowników wsparcia mentoringowego w kontekście polskich organizacji.

W konsekwencji celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy w obszarze mentoringu oraz diagnoza zakresu i zróżnicowania mentoringu doświadczanego przez polskie menedżerki. W części teoretycznej przedstawiono specyfikę relacji mentoringowych, rodzaje mentoringu, uwzględniając podział na zawodowy i psychospołeczny oraz omówiono mentoring w kontekście zróżnicowania płci. Następnie zaprezentowano metodykę badań zrealizowanych metodą ilościową na grupie 370 polskich menedżerek przy wykorzystaniu kwestionariusza pomiaru GMMP. Uzyskane dane poddane zostały analizie statystycznej i na tej podstawie wyprowadzono wnioski końcowe.

---

## Przegląd literatury

---

### Specyfika relacji mentoringowych

Mentoring jest relacją rozwojową zorientowaną na zdobywanie wiedzy, nowych umiejętności i doświadczeń. Jego niezaprzeczalną zaletę stanowi zakorzenienie zasad w powielanych od dzieciństwa wzorcach i strategiach uczenia się. Socjologiczne ujęcie człowieka jako istoty społecznej akcentuje jego naturalną zdolność do uczenia się poprzez obserwację i naśladowanie innych jednostek (Karwińska, 2008). Interakcja z drugim człowiekiem umożliwia zarówno pozyskiwanie nowych kompetencji zawodowych, jak i rozwój cech charakteru i osobowości. Mentor, za sprawą udzielanej informacji zwrotnej, może wspomagać proces kształtowania tożsamości i samoświadomości podopiecznego, a poprzez próbę ukazania szerszej perspektywy wspiera także proces krystalizacji jego dojrzałości zawodowej i samooceny. Ponadto pomaga podopiecznemu zrozumieć, a co najważniejsze zinterpretować względem indywidualnych potrzeb i wartości pojęcia takie jak poczucie kompetencji i sukcesu. Z kolei proces ten stanowi fundament realizowanej z powodzeniem kariery zawodowej.

David Marshall Hunt i Carol Michael (1983) podkreślają, iż mentoring jest użytecznym narzędziem rozwojowym sprzyjającym robieniu postępów mających swoje odzwierciedlenie w mierzalnych efektach takich jak awans zawodowy i wzrost wynagrodzenia oraz subiektywnie ocenianym poczuciu kompetencji i satysfakcji. Autorzy zaznaczają równocześnie, iż mentoring nie jest koncepcją nową. Początków relacji mentoringowej upatruje się już w starożytności w mitologii greckiej (Kopaliński, 2000). W średnio-

wieczu z kolei na miano mentoringu zasługiwała relacja pomiędzy rzemieślnikiem a uczniem, mająca na celu przygotowanie młodego adepta do przyszłej roli zawodowej (Clutterbuck, 1998).

W latach 70. ubiegłego wieku mentoring stał się powszechną praktyką w amerykańskim środowisku biznesowym. Eugene Emerson Jennings (1971) na podstawie przeprowadzonych badań wykazał, iż był on kluczowym czynnikiem sukcesu wielu prezesów korporacji. W polskiej literaturze pierwsze wzmianki na temat mentoringu ukazały się w opracowaniach Tadeusza Kotarbińskiego (1982). Natomiast upowszechnianie mentoringu w polskiej praktyce gospodarczej zajęło kilkadziesiąt kolejnych lat. Pierwsze formalne programy mentoringowe zrealizowano na większą skalę dopiero na początku XXI wieku. Przykładem programów są: DIONE – kobiety w technologiach, Projekt mentoringowy dla przedsiębiorczych kobiet uruchomiony przez Gdańską Fundację Przedsiębiorczości czy Europejska Sieć Ambasadorów Kobiecej Przedsiębiorczości.

Cechą charakterystyczną relacji mentoringowej jest jej dwukierunkowy charakter. Z tego względu Fletcher i Ragins (2007) określili mentoring jako wzajemnie wzmacniającą się interakcję wzrostową, z której każda z zaangażowanych stron czerpie pożytki (Haggard i in., 2011). Efekty mentoringu rozpatrywane są zazwyczaj z perspektywy mentee, mentora oraz organizacji (Allen i in., 2004; Eby i in., 2008). Według Megginsona i in. (2008) największym beneficjentem mentoringu jest mentee, co wynika z pierwotnego założenia relacji i jej asymetryczności ze względu na większy zakres posiadanej przez mentora niż mentee wiedzy. Ponadto należy podkreślić, iż owa przewaga mentora w zakresie mądrości życiowej przejawiającej się w posiadanym doświadczeniu oraz eksperckiej wiedzy w danym obszarze odróżnia mentoring od innych form wsparcia, np. coachingu (Sidor-Rządkowska, 2016).

Mentoring jest procesem dynamicznym, w którym podejmowane działania powinny być elastycznie dopasowywane do zmieniających się warunków otoczenia oraz etapu rozwoju podopiecznego (McDonald, 2002). Indywidualizacja otrzymywanego przez mentee wsparcia determinuje skuteczność procesu kształcenia poprzez adekwatne i celowe uzupełnianie luk kompetencji. Na efektywność mentoringu wpływają także wykorzystywane w procesie metody uczenia. W dużej mierze bazuje on na nauce poprzez praktyczne działanie. W wyniku zaangażowanych w proces uczenia emocji, a także głębszego zrozumienia związków przyczynowo-skutkowych, pozyskane informacje transferowane są znacznie częściej do pamięci długotrwałej, pozostając równocześnie do dyspozycji i praktycznej aplikacji w nowych kontekstach sytuacyjnych.

Według tradycyjnego podejścia wiek mentora pozytywnie skorelowany jest z zakresem posiadanej przez niego wiedzy i doświadczenia. W konsekwencji tego jedynie starszy mentor predysponowany jest do udzielania wsparcia mentoringowego (Fagenson, 1989). Wdrażanie mentoringu w nowych obszarach biznesowych i grupach społecznych zwiększyło ela-

styczność relacji mentoringowych. We współczesnym podejściu zamiast wieku kryterium umożliwiającym pełnienie roli mentora są posiadane kompetencje dopasowane do potrzeb podopiecznego. W konsekwencji tego ewoluowały nowe formy, takie jak mentoring odwrócony, wzajemny (Małota, 2013) czy rówieśniczy (Sidor-Rządkowska, 2018).

Relacje mentoringowe wynikające z nieustrukturyzowanych interakcji społecznych i naturalnie nawiązanej współpracy pomiędzy dwiema osobami określane są mianem mentoringu nieformalnego. Dokonywany przez mentee wybór mentora bazuje nie tylko na posiadanych przez tego drugiego kompetencjach i osiągnięciach, ale także podobieństwie względem wyznawanych wartości i poglądów, co ma swoje konsekwencje w komforcie budowanej relacji interpersonalnej.

Mentoring przeniesiony na grunt organizacji, która równocześnie pełni zwierzchnictwo i kontrolę nad wewnątrzorganizacyjnymi relacjami rozwojowymi nosi nazwę mentoringu formalnego. Relacje takie są z góry określone przyjętym regulaminem prezentującym cele programu, czas jego trwania, kryterium doboru par mentoringowych, a niejednokrotnie także formę realizowanych spotkań (Ragins i Cotton, 1999).

### **Rodzaje mentoringu: wsparcie zawodowe i psychospołeczne**

Istota relacji mentoringowych prezentowana za pośrednictwem różnorodnych definicji nakreśla nie tylko przyświecające jej cele oraz warunki jej zaistnienia, ale także działania i formy wsparcia, jakiego powinien udzielać mentor. Michael Armstrong (2000) definiując mentoring zaakcentował istotną rolę udzielanych przez mentora wskazówek. Sebastian Karwala (2009) określił mentoring jako proces inspirowania mentee i stymulowania go do nowego działania. Paweł Smółka (2016) w definicji zwrócił uwagę na realizowaną przez mentora funkcję informacyjną. Z kolei według Sołtys i Tarkowskiej (2008) rolą mentora jest udzielanie porad, motywowanie, wskazywanie nowych perspektyw i rozwiązań.

Kathy Kram (1980) na podstawie przeprowadzonych badań eksploracyjnych bazujących na 18 wywiadach biograficznych, których celem było zaprezentowanie specyfiki rozwojowych relacji mentoringowych, dokonała klasyfikacji podejmowanych przez mentora działań. Ponadto autorka dostrzegła powiązania realizowanych względem mentee inicjatyw, co pozwoliło pogrupować je i podzielić na dwa obszary, a mianowicie funkcje zawodowe oraz psychospołeczne. Funkcje zawodowe mają na celu rozwój kariery podopiecznego, w tym także zwiększenie jego szans na awans zawodowy. Z kolei funkcje psychospołeczne zorientowane są na budowanie w podopiecznym poczucia kompetencji, samoświadomości oraz skuteczności w pełnieniu roli menedżerskiej (Kram, 1983).

Wśród funkcji zawodowych Kram (1983) wyróżniła: sponsoring, coaching, eksponowanie podopiecznego i rezultatów jego pracy, pomoc w rozwoju, ochronę oraz przydzielanie trudnych zadań. Dodatkowo, jak

wskazuje Berger i in. (2009) do funkcji zawodowych należy także udzielana pomoc w zakresie planowania kariery podopiecznego oraz udostępnianie przez mentora własnej sieci kontaktów. Natomiast działania podejmowane w ramach funkcji psychospołecznych to pełnienie roli wzorca do naśladowania, doradzanie, zapewnianie akceptacji oraz przyjaźni (Kram, 1983). Badania Ragins i McFarlina (1990) potwierdziły, iż funkcja zawodowa i psychospołeczna stanowią względnie niezależne wymiary mentoringu. Mimo iż Scandura (1992) wskazał, że pełnienie roli wzorca do naśladowania stanowić może odrębny, trzeci wymiar mentoringu, wśród badaczy znacznie częściej dominuje dychotomiczny podział na mentoring zawodowy i psychospołeczny.

Warto podkreślić, iż każdy z dwóch wymiarów ma odmienne fundamenty i determinanty. Udzielane przez mentora wsparcie zawodowe uzależnione jest od zajmowanej przez niego pozycji w organizacji. Z kolei zakres otrzymywanego wsparcia psychospołecznego wynika z więzi emocjonalnej pomiędzy mentorem i mentee oraz jakości rozwijanej relacji interpersonalnej. Każda relacja mentoringowa ma zatem unikatowy charakter. Różnią się one pod względem stopnia i zakresu realizowanych funkcji mentoringowych (Ragins i Kram, 2007).

Wśród wyników badań zaprezentowanych w dotychczasowej literaturze zaobserwować można pewne rozbieżności w zakresie rezultatów wynikających z otrzymanego przez mentee wsparcia zawodowego i psychospołecznego. Rachel Day i Tammy Allen (2004), analizując relację pomiędzy mentoringiem a motywacją do kariery, wykazali pozytywny związek zarówno w przypadku mentoringu zawodowego, jak i psychospołecznego. Inne badania dowodzą, iż mentoring zawodowy w porównaniu z psychospołecznym może silniej wpływać na satysfakcję z pracy (Chao i in., 1992) oraz rozwój zawodowy (Tharenou, 2005). Interesujące wnioski zaprezentowali Hall i Smith (2009), według których mentoring zawodowy wpływał na wzrost rotacji pracowników. Autorzy podkreślili, iż najprawdopodobniej wsparcie zawodowe wzmacnia przekonanie pracownika o posiadanych przez niego zdolnościach oraz umożliwia zapoznanie się z alternatywnymi szansami rozwoju i miejscami zatrudnienia, co sprzyja zmianie pracy.

### **Mentoring w kontekście różnicowania płci**

Relacje mentoringowe związane są z szeregiem pozytywnych efektów doświadczanych przez mentee zarówno w wymiarze zawodowym, jak i osobistym. Samuel Arye i Yue Wah Chaye (1994), przeprowadzając badania w grupie osób zatrudnionych na stanowiskach specjalistycznych i menedżerskich wykazali, że ci, którzy doświadczyli wsparcia mentora osiągnęli wyższy poziom zaangażowania zawodowego oraz satysfakcji z kariery niż osoby, które nie współpracowały z mentorem. Ponadto zarówno mentorzy, jak i mentee są średnio pięć-, sześciokrotnie częściej awansowani niż pracownicy niedoświadczający mentoringu (Neal i in., 2013).

Pomimo wykazanych w literaturze pozytywnych efektów mentoringu bez względu na płeć, niektórzy autorzy podkreślają, iż wsparcie płynące z mentoringu może być istotniejsze dla kobiet niż mężczyzn (Burke i McKeen, 1995). Belle Rose Ragins (1999) zaznacza, iż w przypadku kobiet realizujących karierę menedżerską, mentoring może okazać się nie tylko znaczący, ale również newralgiczny w procesie rozwoju zawodowego i osiągnięcia sukcesu. Z tego względu istotnym kierunkiem badawczym jest analiza doświadczeń i rezultatów relacji mentoringowych ze względu na płeć.

Kimberly Eddleston, David Baldrige i John Veiga (2004) wskazali, iż kobiety po otrzymanym wsparciu mentoringowym subiektywnie lepiej oceniały poziom swojej zatrudnialności na rynku pracy. Można zatem wnioskować, iż mechanizm ten w dużym stopniu bazował na otrzymanym wsparciu psychospołecznym, które ukierunkowane jest na wzrost pewności siebie i poczucia samoskuteczności. Dodatkowo Pompper i Adams (2006) wykazali, iż istotnym dla kobiet efektem mentoringu jest redukcja lęku i nauka radzenia sobie z nim w przyszłości. Z kolei efektem mentoringu dla mężczyzn był obiektywny wzrost szans na awans zawodowy w wyniku zwiększenia zasięgu posiadanej sieci kontaktów (Eddleston i in., 2004).

Warto także zauważyć, iż charakter wsparcia, jak i osiągnięte rezultaty mentoringu różnią się w przypadku nie tylko płci mentee, ale także mentora. Mentorzy mężczyźni skoncentrowani są na udzielaniu wsparcia zawodowego, natomiast kobiety mentorki często zapewniają więcej wsparcia emocjonalnego i psychospołecznego (Bogat i Liang, 2005), w tym funkcji wzorowania (Burke i in., 2006). Z kolei Burke i McKenn (1995) podkreślili, iż relacje mentoringowe, w których jedną z uczestniczek jest kobieta (mentorem bądź mentee) charakteryzują się silniej realizowaną funkcją psychospołeczną.

Orientacja mężczyzn na osiąganie mierzalnych postępów zawodowych sprawia, iż mentorzy oceniani są jako bardziej wpływowi w porównaniu do menterek (Forret i Dougherty, 2004). Kobiety współpracujące z mentorami mężczyznami osiągają wyższe wynagrodzenie (Ragins i Cotton, 1999; Wallace, 2001) oraz mają większą szansę na awans (Tharenou, 2005) niż te, których mentorem była kobieta. Nie oznacza to jednak, że współpraca z mentorkami nie przynosi znaczących korzyści. Jean Wallace (2001) podkreśla, iż kobiety otrzymujące wsparcie od menterek osiągają wyższy poziom satysfakcji i poczucia sukcesu. Co nie pozostaje bez znaczenia, biorąc pod uwagę różnice w nadawaniu sensu realizowanej karierze ze względu na płeć (Wilson, 1998).

Istotne wydaje się także zaakcentowanie naturalnej tendencji do nawiązywania relacji międzyludzkich z osobą o podobnych wartościach i doświadczeniach. Z tego względu kobiety skłonne są do zawierania relacji mentoringowych z innymi kobietami (Valentine i Godkin, 2000). Relacja ta charakteryzuje się większym zrozumieniem, szczególnie wobec doświadczanych ograniczających rozwój zawodowy stereoty-

pów i barier na drodze hierarchicznej mobilności w organizacji (Latu i in., 2013).

Analiza mentoringu w kontekście płci zwraca uwagę na kluczową rolę relacji mentoringowych w podejmowanych działaniach na rzecz równości płci w miejscu pracy oraz zwiększania udziału kobiet na najwyższych szczeblach zarządzania (de Vries i in., 2006). Kobiety obejmujące stanowiska kierownicze korzystające z mentoringu zgłaszają wiele korzyści wynikających ze wsparcia mentora w dalszym rozwoju menedżerskim i zdobywaniu kolejnych etapów zaawansowania realizowanej przez nie kariery (Blau i in., 2010; McKeen i Bujaki, 2007). Pomimo podkreślonej przez badaczy przewagi relacji nieformalnych w zakresie indywidualnego rozwoju przywództwa i kariery, należy zaznaczyć, iż formalne programy mentoringowe są dla kobiet równie pomocne (Bright, 2005). Lisa Ehrich (2008) wskazuje, że wspomagają one tworzenie w organizacji nieformalnych sieci społecznych, a także zwiększają szanse kobiet na partycypację w kadrze kierowniczej wysokiego szczebla zarządzania. De Vries i in. (2006) sugerują, że formalne programy mentoringowe pozytywnie wpływają na kulturę organizacyjną, która sprzyja nieformalnym relacjom wspierającym, a w konsekwencji przyczyniają się do rozwoju zawodowego kobiet.

## Metodyka badań

Celem podjętych badań była diagnoza zakresu i zróżnicowania mentoringu doświadczanego przez polskie menedżerki z uwzględnieniem mentoringu zawodowego i psychospołecznego. Jego realizacja wymagała odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- W jakim zakresie polskie menedżerki doświadczają mentoringu, uwzględniając rodzaje i częstotliwość otrzymywanego wsparcia?
- Czy doświadczenie mentoringu zawodowego i psychospołecznego jest zróżnicowane ze względu na cechy relacji mentoringowych (liczba mentorów, charakter relacji, płeć mentora) lub cechy zawodowe menedżerek (staż pracy, wielkość organizacji, zajmowany szczebel zarządzania)?

W przeprowadzonych badaniach ankietowych do pomiaru doświadczanego mentoringu zawodowego i psychospołecznego wykorzystano opracowany przez Drehera i Asha (1990) Global Measure of Mentoring Practices (GMMP). Niniejsze narzędzie badawcze wybrano ze względu na to, iż bazuje ono na rzetelnych badaniach i analizach dotyczących funkcji mentoringowych (Kram, 1983). W ich wyniku Kram (1983) wyodrębniła poszczególne działania realizowane w ramach mentoringu zawodowego i psychospołecznego, które stały się podstawą poszczególnych pozycji kwestionariusza GMMP. Mentoringu zawodowego dotyczy 8 pozycji, zaś 10 mentoringu psychospołecznego. W badaniu wykorzystano wszystkie 18 zmiennych diagnostycznych, które poddano procesowi profesjonalnego tłumaczenia zwrotnego. Badanie polegało na zaznaczeniu przez respondentkę na siedmiostopniowej skali Likerta, w jakim zakresie doświadczyła

poszczególnych działań i wsparcia ze strony mentora. Wartość doświadczanego mentoringu zawodowego i psychospołecznego obliczana była na podstawie średniej arytmetycznej wchodzących w jego skład zmiennych diagnostycznych.

W celu oceny spójności i rzetelności wykorzystanego w badaniu kwestionariusza zastosowano wskaźnik Alfa Cronbacha. Uzyskano wysokie wskaźniki spójności i rzetelności kwestionariusza do oceny doświadczanego mentoringu, jak i dwóch jego modułów dotyczących poszczególnych rodzajów wsparcia. Wskaźnik Alfa Cronbacha dla doświadczanego mentoringu w ujęciu ogólnym wyniósł 0,894; mentoringu zawodowego 0,835; z kolei mentoringu psychospołecznego 0,897.

Badania zrealizowano za pomocą techniki CAWI<sup>1</sup>. Internetowy kwestionariusz ankiety przesyłany był do organizacji, które zajmują się przeprowadzaniem programów mentoringowych oraz przedsiębiorstw z całej

Polski z prośbą o udostępnienie go menedżerkom. Ponadto zaproszenie do udziału w badaniu wysyłano bezpośrednio do menedżerek, które doświadczyły relacji mentoringowej. W sumie pozyskano 370 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy. Charakterystyka menedżerek pod kątem doświadczanych relacji mentoringowych oraz cech zawodowych została zaprezentowana w tabeli 1.

Analiza statystyczna na zgromadzonej bazie danych wykonana została w programie IBM SPSS w wersji 28. Analizę doświadczanego mentoringu zawodowego i psychospołecznego przeprowadzono na podstawie miar położenia i zmienności. Z kolei do zbadania czy doświadczany mentoring zawodowy lub psychospołeczny jest zróżnicowany ze względu na zmienne jakościowe (cechy relacji mentoringowej oraz cechy zawodowe respondentek) przeprowadzono testy t-Studenta oraz jednoczynnikowe analizy wariancji ANOVA.

**Tabela 1**

*Charakterystyka respondentek*

Liczba mentorów	Liczba	Procent
Jeden	107	29%
Dwóch lub więcej	263	71%
Charakter relacji	Liczba	Procent
Formalna	46	13%
Nieformalna	82	22%
Zarówno formalne, jak i nieformalne	242	65%
Płeć mentora	Liczba	Procent
Mężczyzna	77	21%
Kobieta	95	26%
Zarówno mężczyzna, jak i kobieta	198	53%
Staż pracy	Liczba	Procent
do 5 lat	9	2%
5–10 lat	42	11%
10–15 lat	72	20%
15–20 lat	111	30%
Powyżej 20 lat	136	37%
Wielkość firmy – liczba zatrudnionych pracowników	Liczba	Procent
Poniżej 10 pracowników	47	13%
11–50 pracowników	55	15%
51–250 pracowników	57	15%
Powyżej 250 pracowników	211	57%
Szczebel zarządzania	Liczba	Procent
Podstawowy	31	9%
Średni	138	37%
Wysoki	201	54%

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Dane badawcze pozyskiwano w latach 2021–2022 na terenie całej Polski.

## Analiza wyników

Na podstawie przeprowadzonej analizy i przyjętej skali w odniesieniu do pierwszego pytania badawczego wykazano, iż badane menedżerki w dużym zakresie doświadczają podejmowanych przez mentora działań i płynącego za ich pośrednictwem wsparcia mentorinowego (tabela 2). Należy podkreślić, iż średnia wartość doświadczanego przez badane menedżerki mentoringu psychospołecznego (5,26) jest wyższa niż mentoringu zawodowego (4,60). Oznacza to, iż respondentki w nieco większym stopniu doświadczały korzyści płynących ze wsparcia psychospołecznego niż zawodowego.

W ramach mentoringu zawodowego, jak wskazano w tabeli 2, respondentki często otrzymywały od mentora zadania ambitne oraz takie, które pozwalały intensyfikować kontakty zarówno z innymi menedżerami, jak i naczelnym kierownictwem (bądź były przez niego polecane do wykonania takich zadań). Ich realizacja może być dla menedżerek szczególnie istotna, ponieważ umożliwia zwiększenie zasięgu oraz gęstości posiadanej sieci kontaktów oraz budowanie marki osobistej. W konsekwencji realizacja przydzielonych zadań wpływać może nie tylko na rozwój kompetencji, ale także wzrost szans na awans zawodowy. Nie mniej ważne dla menedżerek były zadania umożliwiające poznanie nowych współpracowników. Działanie to

wiąże się z budowaniem autorytetu wśród pracowników i możliwością zdobycia ich zaufania.

Badane menedżerki względnie często doświadczały działań mentora polegających na wspieraniu rozwoju ich kariery zawodowej. Nieco rzadziej mentorzy dzielili się z podopiecznymi informacjami z zakresu funkcjonowania organizacji, które dotyczyć mogą zarówno spraw wewnątrzorganizacyjnych, takich jak planowane zmiany, przyszłe projekty czy wolne stanowiska oraz tych związanych z otoczeniem organizacji i powiązanych z nią interesariuszy.

Przeprowadzone analizy ujawniły, iż badane menedżerki w umiarkowanym stopniu doświadczały pomocy mentora w wykonywaniu zadań. Z kolei wsparcie mentora w postaci ochrony przed czynnikami, które mogłyby mieć negatywny wpływ na rozwój ich kariery zawodowej otrzymywały stosunkowo rzadko.

W przypadku mentoringu psychospołecznego (tabela 2) najczęściej doświadczanym przez respondentki wsparciem był okazywany przez mentora szacunek. W relacjach interpersonalnych szacunek ma swoje odzwierciedlenie w uwzględnianiu zdania drugiej strony, wysłuchaniu jej opinii przy równoczesnym braku osądzania. Stanowi on wraz z okazywaną przez mentora wyrozumiałością kluczowy atrybut mentoringu umożliwiający budowanie poczucia bezpieczeństwa i docenienia.

**Tabela 2**

*Doświadczany przez menedżerki mentoring zawodowy i psychospołeczny*

Zmienna	Średnia	Odchylenie standardowe
<b>Mentoring zawodowy w ujęciu ogólnym</b>	<b>4,60</b>	<b>0,987</b>
Powierzanie ambitnych zadań	5,33	1,277
Powierzanie zadań wymagających współpracy z innymi menedżerami	5,21	1,389
Powierzanie zadań pozwalających poznać nowych współpracowników	5,17	1,447
Powierzanie zadań intensyfikujących kontakt z kierownictwem wyższego szczebla	5,06	1,401
Wspieranie rozwoju kariery zawodowej	4,60	1,344
Zapewnianie informacji na temat funkcjonowania organizacji	4,32	1,563
Pomaganie w wykonaniu zadań zawodowych	3,95	1,536
Ochrona przed czynnikami negatywnie wpływającymi na rozwój kariery	3,19	1,605
<b>Mentoring psychospołeczny w ujęciu ogólnym</b>	<b>5,26</b>	<b>0,946</b>
Okazywanie szacunku	6,16	0,944
Okazywanie wyrozumiałości	5,46	1,331
Dzielenie się osobistym doświadczeniem	5,35	1,269
Występowanie w roli wzorca do naśladowania	5,29	1,229
Zachęcanie do rozmów na temat obaw i niepokojów związanych z pracą	5,26	1,419
Dzielenie się własną historią kariery zawodowej	5,18	1,352
Reprezentowanie wartości i światopoglądu zbliżonego do podopiecznej	5,15	1,197
Zachęcanie do zmian i nowych sposobów działania	5,06	1,361
Podejmowanie rozmów dotyczących poczucia odpowiedzialności	4,91	1,360
Namawianie do awansu zawodowego	4,80	1,562

*Uwaga.* Skala analizy: 1–7, gdzie 1 – wartość minimalna, 7 – wartość maksymalna.

*Źródło:* opracowanie własne.

Istotne dla menedżerek było dzielenie się przez mentora osobistym doświadczeniem. Równie częstym działaniem było opowiadanie historii własnej kariery zawodowej, co stanowić mogło dla menedżerki rzetelne źródło wiedzy dotyczącej sposobów efektywnego kształtowania i rozwijania ścieżki zawodowej. Ponadto pełnione przez mentorów role społeczne bądź zawodowe i podejmowane przez nich aktywności często dostarczały respondentkom wzorców wartych naśladowania.

Na podstawie uzyskanego w badaniu wysokiego wskaźnika średniej stopnia podobieństwa światopoglądu i wyznawanych wartości mentorów i mentees można wnioskować, iż relacje między nimi charakteryzowały się spójnością i skutecznością dzięki koncentracji na zbliżonych celach rozwojowych. Co więcej, podobieństwo pomiędzy stronami relacji wiąże się nie tylko z okazywaną dwukierunkowo wyrozumiałością, ale także zaufaniem i szczerością.

Badane menedżerki zgłaszały, że często mogły podejmować ze swoimi mentorami tematy dotyczące ich obaw i niepokojów związanych z pracą. Nieco rzadziej rozmawiały o odpowiedzialności związanej z pełnionymi przez nie obowiązkami zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Respondentki, w ramach współpracy z mentorem, w dużym zakresie odczuwały zachętę i inspirację do podejmowania nowych aktywności i wdrażania zmian. Najrzadziej, lecz nadal w stosunkowo dużym stopniu zachęcane

były do awansu zawodowego lub podjęcia działań zmierzających do objęcia nowego stanowiska pracy.

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie badawcze dotyczące czynników mogących różnicować zakres doświadczanego przez menedżerki wsparcia mentoringowego przeprowadzono testy t-Studenta oraz jednoczynnikowe analizy wariancji ANOVA. Weryfikacja doświadczanego przez menedżerki mentoringu zawodowego i psychospołecznego pod kątem jego zróżnicowania ze względu na liczbę mentorów odbyła się za pomocą testu t-Studenta. W przypadku pozostałych zmiennych, czyli charakteru relacji, płci mentora, stażu pracy, wielkości organizacji, zajmowanego szczebla zarządzania zastosowano jednoczynnikowe analizy wariancji ANOVA. Analizy poprzedzono testem Levene'a, polegającym na sprawdzeniu założenia o równości wariancji. W przypadku, gdy porównywane grupy były heterogeniczne, w dalszej analizie zastosowano poprawkę Welcha.

W pierwszej kolejności przeprowadzono analizy dotyczące doświadczanego przez menedżerki mentoringu zawodowego. Wykazały one, że otrzymywane wsparcie zawodowe różni się istotnie statystycznie tylko ze względu na charakter relacji mentoringowej oraz płć mentora, z którym współpracują menedżerki (tabela 3).

Aby sprawdzić, które grupy menedżerek, wyróżnione ze względu na charakter relacji mentoringowej, różnią się istotnie statystycznie pod kątem doświad-

**Tabela 3**

Średnie wartości doświadczanego mentoringu zawodowego ze względu na zmienne jakościowe

	Zmienna	Średnia	t/F	p
Liczba mentorów	Jeden	4,45	-1,716	0,088
	Dwóch lub więcej mentorów	4,67		
Charakter relacji	Formalna	4,63	4,875	0,008*
	Nieformalna	4,31		
	Zarówno formalna, jak i nieformalna	4,70		
Płeć mentora	Mężczyzna	4,79	4,986	0,008*
	Kobieta	4,32		
	Zarówno mężczyzna, jak i kobieta	4,67		
Staż pracy	Do 5 lat	4,28	1,866	0,779
	5–10 lat	4,90		
	10–15 lat	4,60		
	15–20 lat	4,67		
	Powyżej 20 lat	4,48		
Wielkość przedsiębiorstwa	Poniżej 10 pracowników	4,31	1,231	0,302
	11–50 pracowników	4,68		
	51–250 pracowników	4,71		
	Powyżej 250 pracowników	4,62		
Szczelbel zarządzania	Podstawowy	4,53	0,697	0,501
	Średni	4,68		
	Wysoki	4,56		

Uwaga. t – test t-Studenta; F – test Fishera; p – prawdopodobieństwo testowe; \*p < 0,05.

Źródło: opracowanie własne.

# Mentoring w doświadczeniach polskich menedżerek

czanego mentoringu zawodowego, przeprowadzono testy post hoc Tukeya. Wykazano, że kobiety, które doświadczyły zarówno formalnych, jak i nieformalnych relacji mentoringowych otrzymały istotnie statystycznie więcej wsparcia zawodowego niż pozostające jedynie w relacjach nieformalnych. Różnice pomiędzy grupą menedżerek korzystających z mentoringu formalnego w porównaniu do mentoringu nieformalnego okazały się nieistotne statystycznie.

Przeprowadzona analiza ujawniła także, iż mentoring zawodowy zróżnicowany jest ze względu na płeć mentora. Wykazano, że menedżerki współpracujące z mentorem mężczyzną doświadczają istotnie statystycznie więcej wsparcia zawodowego niż te, które nawiązały relację mentoringową z kobietą. Ponadto doświadczenie co najmniej dwóch relacji mentoringowych, w których wsparcia udziela mentor i mentorka charakteryzują się większym zakresem doświadczanego wsparcia zawodowego niż relacje tylko z mentorkami.

W drugiej kolejności przeprowadzono analizę otrzymywanego przez menedżerki mentoringu psychospołecznego (tabela 4). Wykazano, iż jest on istotnie statystycznie zróżnicowany jedynie ze względu na zajmowany przez menedżerki szczebel zarządzania. Wykonane testy post hoc ujawniły, iż istotna statystycznie różnica w otrzymywanym wsparciu psychospołecznym występuje pomiędzy menedżerkami wysokiego i podstawowego szczebla

zarządzania. Kobiety na najwyższych stanowiskach kierowniczych doświadczają istotnie więcej wsparcia psychospołecznego niż te na początkowym etapie menedżerskiej ścieżki kariery.

Przeprowadzone badanie obejmujące 370 menedżerek ujawniło, iż doświadczają one wieloaspektowego wsparcia mentoringowego. Współpracujący z nimi mentor realizował względem nich różnorodne działania i inicjatywy rozwojowe. Istotny wpływ na doświadczane przez menedżerki wsparcie zawodowe ma płeć mentora oraz charakter relacji mentoringowej. Z kolei jedynym czynnikiem różnicującym doświadczane wsparcie psychospołeczne jest zajmowany przez menedżerki szczebel zarządzania.

## Dyskusja i wnioski końcowe

Uzyskane rezultaty badań wykazały, że kariera menedżerska badanych Polek w dużym zakresie wspierana jest efektami mentoringu zawodowego i psychospołecznego. Można zatem wnioskować, iż relacje mentoringowe menedżerek charakteryzują się wysoką jakością i zróżnicowanymi, korzystnymi efektami w wymiarze zawodowym i osobistym (Allen i in., 2004). Jednocześnie należy podkreślić, iż otrzymują one więcej wsparcia psychospołecznego niż zawodowego. Rezultaty badania w tym zakresie pokrywają się z wnioskami sformułowanymi przez Burke'a i McKenn (1995). Oznacza to, iż menedżerki wysoce cenią na-

**Tabela 4**

*Średnie wartości doświadczanego mentoringu psychospołecznego ze względu na zmienne jakościowe*

	Zmienna	Średnia	t/F	p
Liczba mentorów	Jeden	5,17	-1,146	0,252
	Dwóch lub więcej mentorów	5,30		
Charakter relacji	Formalna	5,00	2,113	0,122
	Nieformalna	5,32		
	Zarówno formalna, jak i nieformalna	5,29		
Płeć mentora	Mężczyzna	5,23	0,082	0,921
	Kobieta	5,26		
	Zarówno mężczyzna, jak i kobieta	5,27		
Staż pracy	Do 5 lat	5,32	2,041	0,088
	5–10 lat	5,53		
	10–15 lat	5,22		
	15–20 lat	5,36		
	Powyżej 20 lat	5,12		
Wielkość przedsiębiorstwa	Poniżej 10 pracowników	5,14	0,886	0,449
	11–50 pracowników	5,38		
	51–250 pracowników	5,37		
	Powyżej 250 pracowników	5,22		
Szczebel zarządzania	Podstawowy	4,85	5,397	0,005*
	Średni	5,18		
	Wysoki	5,39		

Uwaga. t – test t-Studenta; F – test Fishera; p – prawdopodobieństwo testowe; \*p < 0,05.

Źródło: opracowanie własne.

wiązaną z mentorem relację interpersonalną i płynące z niej psychospołeczne efekty rozwoju.

Warto zwrócić uwagę, iż realizowane względem polskich menedżerek wsparcie zawodowe skoncentrowane jest na przydzielaniu różnorodnych zadań będących okazją nie tylko do rozwoju kompetencji, ale także budowania kapitału społecznego. Mentorzy współpracujący z menedżerkami stosunkowo rzadko podejmowali względem nich działania ochronne bądź udzielali pomocy w realizacji zadań. Zgodne jest to z podejściem Karwali (2009), według którego priorytetową i konstytutywną rolę mentora jest stymulowanie, inspirowanie i odkrywanie potencjału podopiecznego, nie zaś wyręczanie, udzielanie jednoznacznych odpowiedzi lub dyrektywnych poleceń.

W ramach mentoringu psychospołecznego badane menedżerki najwyżej oceniają okazywany im szacunek i wyrozumiałość, co prowadzić może do wzrostu zaangażowania i poczucia satysfakcji z pracy (Raabe i Beehr, 2003). Na uwagę zasługuje również dzielenie się przez mentorów wiedzą, szczególnie w postaci osobistych doświadczeń zawodowych i historii realizowanej przez nich ścieżki zawodowej.

Analiza zróżnicowania doświadczanego mentoringu wykazała, iż najwięcej wsparcia zawodowego otrzymują menedżerki, których współpraca mentoringowa ma charakter mieszany, a zatem zarówno formalny, jak i nieformalny, a nadawcą wsparcia zawodowego są i kobiety, i mężczyźni. Można zatem wnioskować, iż w celu maksymalizacji efektów wsparcia zawodowego istotne wydają się budowanie sieci rozwojowych obejmujących formalne relacje mentoringowe oraz osobiście inicjowane relacje nieformalne, zarówno z mentorami, jak i mentorkami.

Doświadczenie mentoringu psychospołecznego zróżnicowane jest jedynie ze względu na szczebel zarządzania, czyli zajmowane przez menedżerkę miejsce w hierarchii organizacyjnej. Najwięcej wsparcia psychospołecznego otrzymują kobiety na najwyższym szczeblu zarządzania, co stanowić może odpowiedź na wymagające środowisko pracy, szeroki zakres decyzyjności i wysoki stopień ryzyka związany z podejmowanymi codziennie aktywnościami. Z drugiej jednak strony zależność tę zinterpretować można w ten sposób, że duże wsparcie psychospołeczne przyczyniło się do osiągnięcia przez menedżerkę wysokiej pozycji i sukcesu w hierarchicznej mobilności w organizacji (Maxwell, 2009).

W celu głębszej eksploracji specyfiki relacji mentoringowych i doświadczanego przez polskie menedżerki wsparcia pomocne mogłyby okazać się badania jakościowe, które umożliwiłyby zidentyfikowanie najkorzystniejszych dla rozwoju menedżerek praktyk mentoringowych. Wyniki uzyskane w zrealizowanym badaniu wykazały, że doświadczenia kobiet pełniących funkcje menedżerskie płynące ze współpracy z mentorem zwiększają ich kompetencje profesjonalne oraz determinują rozwój osobisty, co bez wątpienia wzmacnia osiągnięte postępy zawodowe. Mentoring we współczesnym środowisku biznesowym może być zatem szczególnie istotnym i pożądanym

narzędziem szkoleniowo-rozwojowym wspierającym menedżerki w zdobywaniu stanowisk najwyższego szczebla zarządzania.

Podsumowując przeprowadzone badania, warto podkreślić komplementarny charakter dwóch analizowanych rodzajów mentoringu. Zarówno wsparcie zawodowe, jak i psychospołeczne dopełniają się nawzajem, a ich współwystępowanie zapewnia najszerszy zestaw korzyści dla podopiecznej. W celu wzrostu jakości relacji mentoringowej, a zatem siły pozytywnego wsparcia i różnorodności doświadczeń płynących ze współpracy menedżerki z mentorem, rekomendowana jest dywersyfikacja relacji pod względem poziomu formalności i płci mentora. Dobrą praktyką realizowaną przez organizacje mogłyby być zatem formalne programy mentoringowe, jak i budowanie kultury organizacyjnej sprzyjającej nieformalnemu, rozwojowym relacjom pracowniczym.

### Podziękowania

Publikacja prezentuje wyniki badań naukowych przeprowadzonych w ramach projektów nr 64/ZZO/2023/PRO i 050/ZZD/2023/POT realizowanych w ramach subwencji przyznanej Uniwersytetowi Ekonomicznego w Krakowie.

### Bibliografia

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. i Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136.
- Armstrong, M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna.
- Aryee, S. i Chay, Y. W. (1994). An examination of the impact of career-oriented mentoring on work commitment attitudes and career satisfaction among professional and managerial employees. *British Journal of Management*, 5(4), 241–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00076.x>
- Berger, B. K., Meng, J. i Heyman, W. (2009). *Role modelling in public relations: the influence of role models and mentors on leadership beliefs and qualities*. Conference Presentation, International Public Relations Research Conference, Miami, FL, United States, March 11–14. [https://www.researchgate.net/publication/254392294\\_Role\\_Modeling\\_in\\_Public\\_Relations\\_The\\_Influence\\_of\\_Role\\_Models\\_and\\_Mentors\\_On\\_Leadership\\_Beliefs\\_and\\_Qualities](https://www.researchgate.net/publication/254392294_Role_Modeling_in_Public_Relations_The_Influence_of_Role_Models_and_Mentors_On_Leadership_Beliefs_and_Qualities)
- Blau, F. D., Currie, J. M., Croson, R. T. A. i Ginther, D. K. (2010). Can mentoring help female assistant professors? Interim results from a randomized trial. *American Economic Review*, 100(2), 348–352. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.348>
- Bogat, G. A. i Liang, B. (2005). Gender in mentoring relationships. W D. L. DuBois i M. J. Karcher (red.), *Handbook of youth mentoring* (s. 205–217). Sage Publications Ltd.. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n14>
- Bright, M. (2005). Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring? *Employee Relations*, 27(4), 325–339. <https://doi.org/10.1108/01425450510605679>
- Burke, R. J., Burgess, Z. i Fallon, B. (2006). Benefits of mentoring to Australian early career women managers



and professionals. *Equal Opportunities International*, 25(1), 71–79. <https://doi.org/10.1108/02610150610645986>

Burke, R. J. i McKen, C. A. (1994). Career development among managerial and professional women. W M. J. Davidson i R. J. Burke (red.), *Women in management: Current research issues* (s. 1–10). Paul Chapman Publishing.

Burke, R. J. i McKen, C. A. (1995). Do managerial women prefer women mentors? *Psychological Reports*, 76(2), 688–690. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.688>

Cabral, A., Oram, C. i Allum, S. (2019). Developing nursing leadership talent-Views from the NHS nursing leadership for south-east England. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 75–83. <https://doi.org/10.1111/jonm.12650>

Chao, G. T., Walz, P. M. i Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison of mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–636. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x>

Clutterbuck, D. (1998). *Learning alliances*. Institute of Personnel and Development.

Dabic, M., Daim, T., Bayraktaroglu, E., Novak, I. i Basic, M. (2012). Exploring gender differences in attitudes of university students towards entrepreneurship: An international survey. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 4(3), 316–336. <https://doi.org/10.1108/17566261211264172>

Day, R. i Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 72–91. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00036-8)

de Vries, J. A., Webb, C. i Eveline J. (2006). Mentoring for gender equality and organisational change. *Employee Relations*, 28(6), 573–587. <https://doi.org/10.1108/01425450610704506>

Dreher, G. F. i Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539–546. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.5.539>

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. i DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>

Eddleston, A. K., Baldridge, D. C. i Veiga, J. F. (2004). Toward modeling the predictors of managerial career success: does gender matter? *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), 360–385. <https://doi.org/10.1108/02683940410537936>

Ehrich, L. C. (2008). Mentoring and women managers: Another look at the field. *Gender in Management*, 23(7), 469–483. <https://doi.org/10.1108/17542410810908839>

Fagenson, A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of proteges versus nonproteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309–320. <https://doi.org/10.1002/job.4030100403>

Fletcher, J. K. i Ragins, B. R. (2007). Stone Center Relational Cultural Theory: A Window on Relational Mentoring. W B. R. Ragins i K. E. Kram (red.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (s. 373–399). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>

Forret, M. L. i Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women? *Journal of Organizational Behaviour*, 25(3), 419–437. <https://doi.org/10.1002/job.253>

Geesa, R. L., McConnell, K. R. i Brown, R. D. (2022). Mentorship for Doctor of Education candidates: Exploring

sustainability, networking, and expected outcomes within a mentoring program. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(3), 291–309. <https://doi.org/10.1177/19427751211013853>

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. i Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280–304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>

Hall, M. i Smith, D. (2009). Mentoring and turnover intentions in public accounting firms: a research note. *Accounting Organizations and Society*, 34(6–7), 695–704. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2008.11.003>

Hunt, D. M. i Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *The Academy of Management Review*, 8(3), 475–485. <https://doi.org/10.2307/257836>

Jennings, E. E. (1971). *Routes to the executive suite*. McGraw Hill.

Karwala, S. (2009). *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*. Wyższa Szkoła Biznesu–National Luis University.

Karwińska, A. (2008). *Odkrywanie socjologii. Podręcznik dla ekonomistów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kopaliński, W. (2000). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Rytm.

Kotarbiński, T. (1982). *Traktat o dobrej robocie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kram, K. E. (1980). Mentoring processes at work: Developmental relationships in managerial careers. *Dissertation Abstracts International*, 41(5-B), 1960–1961. <https://doi.org/10.2307/2392687>

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. <https://doi.org/10.2307/255910>

Latu, I. M., Mast, M. S., Lammers, J. i Bombari, D. (2013). Successful female leaders empower behavior in leadership tasks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(3), 444–448. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.01.003>

Małota, M. (2013). Nowoczesne formy mentoringu narzędziem rozwoju najwyższej kadry menedżerskiej. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 14(13), 243–254.

Maxwell, G. A. (2009). Mentoring for enhancing females' career development: the bank job. *Equality, Diversity and Inclusion*, 28(7), 561–576. <https://doi.org/10.1108/02610150910996407>

McDonald, J. (2002). *Mentoring: An age old strategy for a rapidly expanding field. A what, why and how primer for the alcohol and other drugs field*. National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA).

McKeen, C. A. i Bujaki, M. (2007). Gender and mentoring: issues, effects and opportunities. W B. R. Ragins i K. E. Kram (red.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (s. 197–218). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>

Meggison, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P. i Garrett-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*. Dom Wydawniczy REBIS.

Neal, S., Boatman, J. i Miller, L. (2013). Women as mentors: Does she or doesn't she? A global study of businesswomen and mentoring. Development Dimensions International, Inc. <https://www.ddiworld.com/research/mentoring-women-in-the-workplace>

Pompper, D. i Adams, J. (2006). Under the microscope: gender and mentor-protégé relationships. *Public Relations Review*, 32(3), 309–315. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2006.05.019>

Raabe, B. i Beehr, T. A. (2003). Formal mentoring, versus supervisor and coworker relationships: Differences in perceptions and impact. *Journal of Organizational Behavior*, 24(3), 271–293. <https://doi.org/10.1002/job.193>

Ragins, B. R. (1999). Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade. W G. N. Powell (red.), *Handbook of gender and work* (s. 347–370). SAGE Publications, Inc.

Ragins, B. R. i Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.529>

Ragins, B. R. i Kram, K. E. (red.). (2007). *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>

Ragins, B. R. i McFarlin, D. (1990). Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 321–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90048-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90048-7)

Roobol, C. J. J. i Koster, F. (2020). How organisations can affect employees' intention to manage enterprise-specific knowledge through informal mentoring: a vignette study. *Journal of Knowledge Management*, 24(7), 1605–1624. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2018-0668>

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169–174. <https://doi.org/10.1002/job.4030130206>

Sidor-Rządkowska, M. (2016). Wdrażanie programu mentoringu w przedsiębiorstwie – korzyści i zagrożenia. *Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie*, 40(3), 62–71. <https://econjournals.sgh.waw.pl/KNoP/article/view/1954>

Sidor-Rządkowska, M. (2018). Mentoring wzajemny jako narzędzie wspierające zarządzanie różnorodnością pokoleniową w firmie Microsoft. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(121), 23–31.

Smółka, P. (2016). Behawioryka. O mentoringu liderów nowatorskich przedsięwzięć. *Coaching Review*, 1(8), 165–176.

Sołtys, A. i Tarkowska, M. (2008). *Mentoring w praktyce. Ścieżka kształcenia mentorów i pre-mentorów dla grup defaworyzowanych*. Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi.

Tharenou, P. (2005). Does mentor support increase women's career advancement more than men's? The differential effects of career and psychosocial support. *Australian Journal of Management*, 30(1), 77–110. <https://doi.org/10.1177/031289620503000105>

Valentine, S. i Godkin, L. (2000). Supervisor gender, leadership style, and perceived job design. *Women in Management Review*, 15(3), 117–129. <https://doi.org/10.1108/09649420010325744>

Wallace, J. E. (2001). The benefits of mentoring for female lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1766>

Wilson, E. M. (1998). Gendered career paths. *Personnel Review*, 27(5), 396–411. <https://doi.org/10.1108/00483489810230334>

**Małgorzata Adamska-Chudzińska** jest profesorem Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie ze stopniem doktora habilitowanego w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości, kierownikiem Katedry Psychologii i Dydaktyki w Instytucie Zarządzania. Pełniła funkcję prodziekana Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w latach 2016–2019. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie doskonalenia dydaktyki akademickiej; do 2021 roku była kierownikiem Studium Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej UEK. Jest autorką publikacji z zakresu psychospołecznych problemów zarządzania i uwarunkowań sprawności zawodowej człowieka w organizacji.

**Klaudia Blachnicka** jest asystentką w Katedrze Metod Organizacji i Zarządzania w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Prowadzi badania w zakresie rozwoju zawodowego w ujęciu nowych modeli karier. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół aktualnych trendów w zarządzaniu przedsiębiorstwami. Ponadto zgłębia tajniki metod heurystycznych i kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów, zwracając uwagę na neurobiologiczne uwarunkowania procesów uczenia się i efektywnego funkcjonowania w przestrzeni zawodowej.

## POLECAMY

Konferencja „Przedsiębiorstwa i miasta w gospodarce obiegu zamkniętego”, 29 lutego 2024, Warszawa

Zainteresowanie zasadami gospodarki obiegu zamkniętego (GOZ) przeżywa aktualnie swój rozkwit. Naturalnie odbywa się to na różnych etapach poszczególnych instytucji. Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie SGH nie pozostaje obojętne wobec potrzeby diagnozy uwarunkowań otoczenia gospodarczego i społecznego możliwości wdrażania postulatów GOZ w Polsce. Dlatego w latach 2022–2023 przeprowadzono badania naukowe finansowane z subwencji weryfikujące kontekst innowacji, strategii, zarządzania łańcuchami dostaw oraz instytucji formalnych i nieformalnych, a także miast kształtujących współczesne środowisko konkurowania w zgodzie z zasadami GOZ. Na konferencji naukowej „Przedsiębiorstwa i miasta w gospodarce obiegu zamkniętego” przedstawione zostaną kluczowe wyniki badań i podjęta dyskusja na temat bieżących uwarunkowań oraz kierunków rozwoju tej koncepcji wraz z Gośćmi – ekspertami w obszarach poruszanej problematyki. Udział w wydarzeniu jest bezpłatny.

Organizator: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.

Więcej informacji na stronie: <https://www.sgh.waw.pl/wydarzenia/przedsiębiorstwa-i-miasta-w-gospodarce-obiegu-zamknietego>



Jakub  
Majewski

# Nowe wyzwania, nowe rozwiązania: Jak przedsiębiorstwo branży IT odnajduje się w erze VUCA?

## New challenges, new solutions: How does an IT company navigate in the VUCA era?

### Abstract

Volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity, (VUCA), are inherent features of the operations of every enterprise. The central research query of this article is how to utilize these attributes of the corporate environment, which inherently pose challenges, as opportunities for enterprise development. The aim of this paper is to demonstrate, using an IT enterprise as an example, that a thorough analysis of volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity can help to identify essential competencies, enabling threats to be transformed into opportunities for corporate enhancement. This paper was developed employing a qualitative approach, incorporating the participant observation of one of the authors, using tools that allow a comprehensive diagnosis of the enterprise in question from a VUCA perspective and evaluating the competencies that will aid in turning threats into opportunities. The diagnosis commences with a succinct review of global literature relating to organizations in the VUCA world. The research methods and tools utilized in this paper could also serve as valuable resources for diagnosing other enterprises.

**Keywords:** VUCA, change management, new technologies, future company, IT industry



Krzysztof  
Leja

---

### Wprowadzenie

---

Jak twierdzi James Euchner w rozmowie z Bobem Johansenem<sup>1</sup> (Johansen i Euchner, 2013, s. 10), jeśli nie jesteś zdezorientowany tym, co się dzieje wokół twojej organizacji, to oznacza, że jesteś nieuważnym obserwatorem rzeczywistości. Sztuką jest zrozumienie dylematów świata i wykorzystanie płynących stąd możliwości, konstatuje Johansen.

Zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność to cechy, które towarzyszą każdej współczesnej organizacji. Określenie VUCA pojawiło się w pracy Bennis i Nanusa (1985), a spopularyzowane zostało w raporcie Whitemana, w którym czytamy m.in.: „W sytuacjach, które charakteryzują się zmiennością, niepewnością, złożonością i niejednoznacznością (VUCA), konieczne staje się uporządkowanie organizacji w taki sposób, aby sprostać wyzwaniom prezentowanym przez otoczenie” (Whiteman, 1998, s. 15).

Bennet i Limoine (2014a) zauważają, że istotę **zmienności** (*volatility*) oddaje określenie ‘niestabilność’. Oznacza to, że zmiany, które są stałym elementem funkcjonowania przedsiębiorstwa, mają określone przyczyny i niosą za sobą mniej lub bardziej istotne skutki. Źródłem odnalezienia się w zmienności, jak w przypadku każdego składnika VUCA, jest zrozumienie szans i zagrożeń z nią związanych. Ważne jest również ustalenie, na które zagrożenia mamy wpływ, a tym samym możemy je minimalizować. Kluczem do radzenia sobie ze zmianą jest elastyczność antycypacyjna – umiejętność, którą charakteryzują się wytrawni szachiści. Przykładem zmienności jest rynek nowych technologii (EY Polska, 2023).

---

Jakub Majewski, Politechnika Gdańska,  <https://orcid.org/0009-0001-4735-1276>

Krzysztof Leja, Politechnika Gdańska,  <https://orcid.org/0000-0001-5594-2204>

<sup>1</sup> Bob Johansen, PhD jest socjologiem religii i zawodowym futurystą, autorem i współautorem kilkunastu książek, w których opisuje typy przywództwa, które będą się rozwijać w przyszłości.

**Niepewność** (*uncertainty*) jest terminem używanym do opisanie sytuacji odnoszącej się do tego, czy dane zdarzenie jest wystarczająco znaczące, aby je uznać za jego przyczynę. Wynika z braku kontroli i nieprzewidywalności kierunku zmian (EY Polska, 2023). Niepewność oznacza sytuację, w której zmiana jest prawdopodobna, lecz nie potrafimy przewidzieć, kiedy nadejdzie i jakie będzie jej znaczenie dla organizacji. Można ją ograniczać, przeznaczając więcej zasobów na działania mające na celu pozyskanie informacji o przyczynach niepewności z wielu źródeł, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz firmy (Bennet i Limoine, 2014a).

Na **złożoność** (*complexity*) sytuacji składa się otoczenie prawne, ekonomiczne, społeczne i technologiczne przedsiębiorstwa. Firmy powinny być zorganizowane tak, aby dostosować się do złożoności otoczenia (Morgan, 1997) i czerpać z niej korzyści, a nie walczyć z nią. Kluczowe jest tu zidentyfikowanie zasobów organizacji i jej relacji z otoczeniem (Johansen i Euchner, 2013, s. 10).

**Niejednoznaczność** (*ambiguity*) charakteryzuje sytuacje, w których istnieją wątpliwości o naturze związków przyczynowo-skutkowych. W przypadku niejednoznaczności uważa się, że kluczem do sukcesu jest eksperymentowanie, a nie wyłącznie analiza zasobów oraz relacji organizacji z otoczeniem. Niejednoznaczność jest uważana za główne źródło konfliktów w organizacjach (Kai, 2011).

---

### Zarządzanie przedsiębiorstwem w erze VUCA w literaturze

---

Istotą zarządzania przedsiębiorstwem w erze VUCA jest identyfikacja unikalnych wyzwań związanych ze zmiennością, niepewnością, złożonością i niejednoznacznością, gdyż te sytuacje wymagają niestandardowych reakcji (Bennett i Limoine, 2014b). Millar i inni (2018) twierdzą, że VUCA jest zarówno wynikiem przełomowych innowacji, jak i ich siłą napędową, dodając, że często bywa używana jako pretekst, aby uniknąć planowania konkretnych działań.

Nasuwa się pytanie, czy poszczególne elementy ery VUCA mogą być szansą dla organizacji, czy stanowią jedynie zagrożenie. Bennett i Limoine (2014b) przytaczają przykłady opracowań, których autorzy pokazują, że zagrożenia nie wykluczają szans. Warwick-Ching (2013) jako przykład podaje korzyści, które przyniosły turbulencje w trakcie wojen walutowych. Bennett i Limoine (2014a) w niepewności dostrzegają szansę. Natomiast Boston Consulting Group (2013) wykorzystanie złożoności jako szansy upatruje w wykorzystaniu narzędzi IT.

Uwzględnienie środowiska VUCA w działalności firm w trakcie rewolucji cyfrowej w gospodarce jest bardzo istotne, gdyż pozwala, jak twierdzą Mohanta i inni (2020), uniknąć „kaskadowych” skutków zmian. Świat się zmienia, a od czasu kryzysu finansowego (Acharya i Richardson, 2009) wzrosła świadomość globalnie połączonego świata biznesu (Beck, 2018), jego złożoność i trwałość (Mack i Khare, 2016).

Troise i inni (2022) twierdzą, że zwinność organizacyjna, czyli umiejętność przewidywania zmian zewnętrznych i szybkiego reagowania na nie jest niezbędna do przetrwania i konkurowania w dzisiejszym, burzliwym świecie charakteryzującym się postępowem technologicznym i cyfryzacją. Worley i Jules (2020) wykazali, że kryzys związany z pandemią COVID-19 ujawnił implikacje dla badań i praktyki nad zwinnymi i zrównoważonymi organizacjami w otoczeniu VUCA. Po pierwsze, okazało się, że na jego wystąpienie byliśmy nieprzygotowani. Po drugie, pomimo retoryki, zbyt wiele organizacji nie miało możliwości reagowania. Sarkar (2016) podkreśla, że krytycznymi czynnikami sukcesu w erze VUCA są: solidne zasady biznesowe, zdolność firmy do szybkiego reagowania, silne sieci współpracy, innowacyjność i etyczne praktyki. Są one zgodne z odpowiedzialnym stylem przywództwa, który stanowi połączenie przywództwa transformacyjnego, służebnego i autentycznego.

Transformacja cyfrowa nie jest obecnie dodatkiem do funkcjonowania przedsiębiorstw, lecz koniecznością i stała się obowiązkowa, niezależnie od sektora i branży. Przyspieszyła to pandemia COVID-19. W wielu firmach pada pytanie: jak odbudować biznes po pandemii, aby zachować zwinność, wyciągając wnioski z przeszłości (Fletcher i Griffiths, 2020). Znaczenie zwinności organizacyjnej dla zachowania przewagi konkurencyjnej w turbulentnym świecie charakteryzującym się postępowem technologicznym i cyfryzacją dostrzegają Troise i inni (2022) dodając, że badania nad możliwościami zwinnego działania firm w erze VUCA są w początkowej fazie. Ta konstatacja wzmacnia przekonanie autorów niniejszego opracowania o jego celowości.

---

### Przedsiębiorstwo branży IT jako podmiot badawczy

---

Podmiotem badawczym jest przedsiębiorstwo branży IT, które założono jako spółkę córkę jednej z największych na świecie firm reasekuracyjnych. Grupa kapitałowa, do której należy, obecnie działa w ponad 25 krajach na całym świecie, zatrudniając około 38 700 pracowników i partnerów biznesowych. Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, dostrzeżony przez przedsiębiorstwo, zaowocował potrzebą zwiększenia zdolności do innowacji i dostosowania się do zmieniającego się otoczenia biznesowego. Firma jest prekursorem w zakresie tworzenia rozwiązań technologicznych opartych na globalnym modelu funkcjonowania Target Operating Model. Wspiera proces digitalizacji w celu udoskonalania produktów i usług oraz dostosowuje je do zmieniających się potrzeb klientów. Oferuje kompleksową obsługę informatyczną obejmującą m.in. konsulting, wdrażanie i integrację systemów, projektowanie rozwiązań z zakresów: *back-office*, *front office*, *middleware* i *business intelligence*, wykorzystując przy tym najnowsze technologie takie jak *Artificial Intelligence*, *Internet of Things*, *Voice Recognition* i *Big Data*. Rozwiązania proponowane

przez badane przedsiębiorstwo adresowane są głównie do sektora ubezpieczeń, w którym specjalizuje się w kompleksowych rozwiązaniach analiz biznesowych wspierających działalność instytucji finansowych. Firma stanowiąca istotny element strategii grupy kapitałowej, do której należy, osiągnęła przewagę konkurencyjną, obsługując rynek towarzystw ubezpieczeniowych, dla których stałe monitorowanie, optymalizacja, doskonalenie procesów biznesowych oraz dostosowanie do potrzeb zmieniającego się rynku są kluczowe.

### Opis badań własnych przedsiębiorstwa IT w erze VUCA

Tytułowa era VUCA jest faktem. Problem w tym, jak przedsiębiorstwa mogą się w niej odnaleźć. Kierując się tym wyzwaniem, w artykule sformułowano następujące pytanie badawcze: Jak wykorzystać VUCA jako szansę dla rozwoju przedsiębiorstw? Celem badań było wykazanie, na przykładzie firmy branży IT, że analiza zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności pozwala na zidentyfikowanie kompetencji niezbędnych, aby zagrożenia przekuć na szansę jej doskonalenia. Dążąc do osiągnięcia tak zdefiniowanego celu posłużono się obserwacją uczestniczącą (Creswell, 2013). Jak pisze Czakon (2011, s. 81) metoda ta stwarza „możliwość dotarcia do kontekstu badanych zjawisk i ma wysokie walory poznawcze”. Jednocześnie jest ona czasochłonna, a posługując się nią trudno uzyskać obiektywny obraz organizacji (Czakon, 2011, s. 81).

Obserwacja funkcjonowania podmiotu badawczego przez jednego z autorów artykułu w trakcie wielomiesięcznego stażu pozwala na elementarną analizę rzeczywistości oraz próbę sformułowania diagnozy. Zgodnie z istotą obserwacji uczestniczącej, badacz na pewien czas stał się członkiem badanej organizacji (Maison, 2022, s. 73). Na podstawie tej obserwacji, wykorzystując narzędzia zaproponowane przez Błaszczak (2020) i Johansena (2012) przeanalizowano przykłady zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności w badanym przedsiębiorstwie oraz oceniono umiejętność jego odnalezienia się w tej sytuacji. W erze VUCA, kiedy innowacyjność i szybkość wprowadzania nowych rozwiązań decydują

o przewadze konkurencyjnej analiza, o której mowa wyżej, zdaniem autorów artykułu jest zasadna. Badanie przeprowadzono w wybranym przedsiębiorstwie i jego wyników nie można uogólniać. Jednak zdaniem autorów opracowania zaproponowaną metodą badawczą, której podstawą jest obserwacja uczestnicząca oraz analiza z zastosowaniem wskazanych narzędzi (Błaszczak, 2020; Johansen, 2012) można wykorzystać w przedsiębiorstwach różnych branż, zdając sobie sprawę z ograniczeń.

### Wyniki badań – uwagi ogólne

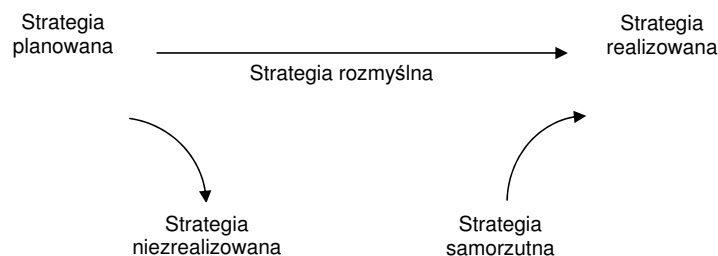
Przykładem zmienności, z którą mierzy się badane przedsiębiorstwo, jest wzrost popularności nowych technologii zwiększający popyt na usługi IT (Bardhan i in., 2010), a jednocześnie wymagający od firmy inwestycji w nową infrastrukturę i szkolenie pracowników. Ważne, aby firma przeanalizowała, czy nowe technologie są zgodne z jej strategią biznesową i planem rozwoju. Istotne byłoby również stwierdzenie relacji pomiędzy strategią planowaną a strategią realizowaną (Mintzberg i Waters, 1985, s. 258). Nasuwa się bowiem pytanie, w jakim stopniu strategia przedsiębiorstwa może (powinna) być rozmyślna, tj. oparta na planowaniu i definiowaniu celów strategicznych, a na ile może (powinna) być tworzona inkrementalnie i być spontaniczna w erze VUCA.

Istotne jest, aby firma nie tylko reagowała na zmiany, ale również starała się je antycypować. Celowe może być tu wykorzystanie internetu rzeczy (Kumar i in., 2019).

Dynamicznie zmieniające się otoczenie wpływa na **niepewność**, z jaką muszą mierzyć się firmy, w tym także badana. Wymaga to ciągłego monitorowania zmian oraz analizy istotnych ryzyk z nimi związanych. W trosce o zgodność działalności badanego przedsiębiorstwa z wymaganiami prawnymi opracowano wewnętrzny dokument *Code of Conduct* oraz stosuje się zasady *Global Compact Organizacji Narodów Zjednoczonych*. Wynika to również ze świadomości, że przestrzeganie zasad etyki biznesowej, ochrona środowiska i dbałość o dobro społeczne są kluczowe dla budowania trwałych i zrównoważonych relacji z otoczeniem. Dlatego też dzięki *Compliance Management System*, czyli systemowi zarządzania ryzykiem

### Rysunek 1

Strategia planowana vs strategia realizowana



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Of strategies: deliberate and emergent”, A. Mintzberg i T. Waters, 1985, *Strategic Management Review Journal*, 6(3), s. 258 (<http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250060306>).

i zgodnością przedsiębiorstwo regularnie analizuje i ocenia swoje procesy biznesowe pod kątem zgodności z przepisami prawnymi. Natomiast w przypadku wykrycia nieprawidłowości podejmuje odpowiednie kroki w celu ich wyeliminowania i uniknięcia podobnych sytuacji w przyszłości.

Procesem, który charakteryzuje się wyjątkową **złożonością** w przedsiębiorstwie jest nowy system eProcurement wdrażany do obsługi procesów zakupowych, oparty na rozwiązaniach chmurowych Coupa Platform. Pozwala on na zwiększenie efektywności procesów. Ponadto system *Business Spend Management* umożliwia integrację z systemami ERP takimi jak Oracle lub SAP, co ułatwi zarządzanie danymi w firmie. Jednak, jak pokazują Botta-Genoulaza i Milletb (2006), Hofmann (2008) oraz Klaus (2000), wiąże się on z potrzebą zmiany wewnętrznych procesów firmy i doskonalenia pracowników. Dlatego tak ważne jest, aby przedsiębiorstwo przeprowadziło szczegółową analizę procesów wewnętrznych i określiło, które z nich wymagają zmiany wraz z wdrożeniem rozwiązań chmurowych. Ponadto należy również przygotować plan szkoleń dla pracowników, aby zapewnić wszystkim możliwość korzystania z nowego systemu. Jak sugerują Dhillon i Backhouse (2000) oraz Loh i Koh (2004) istotne jest zastosowanie najlepszych praktyk zapewniających skuteczne wdrożenie systemu.

Z kolei z **niejednoznacznością** pracownicy firmy stykają się wtedy, gdy klient zgłasza problemy z oprogramowaniem, ale nie jest w stanie precyzyjnie ich zdefiniować. Przedsiębiorstwo może w tej sytuacji wykorzystać metody i narzędzia umożliwiające szybkie i skuteczne diagnozowanie trudności lub automatyczne narzędzia monitorujące wydajność systemów, które umożliwią szybkie wykrycie utrudnień

i ich rozwiązanie (Rainer i Prince, 2021). Pomocne mogą być zasady ciągłego doskonalenia (Sanchez i Blanco, 2014) i regularne przeprowadzanie audytów tych systemów, aby uniknąć podobnych problemów w przyszłości.

### Wyniki badań – uwagi szczegółowe

Badanie składało się z dwóch części. W pierwszej przeanalizowano wybrane aspekty zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności w badanym przedsiębiorstwie. W drugiej części oceniono umiejętności, które zdaniem Johansena (2012) pozwolą firmie odnaleźć się w otoczeniu VUCA. Analizy przeprowadzono na podstawie obserwacji uczestniczącej jednego z autorów artykułu. Stworzyło to możliwość lepszego zrozumienia sensu podejmowanych działań, w tym dotarcia do wiedzy jawnej i ukrytej. Nie zmienia to faktu, że wnioski z analiz są subiektywne (Czakon, 2011, s. 81). Analizując bieżącą sytuację przedsiębiorstwa w erze VUCA bazowano na pytaniach sformułowanych przez Ewę Błaszczak (2020, s. 25), koncentrując się na obszarach jego działalności, których dotyczą turbulencje (tabela 1).

Analiza ta była punktem wyjścia oceny umiejętności przedsiębiorstwa, które, jak twierdzi Johansen (2012), pozwolą mu odnaleźć się w otoczeniu VUCA. W rozmowie z Euchnerem Johansen wyjaśnia, jak rozumie reagowanie na zmianę tymi słowami: „Jest za późno, by nadrobić zaległości. Nie możesz nadążyć. Ale to jest świetny czas na skoki. Więc to, co musisz zrobić, to wymyślić sposób na wyjście z mentalności systematycznego nadrabiania zaległości i wejście w mentalność skaczącej żaby” (Johansen i Euchner, 2013, s. 13).

**Tabela 1**

Analiza bieżącej sytuacji przedsiębiorstwa w erze VUCA

Volatility – zmienność	
Jakie obszary w Twoim biznesie są zmienne?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rynek ubezpieczeniowy i finansowy, który podlega ciągłym zmianom prawnym i regulacyjnym.</li> <li>Postępująca digitalizacja, która zmienia sposób, w jaki klienci korzystają z usług ubezpieczeniowych i finansowych, a także wprowadza nowe modele biznesowe i konkurencję ze strony firm technologicznych.</li> <li>Zmieniające się preferencje i oczekiwania klientów, którzy coraz częściej wymagają personalizacji usług oraz szybkiej i łatwej obsługi.</li> </ul>
Jakie trendy, które zauważasz, niosą ryzyko, że przedsiębiorstwo może stać się ofiarą zmian jak kiedyś Nokia, Kodak, Polaroid, Yahoo, Thomas Cook?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozwój nowych technologii i gospodarki cyfrowej, które wymagają nowych kompetencji i podejścia do biznesu.</li> <li>Rosnąca konkurencja, zarówno ze strony instytucji finansowych, jak i nowych firm technologicznych, które wprowadzają innowacyjne modele biznesowe i nowe sposoby obsługi klientów.</li> </ul>
Jakie zmiany powinieneś wziąć pod uwagę, planując przyszłość?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inwestycje w nowe technologie i cyfrowe narzędzia, które umożliwią lepszą obsługę klientów oraz wdrożenie innowacyjnych modeli biznesowych.</li> <li>Utrzymywanie i rozwijanie kompetencji pracowników, którzy są w stanie radzić sobie z coraz bardziej złożonymi wymaganiami rynku i technologii.</li> <li>Śledzenie zmian regulacyjnych i prawnych, aby być na bieżąco z wymogami prawnymi i uniknąć sankcji.</li> <li>Budowanie silnych relacji z klientami i partnerami biznesowymi, co pozwoli utrzymać konkurencyjność i zapewnić stabilność w niepewnym środowisku rynkowym.</li> </ul>

**Tabela 1, cd.**

<b>Uncertainty – niepewność</b>	
W jakie obszary Twojego biznesu wkrada się coraz większa niepewność?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sytuacja na rynku ubezpieczeń jest bardzo dynamiczna, a coraz większa konkurencja i zmiany w prawie tworzą niepewność warunków prowadzenia biznesu.</li> <li>• Rozwój technologiczny i zmieniające się preferencje klientów w zakresie korzystania z usług online wprowadzają niepewność dla tradycyjnych modeli biznesowych, co może wymagać konieczności przeprowadzenia zmian, digitalizacji i dostosowania się do nowych trendów – należy założyć, że w tym właśnie celu grupa kapitałowa powołała podmiot branży informatycznej.</li> <li>• Sytuacja geopolityczna i ta związana z pandemią COVID-19, wywołały niestabilność rynków finansowych, co z kolei wpłynęło na niepewność działalności przedsiębiorstwa.</li> </ul>
<b>Complexity – złożoność</b>	
Jakie aspekty Twojego środowiska biznesowego stają się bardziej złożone niż kiedyś?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rosnąca złożoność wynikająca z dynamicznie rozwijających się technologii.</li> <li>• Zwiększająca się konkurencja na rynku usług finansowych.</li> <li>• Zmieniające się regulacje prawne.</li> <li>• Wzrastające wymagania klientów.</li> <li>• Nasilenie liczby cyberataków.</li> <li>• Potrzeba przestrzegania rygorystycznych standardów bezpieczeństwa informacji.</li> </ul>
Jakie kroki podejmujesz, aby podążać za zmianami?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wdrażane są nowe technologie i innowacyjne rozwiązania, aby zwiększyć wydajność i poprawić jakość usług.</li> <li>• Projektowanie produktów i usług, które odpowiadają zmieniającym się potrzebom klientów.</li> <li>• Regularne monitorowanie zmieniających się przepisów, aby spełniać wymogi prawne i zminimalizować ryzyko niezgodności.</li> <li>• Podnoszenie świadomości wśród pracowników z zakresu cyberbezpieczeństwa w formie warsztatów.</li> </ul>
<b>Ambiguity – niejednoznaczność</b>	
Z jakimi dylematami biznesowymi się mierzysz?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wieloznaczność informacji i danych, które mogą być sprzeczne lub niekompletne, co może wpłynąć na podejmowanie decyzji biznesowych.</li> <li>• Wprowadzenie technologii sztucznej inteligencji i automatyzacji, co może prowadzić do utraty miejsc pracy i zmiany kwalifikacji pracowników.</li> </ul>
Jakie dylematy będą stały przed Tobą w niedalekiej przyszłości?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wpływ ogólnoswiatowych kryzysów (wojny, kataklizmy, pandemia) na sektor finansowy i ubezpieczeniowy, które mogą prowadzić do niepewności co do stabilności i rentowności.</li> <li>• Wprowadzenie nowych technologii, co wymaga zmian w procesach biznesowych i modelu działalności.</li> </ul>
W jakich aspektach potrzebujesz zebrać więcej danych, a do których tematów musisz podejść zwinnie – eksperymentując i działając krok po kroku?	<p><b>Potrzeba zebrania większej liczby danych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza zachowań klientów i preferencji w zakresie usług finansowych i ubezpieczeniowych.</li> <li>• Analiza trendów rynkowych i wpływu nowych technologii.</li> <li>• Ocena skutków wprowadzenia nowych produktów i usług na rynek.</li> </ul> <p><b>Potrzeba podejścia zwinnego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Optymalizacja procesów biznesowych wobec dynamicznych warunków rynkowych.</li> <li>• Eksploracja nowych technologii dla konkurencyjności personalizacji usług.</li> <li>• Monitorowanie zmian w regulacjach prawnych i reagowanie na sytuacje kryzysowe.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Zarządzanie w chaosie, czyli sukces w biznesie zaczyna się na literę Z: zaufanie, zespół, zaangażowanie, zmiana i zwinność* (s. 26), E. Błaszczak, 2020, Helion SA.

Ocena umiejętności, które zdaniem Johansena (2012) pozwolą odnaleźć się przedsiębiorstwu (tabela 2) w erze VUCA ma charakter subiektywny, co wynika z istoty obserwacji uczestniczącej. Została

ona oparta na znajomości badanego przedsiębiorstwa przez jednego z autorów oraz branży, której ono jest reprezentantem.

**Tabela 2**

Ocena umiejętności, które pozwolą odnaleźć się przedsiębiorstwu w erze VUCA

Kompetencja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Instynkt twórczy								X		
2. Jasność widzenia								X		
3. Przekuwanie dylematów w możliwości							X			
4. Uczenie się przez doświadczenie										X
5. Bioempatia							X			
6. Konstruktywna depolaryzacja							X			
7. Cicha transparentność									X	
8. Szybka prototypownia								X		
9. Zwinna komunikacja								X		
10. Tworzenie wspólnego gruntu									X	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zarządzanie w chaosie, czyli sukces w biznesie zaczyna się na literę Z: zaufanie, zespół, zaangażowanie, zmiana i zwinność (s. 26), E. Błaszczak, 2020, Helion SA za: Leaders make the future: Ten new leadership skills for uncertain world, B. Johansen, 2012, Berrett-Koehler Publisher.

- Instynkt twórczy (wewnętrzna chęć tworzenia) – [8/10]: Jest to przedsiębiorstwo o rozwiniętej kulturze innowacyjności i ciągłego rozwoju. Posiada zdolność do wykorzystywania kreatywnych pomysłów, aby osiągnąć sukces. Wskazuje na to szereg inicjatyw takich jak dedykowane centrum badawczo-rozwojowe, w którym eksperci skupiają się na nowych rozwiązaniach technologicznych obejmujących obszar zarówno Big Data, jak i sztucznej inteligencji.
- Jasność widzenia (strategiczne patrzenie na chaos) – [8/10]: Firma ma określone cele biznesowe i strategię, aby utrzymać swoją pozycję na rynku. Jej działalność skupia się na dostarczaniu usług informatycznych dla sektora ubezpieczeniowego, co pozwala na skoncentrowanie się na jednej branży. Traktuje strategię elastycznie, pamiętając o dewizie Johansena: „Granie po to, by nie przegrać, jest strategią przegraną w erze VUCA” (Johansen i Euchner, 2013, s. 14).
- Przekuwanie dylematów w możliwości (konstruktywne rozwiązywanie problemów) – [7/10]: Jako firma zorientowana na technologie, ma mniej elastyczne ramy działania w porównaniu do firm wyłącznie technologicznych. Umiejętność włączenia wiedzy z obszaru IT do usług ubezpieczeniowych jest głównym zadaniem firmy. A zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność dotyczą obu branż.
- Uczenie się przez doświadczenie (wyjście zza biurek) – [10/10]: Dzięki temu, że przedsiębiorstwo wchodzi w skład będącej już od dziesięcioleci na rynku grupy kapitałowej, ma doskonałą możliwość pobierania cennej wiedzy, opierania się na doświadczeniach i wyciągania wniosków. Dzielenie się wiedzą jest standardem.
- Bioempatia (baczna obserwacja przyrody) – [7/10]: W ramach swojej strategii przedsiębiorstwo stawia na trzy obszary działań: ochronę klimatu, CSR oraz zrównoważony rozwój. Dąży do minimalizowania wpływu na środowisko naturalne oraz angażuje się w projekty społeczne i edukacyjne. Firma uzyskała precertyfikat LEED Gold dla nowej siedziby, który potwierdza, że spełnia wysokie standardy środowiskowe i zdrowotne.
- Konstruktywna depolaryzacja (zarządzanie różnorodnością, łagodzenie konfliktów) – [7/10]: Firma kładzie duży nacisk na budowanie inkluzywnej kultury organizacyjnej poprzez propagowanie kultury debaty i dyskusji. Pojawiające się wyzwania są traktowane jak szanse do uczenia się i doskonalenia, a nie jako przeszkody. Dzięki temu zwinne podejście stosowane przez przedsiębiorstwo staje się naturalną reakcją na zmiany i pozwala na szybką adaptację do nowych sytuacji. Wspierając tę ideę, firma systematycznie prowadzi burze mózgów z udziałem osób reprezentujących różne stanowiska w omawianych kwestiach, co pozwala na tworzenie konstruktywnych rozwiązań w sytuacjach konfliktowych (Schwaber, 2004).
- Cicha transparentność (autentyczność bez egocentryzmu) – [9/10]: Firma przestrzega wszystkich przepisów prawa, stosuje regulacje i standardy etyczne oraz uczestniczy w uczciwej i legalnej konkurencji. Przedsiębiorstwo udostępnia wszelkie wyjaśnienia dotyczące działalności w jasny i zrozumiały sposób, a jednocześnie stara się chronić prywatność swoich klientów i partnerów biznesowych, dbając o poufność informacji i zachowując odpowiednie środki bezpieczeństwa. Reguluje to dokument Code of Conduct.
- Szybka prototypownia (sprawdzanie pomysłów nowych rozwiązań) – [8/10]: Podmiot badawczy, korzystając z metodologii Agile, ma za zadanie wykorzystać swój potencjał działań innowacyjnych i możliwie szybko eksperymentować i testować nowe rozwiązania dla sektora ubezpieczeń. Ważną rolę w tym procesie odgrywa dział QA (Quality Assurance), który gwarantuje najwyższy standard jakości nowo tworzonych rozwiązań. Jednym z przykładów jest tutaj projekt chatbota – innowacyjnego asystenta cyfrowego stworzonego do wsparcia procesów obsługi klienta.



9. Zwinna komunikacja (tworzenie sieci kontaktów) – [8/10]: Przedsiębiorstwo wykazuje wysoką zdolność do szybkiego i efektywnego przekazywania informacji wewnątrz organizacji oraz klientom, korzystając z różnych kanałów. Przepływ wiedzy w przedsiębiorstwie i jej konwersja, czyli relacje pomiędzy wiedzą jawną i ukrytą zdecydują o tym, czy w firmie tworzona będzie nowa wiedza (Nonaka i Takeuchi, 2000).
10. Tworzenie wspólnego gruntu (kultura dzielenia się wiedzą) – [9/10]: Firma tworzy atmosferę zaangażowania i współpracy wśród pracowników. Regularnie organizuje warsztaty i spotkania zespołów, aby umożliwić pracownikom naukę nowych umiejętności i dzielenie się wiedzą z innymi. Istotnym elementem jest także budowanie wspólnej wizji przedsiębiorstwa i upowszechnianie jego najważniejszych wartości (Collins i Porras, 1996; Mirvis i in., 2010).

## Podsumowanie

Odniesienie sukcesu w erze VUCA wymaga, by przedsiębiorstwa potrafiły się w niej odnaleźć. Dlatego ważnymi elementami ich działalności jest dzielenie się wiedzą oraz wspieranie kultury innowacji i elastyczności. Badana firma jest ważnym elementem strategii grupy kapitałowej, gdzie innowacyjność i szybkość wprowadzania nowych rozwiązań decydują o przewadze konkurencyjnej. Aby określić, czy przedsiębiorstwo ma umiejętności niezbędne do odniesienia sukcesu w erze VUCA, pomocna była ocena stopnia osiągnięcia tych umiejętności (Johansen, 2012). W artykule pokazano, w jaki sposób można wykorzystać nieodłączne cechy otoczenia opisane akronimem VUCA jako szanse. Autorzy, dostrzegając istotne ograniczenia wynikające z subiektywnej natury badań uznają, że co prawda nie można ich uogólnić na branżę IT, jednak zaproponowaną metodę badawczą można wykorzystać w innych przedsiębiorstwach. Zasadne byłoby przy tym rozszerzenie metody badawczej o wywiady z celowo dobranymi przedstawicielami firmy. Zdaniem autorów cel artykułu, jakim było wykazanie, na przykładzie przedsiębiorstwa branży IT, że analiza zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności pozwala na zidentyfikowanie kompetencji niezbędnych, aby zagrożenia wykorzystać jako szanse na doskonalenie organizacji został osiągnięty.

Posługując się określeniem Taleba (2013), z badań autorów wynika, że przedsiębiorstwo charakteryzuje się antykruchością, co zapewnia wykorzystanie wszechobecnej zmienności, niepewności, złożoności i niejednoznaczności jako szans na rozwój biznesu. Badana firma, podejmując wyzwania i poszukując nowych rozwiązań doskonalących jej funkcjonowanie odnajdzie się w erze VUCA.

## Bibliografia

Acharya, V. V. i Richardson, M. (2009). Causes of the financial crisis. *Critical Review*, 21(2–3), 195–210. <https://doi.org/10.1080/08913810902952903>

Bardhan, I. R., Demirkan, H., Kannan, P. K., Kauffman, R. J. i Sougstad, R. (2010). An interdisciplinary perspective on IT services management and service science. *Journal of Management Information Systems*, 26(4), 13–64. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222260402>

Beck, U. (2018). *What is globalization?* Polity Press.

Bennett, N. i Lemoine, G. J. (2014a). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>

Bennett, N. i Lemoine, J. (2014b). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2).

Bennis, W. i Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.

Błaszczak, E. (2020). *Zarządzanie w chaosie, czyli sukces w biznesie zaczyna się na literę Z: zaufanie, zespół, zaangażowanie, zmiana i zwinność*. Helion SA.

Boston Consulting Group. (2013, 21 marca). *Simplify IT complexity, a major opportunity for many companies*. <https://finance.yahoo.com>

Botta-Genoulaza, V. i Milletb, P. A. (2006). An investigation into the use of ERP systems in the service sector. *International Journal of Production Economics*, 99(1–2), 202–221. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2004.12.015>

Collins, J. C. i Porras, J. I. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, Sep.-Oct., 96501.

Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czakon, W. (red.). (2011). *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Oficyna Wolters Kluwer.

Dhillon, G. i Backhouse, J. (2000). Technical opinion: Information system security management in the new millennium. *Communications of the ACM*, 43(7), 125–128. <https://doi.org/10.1145/341852.341877>

EY Polska. (2023, 4 stycznia). *Świat VUCA – co to jest? Zmienność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność*. [https://www.ey.com/pl\\_pl/workforce/swiat-vuca-co-to-jest](https://www.ey.com/pl_pl/workforce/swiat-vuca-co-to-jest)

Fletcher, G. i Griffiths, M. (2020). Digital transformation during a lockdown. *International Journal of Information Management*, 55, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102185>

Hofmann, P. (2008). ERP is Dead, Long Live ERP. *IEEE Internet Computing*, 12(4), 84–88. <https://doi.org/10.1109/MIC.2008.78>

Johansen, B. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for uncertain world*. Berrett – Koehler Publishers.

Johansen, B. i Euchner, J. (2013) Navigating the VUCA world. *Research – Technology Management*, 56(1), 10–15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>

Kail, E. G. (2011, 6 stycznia). Leading effectively in a VUCA environment: A is for ambiguity. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2011/01/leading-effectively-in-a-vuca-1>

Klaus, H., Rosemann, M. i Gable, G. G. (2000). What is ERP? *Information Systems Frontiers*, 2, 141–162. <https://doi.org/10.1023/A:1026543906354>

Kumar, S., Tiwari, P. i Zymbler, M. (2019). Internet of Things is a revolutionary approach for future technology enhancement: a review. *Journal Big Data*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40537-019-0268-2>

Loh, T. C. i Koh, S. C. (2004). Critical elements for a successful enterprise resource planning implementation in small-and medium-sized enterprises. *International Journal of Production Research*, 42(17), 3433–3455. <https://doi.org/10.1080/00207540410001671679>

Mack, O. i Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA World. W O. Mack, A. Khare, A. Krämer i T. Burgartz (red.), *Managing in a VUCA World* (s. 3–19). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16889-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16889-0_1)

Maison, D. (2022). *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Millar, C. C. J. M., Groth, O. i Mahon, J. F. (2018). Management innovation in a VUCA world: Challenges and recommendations. *California Management Review*, 61(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0008125618805111>

Mintzberg, H. i Waters, T. (1985). Of strategies: deliberate and emergent. *Strategic Management Review Journal*, 6(3), 257–272. <http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250060306>

Mirvis, P., Googins, B. i Kinnicutt, S. (2010). Vision, mission, values: Guideposts to sustainability. *Organizational Dynamics*, 39(4), 316–324. <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2010.07.006>

Mohanta, B., Nanda, P. i Patnaik, S. (2020). Management of V.U.C.A. (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity). Using machine learning techniques in Industry 4.0 Paradigm. W S. Patnaik (red.), *New Paradigm of Industry 4.0. Studies in Big Data*, 64. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-25778-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-25778-1_1)

Morgan, G. (1997). *Obrazy organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nonaka, I. i Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Wydawnictwo Poltext.

Rainer, R. K. i Prince, B. (2021). *Introduction to information systems*. John Wiley & Sons.

Sanchez, L. i Blanco, B. (2014). Three decades of continuous improvement. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(9–10), 986–1001. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.856547>

Sarkar, A. (2016). We live in a VUCA world: the importance of responsible leadership. *Development and Learning in Organizations*, 30(3), 9–12. <https://doi.org/10.1108/DLO-07-2015-0062>

Schwaber, K. (2004). *Agile project management with Scrum*. Microsoft Press.

Taleb, N. N. (2013). *Antifragile: things that gain from disorder*. Random House and Penguin.

Troise, C., Corvello, V., Ghobadian, A. i O'Regan, N. (2022). How can SMEs successfully navigate VUCA environment: The role of agility in the digital transformation era. *Technological Forecasting and Social Change*, 174(1), 121227. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121227>

Warwick-Ching, L. (2013, 26 marca). Currency wars: Volatility provides profit opportunity. *The Financial Times*. <https://www.ft.com/content/e17e1ab0-8714-11e2-9dd7-00144feabdc0>

Whiteman, W. E. (1998). *Training and educating army officers for the 21st century: Implications for the United States Military Academy*. Defense Technical Information Center, Fort Belvoir, VA. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA345812.pdf>

Worley, C. G. i Jules, C. (2020). COVID-19's Uncomfortable Revelations About Agile and Sustainable Organizations in a VUCA World. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 279–283. <https://doi.org/10.1177/0021886320936263>

**Jakub Majewski** jest studentem II stopnia Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej na kierunku zarządzanie. Od 2019 r. jest członkiem zarządu koła naukowego Zarządzanie IT. Uczestniczył w programie wymiany zagranicznej, kształcąc się na Politechnice Monachijskiej. Zawodowo posiada wielokierunkowe międzynarodowe doświadczenie zebrane w USA i Niemczech. Identyfikując swoje zainteresowania z branżą IT jest także autorem wielu publikacji o tematyce technologicznej w serwisie Spider's Web.

**Krzysztof Leja** jest doktorem habilitowanym nauk o zarządzaniu, profesorem Politechniki Gdańskiej. Od 2013 r. jest członkiem Komitetu Naukoznawstwa PAN, a od 2014 r. – Komisji Zarządzania Kulturą PAU. Jest również ekspertem Fundacji Rektorów Polskich. W latach 2016–2018 r. był członkiem Rady Narodowego Kongresu Nauki, a w latach 2018–2020 – Komitetu Polityki Naukowej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki doskonalenia organizacji i zarządzania współczesną uczelnią. Jest też autorem dwóch monografii i ponad 100 publikacji naukowych oraz popularnonaukowych dotyczących szkolnictwa wyższego. Większość publikacji umieszczono na portalu RG: [https://www.researchgate.net/profile/Krzysztof\\_Leja](https://www.researchgate.net/profile/Krzysztof_Leja).

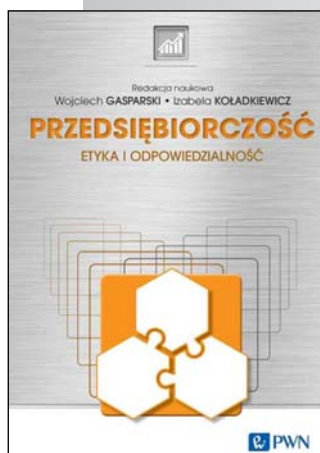
## POLECAMY

Wojciech Gasparski, Izabela Koładkiewicz, *Przedsiębiorczość. Etyka i odpowiedzialność*

Poruszana w publikacji problematyka, łącząca przedsiębiorczość ze sferą etyki i odpowiedzialności, powoduje, że może ona stanowić inspirację nie tylko dla badaczy poszukujących nowych wyzwań badawczych, ale także być przydatna dla przedsiębiorców w sferze identyfikacji wyzwań, z jakimi współczesny przedsiębiorca musi się mierzyć. Do nich należy odpowiedź na nową instytucję etycznego i zrównoważonego ładu korporacyjnego, potrzebę formalizacji standardów etycznych, jak też podjęcie działań ukierunkowanych na zapewnienie zrównoważonego rozwoju.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://ksiegarnia.pwn.pl/Przedsiębiorczosc,1028090971,p.html>

Wydawca: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2023.





Andrzej  
Wodecki

# Technologie generatywne w szkolnictwie wyższym – diagnoza sytuacji, przydatne kompetencje i propozycja metody

## Generative technologies in higher education – assessment of the current state, essential skills, and a proposal for a didactic method

### Abstract

This article proposes the application of generative technologies, specifically large language models, in higher education. While such technologies present novel opportunities, at the same time, they raise concerns, including potential cognitive degradation, job displacement, and intellectual property issues. The first section of this paper introduces the essential concepts and methods of generative technologies, coupled with a discussion on the necessary competencies to fully harness their potential. The next section suggests an addition to usual teaching methods, using the 'Artificial Intelligence in Business' course as an example. This proposed enhancement incorporates a review of student work outcomes by systems powered by large language models. The underlying didactic principles of the course, sample system reports, and an illustrative diagram of the teaching process are presented. The paper concludes by contemplating the possible advantages and challenges posed by these technologies in pedagogy, along with recommendations for future research.

**Keywords:** generative technologies, language models, knowledge management, teaching methodology, evaluation

---

### Wprowadzenie

---

Technologie generatywne budzą wiele kontrowersji. Z jednej strony fascynują swoimi możliwościami, z drugiej zaś ich potencjalny wpływ na społeczeństwo rodzi niepokój. Jak każda technologia oparta na wiedzy, najpewniej wpłyną nie tylko na sposób pracy, ale też procesy dydaktyczne.

Nic więc dziwnego, że coraz więcej badaczy interesuje się potencjałem wykorzystania tych technologii w procesach dydaktycznych. Na przykład Kung i inni (2023) wskazują, że systemy takie jak ChatGPT mogą efektywnie wspierać edukację medyczną. Z kolei Kasneci i inni (2023) w swojej kompleksowej analizie pokazują szanse i wyzwania tworzone przez technologie generatywne w edukacji, w szczególności nowe kompetencje, które powinni pozyskać zarówno nauczyciele, jak i studenci, aby móc je efektywnie wykorzystać w procesie dydaktycznym. Bulathwela i inni (2023) demonstrują wysoką skuteczność dotrenowywania modeli generatywnych na korpusach treści naukowych w podnoszeniu jakości pytań stosowanych później w procesie dydaktycznym.

Celem tego artykułu jest refleksja na temat możliwego wpływu technologii generatywnych na procesy zarządzania wiedzą, wskazanie kluczowych kompetencji niezbędnych do wykorzystania ich potencjału (w bezpieczny i etyczny sposób) oraz propozycja zastosowania tych narzędzi jako metody dydaktycznej w szkolnictwie wyższym. Całość została poprzedzona krótkim wprowadzeniem w tematykę (pojęcia i technologie), zilustrowana przykładem działania automatycznego systemu informacji

zwrotnej o ocenach pracy studentów oraz uzupełniona o możliwe szanse i zagrożenia wynikające z korzystania z takich rozwiązań.

### **Technologie generatywne: nowe pojęcia, zjawiska i kompetencje**

W ocenie faktycznych szans i zagrożeń związanych z nowymi metodami i technologiami pomocne jest przyswojenie kluczowych pojęć, metod i technik, a następnie stopniowe uczenie się ich wykorzystania w praktyce. Poniżej przedstawiono najważniejsze pojęcia i technologie leżące u podstaw modeli generatywnych oraz wynikające z praktycznych doświadczeń autora (jako badacza, konsultanta i programisty rozwiązań z obszaru uczenia maszynowego), a także możliwe nowe zjawiska: sposoby programowania, metody pracy i zarządzania wiedzą.

#### **Nowe pojęcia i technologie**

U podstaw popularnych ostatnio rozwiązań typu ChatGPT leżą tzw. technologie generatywne. Warto podkreślić, że umożliwiają one nie tylko generowanie tekstów, ale też obiektów w innych modalnościach: obrazów (por. <https://openai.com/product/dall-e-2>; <https://stability.ai/stable-diffusion>; <https://www.midjourney.com>), dźwięków (np. <https://www.beatoven.ai>) czy filmów (np. <https://sites.research.google/phenaki>).

Największe zainteresowanie (ale też i kontrowersje) budzą tzw. duże modele językowe (ang. Large Language Models). Można je podzielić na modele podstawowe (ang. Foundation Models), np. rodzina modeli wytrenowanych przez OpenAI GPT-n (<https://openai.com/product/gpt-4>) czy stworzona przez firmę Meta LLaMA (MetaAI, 2023), modele dotrenowane metodą nadzorowaną (Supervised Finetuning), np. Vicuna (The Vicuna Team, 2023) oraz z wykorzystaniem informacji zwrotnej pochodzącej od człowieka (ang. Reinforcement Learning with Human Feedback). Inny, praktyczny podział związany jest z dostępem do tych modeli: możemy z nich korzystać albo za pośrednictwem interfejsów programistycznych (ang. Application Programming Interface – API), albo mając je bezpośrednio zainstalowane na własnych komputerach. Pierwsze rozwiązanie jest szybsze i w większości przypadków tańsze, ale nie zapewnia prywatności (każda interakcja z systemem wiąże się z przekazaniem informacji na serwery firmy zewnętrznej). Drugie zapewnia prywatność, ale wymaga zaangażowania ekspertów i dostępu do bardzo drogich serwerów.

Podstawowe modele językowe potrafią stosunkowo dobrze (czasem nawet nadzwyczaj dobrze) odpowiadać na pytania ogólne. Wiele organizacji potrzebuje jednak odpowiedzi na pytania bezpośrednio związane z ich działalnością. Osiągnięcie tego celu możliwe jest na dwa sposoby: 1) poprzez dotrenowanie modelu podstawowego, np. z wykorzystaniem metod Supervised Finetuning lub Reinforcement Learning with Human Feedback (RLHF) (por. Ouyang i in., 2022; Rae i in., 2022) lub 2) wprowadzenie do zapytania użytkownika odpowiedzi pochodzącej

z własnej bazy wiedzy. Pierwsze z tych podejść wymaga dużego wysiłku, zarówno technicznego, jak i organizacyjnego, drugie zaś jest stosunkowo proste – nic więc dziwnego, że większość organizacji decyduje się właśnie na nie.

Wprowadzenie do zapytania użytkownika wiedzy z własnych zasobów jest jedną z metod dynamicznie rozwijającej się dziedziny tzw. inżynierii zapytań, odpowiedzi lub kontekstu (ang. Prompt Engineering – PE). Modele generatywne są stochastyczne ze swej natury: są wytrenowane do prognozowania kolejnych sekwencji (tekstu, obrazu, dźwięku, szeregu czasowego). W naturalny sposób to, co wprowadzimy na wejściu jako zapytanie krytycznie wpływa na odpowiedź (będącą w pewnym sensie kontynuacją zapytania). Inżynieria odpowiedzi jest zbiorem reguł i dobrych praktyk formułowania zapytań tak, by odpowiedź modelu w najlepszy sposób odpowiadała naszym intencjom.

W tym też sensie można ją porównać do inżynierii programowania. Programowanie również sprowadza się do tworzenia i organizacji poleceń w taki sposób, aby komputer zrealizował zadanie w sposób najbardziej odpowiadający naszym oczekiwaniom. Przez organizację poleceń rozumiemy tu grupowanie komend w funkcje, funkcji w biblioteki, tworzenie klas i obiektów etc.

Inżynieria zapytań jest fundamentem nie tylko efektywnego korzystania z modeli generatywnych (nie tylko językowych), ale również tworzenia aplikacji na nich opartych. Biblioteki takie jak LangChain (<https://python.langchain.com/en/latest>) pozwalają na projektowanie sekwencji zapytań do modeli generatywnych, uzupełniając je o wiele narzędzi umożliwiających np. korzystanie z wyszukiwarek internetowych, operacje na dysku użytkownika (w tym wczytywanie dokumentów i zapisywanie wyników), a nawet uruchamianie skryptów Python i akcji systemowych. Pakiety takich narzędzi (ang. toolkits) mogą być przekazane do dyspozycji tzw. agentów: programów komputerowych o dużej autonomii, które realizują zadania sformułowane przez użytkownika na stosunkowo ogólnym poziomie.

Rozwój modeli generatywnych wprowadził do projektowania aplikacji jakościowe nowe elementy:

- 1) wymagające dużej precyzji (wynikającej np. ze składni języka) programowanie funkcji zastępuje się zdecydowanie bardziej elastycznym projektowaniem zapytań (podpowiedzi, promptów)
- 2) artefaktem (wejściem i wyjściem z programów przekazywanym w ramach potoku) są już nie tylko dane czy modele uczenia maszynowego, ale też pytania, wiedza i pomysły
- 3) komponenty w potoku (najczęściej funkcje lub obiekty) generują bardziej stochastyczne, nieprzewidywalne wyniki:
  - a) są efektem działania modeli generatywnych, które w swej naturze mają pewien stopień chaotyczności (co ciekawe, można to w wielu przypadkach regulować tzw. temperaturą modelu)

b) jakość ich odpowiedzi zależy nie tylko od pytania, ale też od korpusu (zbioru treningowego), na którym zostały wytrenowane.

Obserwacje te leżą u podstaw nowych zjawisk, które pokrótce przedstawione zostaną poniżej.

### **Nowe zjawiska w zarządzaniu wiedzą**

Wprowadzenie modeli generatywnych przyczynia się do rozwoju nowych metod i technik w obszarze zarządzania wiedzą. Pojawiają się nowe kategorie wiedzy: zapytania (prompts) i ich repozytoria. Efektywność działania baz wiedzy w dużej mierze zależy nie tylko od umiejętności użytkowników w obszarze inżynierii zapytań, ale też narzędzi ich w tym wspomagających. Co ciekawe, najlepsze efekty uzyskuje się, wykorzystując odpowiednio wytrenowane (do generowania promptów) modele uczenia maszynowego, które mogą w procesie ich formułowania tworzyć własny, niezrozumiały dla człowieka język (por. Cheng i in., 2023; Ge i in., 2022).

Projektowanie aplikacji wykorzystujących modele językowe wymaga mapowania procesów. W klasycznym podejściu podstawą analizy wymagań systemu informatycznego jest mapowanie procesów biznesowych. W przypadku aplikacji wykorzystujących modele językowe konieczne jest zmapowanie procesu podejmowania decyzji i, ogólnie, myślenia – co wymaga nieco innych umiejętności i metod.

Systemy zarządzania wiedzą oparte na dużych modelach językowych korzystają też z nowych form wiedzy. Mówimy tu konkretnie o wspomnianych wcześniej syntetycznych (generowanych przez modele uczenia maszynowego) zapytaniach oraz tzw. zanurzeniach bloków tekstu: ich numerycznej reprezentacji o zbliżonym znaczeniu są położone stosunkowo blisko siebie. Te nowe reprezentacje wiedzy są z kolei podstawą działania nowych metod jej ekstrakcji: wyszukiwarek semantycznych, wyszukiwarek tekstu (ang. text retriever) oraz wyszukiwarek zapytań (ang. prompt retriever).

Jak widać, projektowanie rozwiązań wykorzystujących współczesne modele generatywne katalizuje rozwój nie tylko nowych technologii, ale też metod projektowania aplikacji oraz zarządzania wiedzą. W naturalny sposób wymagać to będzie kształtowania nowych umiejętności – co jest tematem dalszej części niniejszego opracowania.

### **Zadania i kompetencje**

Technologie generatywne budzą liczne kontrowersje. Wiele z nich związanych jest z obawami wobec sposobu ich wykorzystania oraz miejsca człowieka w procesach, na które te technologie wpływają. Spróbujmy podsumować wnioski z projektów bądź wytwarzających takie rozwiązania, bądź wykorzystujących je w praktyce.

Okazuje się, że krokiem milowym w rozwoju dużych modeli języka było zaangażowanie do ich doskonalenia ludzi. Modele fundamentalne (ang. foundation models) zostały wytrenowane na bardzo dużych

korpusach tekstu (np. archiwach WebCrawl). Ich jakość pozostawiała jednak wiele do życzenia. Dużą poprawę jakości działania osiągnięto wprowadzając tzw. treningi instruktazowe, w których uzupełniono wspomniane wcześniej korpusy tekstu o duże liczby par pytanie – odpowiedź, wygenerowanych przez ludzi (por. Ouyang i in., 2022). Było to jedno z bardziej interesujących zastosowań znanej od lat w uczeniu maszynowym koncepcji tzw. człowieka w pętli (ang. human-in-the-loop).

Kolejnym krokiem milowym okazało się zastosowanie metod nauczania ze wzmocnieniem z wykorzystaniem opinii człowieka (ang. reinforcement learning with human feedback). W tym podejściu ludzie zostali poproszeni o ocenę (a dokładnie ranking) odpowiedzi dużych modeli językowych na różne pytania. Efektem był model uczenia maszynowego wytrenowany tak, by w najlepszy możliwy sposób symulować opinię człowieka. Następnie model ten został wykorzystany jako komponent generujący opinię (nagrodę) w automatycznym już procesie nauczania ze wzmocnieniem.

Jak widać, rola człowieka w procesie udoskonalania modeli językowych sprowadza się najpierw do roli nauczyciela (trening instruktazowy, Supervised Finetuning), a na dalszym etapie – recenzenta. Można sobie wyobrazić, że w niedalekiej przyszłości takie właśnie zadania przypadają będą ludziom: będziemy nie tyle realizatorami, co nauczycielami, recenzentami i decydentami. I do tego powinniśmy się powoli przygotowywać.

Nie zmniejsza to jednak obaw przed utratą pracy osób wykonujących różne zawody. Wśród najbardziej zagrożonych wymienia się twórców treści, tłumaczy, ale też programistów. Doświadczenia Autora jako programisty systemów uczenia maszynowego wskazują jednak na coś zupełnie przeciwnego: rozwiązania takie jak GitHub Copilot czy Chat GPT-4 wielokrotnie przyspieszają proces programowania, co wcale nie zmniejsza (a nawet zwiększa) czasu jemu poświęconego. Ten paradoksalny efekt jest związany z usprawnieniem całego procesu, częstymi nagrodami (sukcesami w realizacji kolejnych etapów projektu) i czysto ludzką chęcią eksploracji. W efekcie dzięki takim narzędziom proces programowania jest nie tylko bardziej efektywny, ale też wciągający, generujący nowe, nieoczekiwane wcześniej efekty i pomysły. Niewykluczone więc, że podobne zjawiska można będzie zaobserwować w innych branżach.

Jakie więc mogą być kompetencje przyszłości w kontekście dynamicznego rozwoju technologii generatywnych? Odpowiedź na to pytanie wymaga oczywiście przeprowadzenia dogłębnych badań, niemniej poniżej Autor pokusił się o pierwsze hipotezy, ograniczając się do przykładów z szeroko rozumianej inżynierii.

Aktualnie kluczową kompetencją osób tworzących rozwiązania przemysłowe (w tym informatyczne) jest projektowanie, wytwarzanie, utrzymanie i rozwój maszyn wykonujących prace, które można opisać algorytmem: różne operacje mechaniczne, obliczenia

czy sekwencje działań częściowo zastępujących podstawowe funkcje poznawcze, np. percepcję (w różnych modalnościach), predykcję (klasyfikacja, regresja), segmentację czy identyfikację relacji przyczynowo-skutkowych.

Rozwój aplikacji wykorzystujących zaawansowane modele generatywne wymagać będzie umiejętności projektowania procesów myślenia rozumianych jako sekwencje i kolejne iteracje wyższych funkcji poznawczych takich jak planowanie, podejmowanie decyzji, wybór optymalnych działań, analiza krytyczna (np. identyfikacja niespójności logicznych etc.) czy procesy kreatywne (np. identyfikacja nowych idei).

Można się spodziewać, że szczególnie istotne będą umiejętności takie jak myślenie analityczne (niezbędne w mapowaniu procesów decyzyjnych i projektowaniu architektur inteligentnych), zarządzanie wymaganiami: precyzyjne określenie standardów działania komponentów inteligentnych oraz myślenie krytyczne niezbędne do oceny jakości działania takich architektur (uzupełnione o znajomość ilościowych metod pomiaru ich efektywności) (por. Chang i in., 2023).

Bardzo ważną będzie też elastyczność, otwartość na nieoczekiwane efekty i ich możliwe zastosowania. Efekty działania struktur inteligentnych mogą być inne od tego, czego się spodziewaliśmy, ale niekoniecznie gorsze. A to z kolei może wpłynąć na zmianę nie tylko celu komponentu cząstkowego, ale też całego projektu. Taką zmianą trzeba rozważnie zarządzać: konieczna będzie odpowiednia adaptacja zwinnych metodyk zarządzania projektami (podobnie jak wprowadzenie uczenia maszynowego wymusiło adaptację metodyk wytwarzania oprogramowania takich jak DevOps, czego efektem jest metodyka MLDevOps).

Na koniec, w sytuacji gdy maszyny będą coraz lepsze w wykonywaniu coraz bardziej zaawansowanych poleceń, szczególną rolę odegra nieszablonowe myślenie: zadaniem człowieka będzie raczej wskazanie celu niż strategii jego realizacji (czyli raczej szukanie odpowiedzi na pytania: co? i dlaczego? niż: jak?).

Podsumowując, do rozwoju i wykorzystania pełnego potencjału technologii generatywnych niezbędna będzie interesująca kombinacja umiejętności miękkich (myślenie analityczne, zarządzanie wymaganiami czy nieszablonowe myślenie) z nowymi umiejętnościami twardymi (np. inżynieria zapytań czy metodyka zarządzania projektami typu LLMops).

Czego w związku z tym i w jaki sposób nauczać w szkołach i na uczelniach? Jakie rodzi to wyzwania dla systemu edukacji?

---

### **Propozycja metody wykorzystania technologii generatywnych w szkolnictwie wyższym**

---

#### **Nowe interakcje, nowe metody**

Jak pokazano wyżej, technologie generatywne mogą wprowadzić wiele zmian w sposobie pracy. Pełne wykorzystanie ich możliwości i dalszy rozwój

wymagać będzie nowych umiejętności, co w naturalny sposób jest wyzwaniem dla systemu kształcenia. Niezależnie jednak może też zrewolucjonizować sam proces dydaktyczny.

Rozwiązania typu ChatGPT budzą kontrowersje. Jedną z nich jest ryzyko nieuczciwego ich zastosowania przez studentów np. jako metody rozwiązywania zadań czy też generowania treści (jest to zjawisko inne niż plagiatowanie). Poniżej zostanie przedstawione spojrzenie na te zagadnienia z perspektywy projektowania dydaktycznego, a na koniec propozycja prototypowego wykorzystania tych technologii w procesie dydaktycznym.

Technologie generatywne mogą wprowadzić nowe sposoby interakcji użytkownika z treściami dydaktycznymi tak, jak kilkadziesiąt lat temu multimedia cyfrowe. W pierwszym przybliżeniu, aby rozwiązać problem wystarczy zadać pytanie sztucznej inteligencji. Dobre praktyki wspomnianej wcześniej inżynierii zapytań wskazują jednak, że odpowiednie sformułowanie zapytania oraz uzupełnienie go o poprawny kontekst w krytyczny czasem sposób wpływają na jakość odpowiedzi. Dlatego konieczne jest iteracyjne podejście – wielokrotne powtarzanie sekwencji zapytanie – analiza odpowiedzi – usprawnienie zapytania. Staje się to w pewnym sensie nową formą interakcji z jakościowo nowym narzędziem dydaktycznym.

Co więcej, multimodalność technologii generatywnych (tekst, obrazy, filmy, muzyka, dane etc.) oraz ich integracja z narzędziami umożliwiającymi pozyskiwanie informacji ze źródeł zewnętrznych (lokalnych i z internetu) istotnie poszerza instrumentarium dydaktyczne. Zaś połączenie wspomnianych elementów z autonomicznymi agentami tworzy mieszankę wybuchową.

Nic więc dziwnego, że rozwiązania te mogą rozdzić uzasadnione obawy dydaktyków. Ich racjonalne wykorzystanie w procesie nauczania wymaga nie tylko opanowania wielu metod i technik, ale też adaptacji procesu projektowania dydaktycznego. W połączeniu z bardzo dynamicznie zmieniającym się krajobrazem technologii, a całkiem niedługo również pewnie kwestiami regulacyjnymi, staje się to nie lada wyzwaniem.

Z drugiej strony wiele wskazuje na to, że technologie generatywne mogą stanowić fundament dla licznych systemów informacyjnych rozwijanych w przyszłości, co jest naturalną motywacją dla uruchomienia projektów dydaktycznych je wykorzystujących. Zdaniem Autora warto więc rozpocząć pierwsze eksperymenty i projekty badawcze, których celem będzie ocena wartości dydaktycznych narzędzi i metod wykorzystujących te technologie. Dobrze też poszukać odpowiedzi na fundamentalne pytania: jaka powinna być rola nauczyciela? Jak zaprojektować zadania dla studenta? I w jaki sposób mogą w tym wszystkim pomóc np. duże modele językowe? W celach ilustracyjnych poniżej przedstawiono propozycję wykorzystania technologii generatywnych w nauczaniu metodą projektową przedmiotu z zakresu zarządzania

na kierunku politechnicznym (Autor dołożył jednak wszelkich starań, by rozważania miały możliwie uniwersalny wydźwięk).

Zacznijmy od określenia zadań metodyka nauczania (ang. instructional designer). W pierwszej kolejności powinien on możliwie precyzyjnie wyznaczyć cele procesu dydaktycznego, wskazując np. wiedzę, umiejętności oraz postawy, jakie uczący się powinien osiągnąć w jego efekcie. W kolejnych krokach (zależą one w dużej mierze od stosowanej metodyki projektowania) określane są metody dydaktyczne, metody weryfikacji postępów nauczania, projektowane interakcje oraz odpowiednie treści dydaktyczne. W przypadku metody projektowej przydatne jest też zmapowanie cech efektu projektu realizowanego przez studenta na założone cele dydaktyczne.

Uczeń z kolei, pracując nad projektem, powinien realizować zadania cząstkowe, konsultować się z innymi uczniami i nauczycielem, aby dostarczony produkt końcowy nie tylko spełniał wymagania, ale był też dowodem osiągnięcia zamierzonych rezultatów dydaktycznych<sup>1</sup>.

W jaki sposób jednak wpleść do tego procesu technologie, aby dostarczyły realną wartość? Jak zaprojektować zajęcia, aby nie tylko nie pogorszyły jakości pracy studentów (poprzez wspomniane wyżej generowanie rozwiązań), ale zwiększyły ich zaangażowanie i wykształciły, oprócz charakterystycznych dla przedmiotu, również wspomniane wyżej kluczowe kompetencje takie jak nieszablonowe myślenie, zarządzanie oczekiwaniami czy inżynieria zapytań?

### **Zastosowanie modeli generatywnych w nauczaniu przedmiotu sztuczna inteligencja w biznesie**

Poniżej przedstawiono założenia metodyczne oraz wspierające je aplikacje wykorzystujące technologie generatywne w nauczaniu przedmiotu sztuczna inteligencja w biznesie na kierunku politechnicznym.

Zajęcia prowadzone są w formie wykładów (30 h) i ćwiczeń (30 h). Celem tych ostatnich jest opracowanie uzasadnienia biznesowego wykorzystania sztucznej inteligencji w wybranej organizacji. Studenci pracują w tzw. sprintach projektowych (poniżej oznaczonych literą S), których rezultatem są następujące opracowania cząstkowe:

- S1: Wybór firmy
- S2: Definicja problemu
- S3: Propozycja rozwiązania z wykorzystaniem uczenia maszynowego
- S4: Analiza korzyści
- S5: Analiza kosztów
- S6: Sformułowanie uzasadnienia biznesowego
- S7: Podsumowanie dla Zarządu.

Realizacja tych opracowań wspomagana jest obudową dydaktyczną w formie precyzyjnie sformułowanych zadań, formularzy oraz technik i metod omówionych na wykładach. Na poszczególnych zajęciach omawiane są rezultaty każdego ze sprintów (studenci pracują w grupach), na koniec zaś każda grupa prezentuje swoją ostateczną koncepcję, po czym otrzymuje informację zwrotną (od innych członków grupy oraz nauczyciela) i ocenę.

Aktualne zajęcia realizują cele dydaktyczne określone dla przedmiotu, w szczególności opanowanie umiejętności w zakresie identyfikacji potencjału wykorzystania technik i metod sztucznej inteligencji (SI) w wybranej organizacji, określenia celów projektu i strategii wdrożenia takich systemów oraz oceny kosztów i korzyści wynikających z ich uruchomienia. Wymaga to w naturalny sposób podstawowej wiedzy o SI oraz rozwinięcia umiejętności społecznych takich jak praca w grupie czy zarządzanie projektami.

Opisane niżej modyfikacje metodyczne mają za zadanie uzupełnienie tych celów o kompetencje opisane powyżej, w szczególności umiejętności iteracyjnego udoskonalania informacji uzyskiwanych od modeli generatywnych.

Nowy proces dydaktyczny zaplanowany jest w sposób opisany poniżej. Tak jak poprzednio, ostatecznym mierzalnym efektem pracy studentów jest uzasadnienie biznesowe dla wykorzystania sztucznej inteligencji w wybranej organizacji o strukturze takiej samej jak przedstawiona powyżej. Przed zajęciami nauczyciel precyzyjnie określa ilościowe i jakościowe wymagania wobec każdego z produktów i wprowadza je do dedykowanej aplikacji wykorzystującej model GPT-4 do automatycznej oceny pracy studenta. Przykładowe standardy wykonania, zarówno dla poszczególnych sekcji, jak i ogólne, przedstawiono na rysunku 1.

Na zajęciach nauczyciel prezentuje standard wykonania dla danego sprintu, zaś studenci w grupach:

- 1) realizują zadania i opisują wyniki w MS Word
- 2) zrealizowane zadania ddają do recenzji przez dedykowaną aplikację wykorzystującą model GPT-4
- 3) na podstawie informacji zwrotnej udoskonalają swoje opracowanie (cel: podniesienie punktacji).

Przykładowy raport z informacją zwrotną przedstawiono na rysunku 2. Zawiera on jakościowe i ilościowe podsumowanie oceny, wizualizację postępów w czasie (dla trzech wybranych momentów: pierwszego zgłoszenia, aktualnego zgłoszenia oraz wybranej recenzji powstałej pomiędzy nimi), oceny poszczególnych sekcji, ewaluację kryteriów ogólnych. Opinia wskazuje silne i słabe strony opracowania oraz rekomendacje usprawnień. Studenci są poinformowani o tym, że jest wygenerowana automatycznie.

<sup>1</sup> Mogą one również zakładać rozwinięcie kompetencji miękkich takich jak komunikatywność, myślenie krytyczne czy praca w grupie. W efekcie samo dostarczenie produktu w formie np. koncepcji biznesowej nie jest dowodem na osiągnięcie wszystkich celów.

**Rysunek 1**

Pliki konfiguracyjne zawierające standardy wykonania ilościowe (liczba stron) i jakościowe

Dla kryteriów ogólnych	Dla poszczególnych sekcji
<pre> struktura:   tytuł: "Spójność, struktura i poprawność stylistyczna"   waga: 5   kryteria_jakościowe:     - "Spójność całego dokumentu, w tym spójność pomiędzy poszczególnymi sekcjami.     - Poprawność stylistyczna, w tym poprawność językowa, interpunkcyjna i ortograficzna.     - Poprawność formatowania, w tym poprawność numeracji, spójność czcionek, wyróżnień, tabel, wykresów, etc.   oryginalność:   tytuł: "Oryginalność rozwiązania"   waga: 18   kryteria_jakościowe:     - "Oryginalność rozwiązania, w tym oryginalność problemu, oryginalność wykorzystanych algorytmów,     oryginalność danych, oryginalność wdrożenia.     - Poziom innowacyjności, w tym poziom innowacyjności problemu, poziom innowacyjności wykorzystanych algorytmów,     poziom innowacyjności danych, poziom innowacyjności wdrożenia.   wykonalność:   tytuł: "Wykonalność rozwiązania"   waga: 15   kryteria_jakościowe:     - "Wykonalność rozwiązania. Na ile rozwiązanie jest wykonalne w praktyce? Czy jest stosunkowo łatwe do wdrożenia?     Czy będzie możliwe do wdrożenia przez organizację? Czy jest możliwe do wdrożenia w rozsądnym czasie?     "                     </pre>	<pre> profil_firmy:   tytuł: "Profil działania firmy"   waga: 5   objętość:     min: 200     max: 500   kryteria_jakościowe:     - "Możliwe precyzyjne określenie branży, skali działania, modelu biznesowego, produktów"   problem_biznesowy:   tytuł: "Problem biznesowy"   waga: 18   objętość:     min: 800     max: 1200   kryteria_jakościowe:     - "Precyzyjnie określony problem biznesowy, ze wskazaniem możliwych przyczyn oraz ich konsekwencji.     - Problem, do którego rozwiązania można z powodzeniem wykorzystać uczenie maszynowe i/lub algorytmy sztucznej inteligencji.     - Problem, który jest istotny dla firmy, i którego rozwiązanie może przynieść wymierne korzyści."   rozwiązanie_problemu:   tytuł: "Rozwiązanie problemu"   waga: 15   objętość:     min: 1000     max: 1500   kryteria_jakościowe:     - "Możliwe precyzyjne opisy wykorzystania algorytmów sztucznej inteligencji do rozwiązania problemu.     - Wskazany typ problemu uczenia maszynowego (np. regresja, klasyfikacja czy segmentacja).     - Krótki opis niezbędnych danych, w szczególności kluczowych cech."   możliwe_korzyści:   tytuł: "Możliwe korzyści"   waga: 15   objętość:     min: 500     max: 800   kryteria_jakościowe:     - "Możliwe precyzyjne określenie korzyści wynikających z wdrożenia rozwiązania.     - Propozycja miar sukcesu (KPI). Określone korzyści krótko i długoterminowe."   oszacowanie_kosztów:   tytuł: "Oszacowanie kosztów"   waga: 18   objętość:     min: 300     max: 500   kryteria_jakościowe:     - "Wskazane kluczowe kategorie kosztów pozyskania różnych zasobów, np. talentów, oprogramowania czy infrastruktury.     - Oszacowanie wysokości tych kosztów na etapach wytworzenia Proof of Concept, wdrożenia i utrzymania."   plan_wdrożenia:   tytuł: "Plan wdrożenia"   waga: 18   objętość:     min: 300     max: 500   kryteria_jakościowe:     - "Przedstawiona strategia pozyskania kluczowych zasobów (np. zakup, zlecenie na zewnątrz, etc.).     - Wskazane najważniejsze kroki milowe, w miarę szczegółowo w okresie pierwszego kwartału, i orientacyjnie w kolejnych."   podsumowanie:   tytuł: "Podsumowanie"   waga: 5   objętość:     min: 200     max: 300   kryteria_jakościowe:     - "Syntetyczne podsumowanie projektów i propozycje kolejnych kroków, np. decyzji, które powinien podjąć Zarząd"                     </pre>

*Uwaga.* Kryteria mogą być modyfikowane przez nauczyciela.

*Źródło:* opracowanie własne.

System został skalibrowany tak, by wykorzystanie modelu GPT-3.5 z podstawowym zapytaniem o uzasadnienie biznesowe generował ocenę poniżej 50% oceny maksymalnej. Do przekroczenia progu zaliczenia wymagane jest udoskonalenie takiej wersji pracy. Należy podkreślić, że studenci nie będą zachęceni do korzystania z modeli generatywnych do rozwiązania zadania, niemniej nie będzie to zakazane.

Jak widać, informacja zwrotna z systemu nie jest doskonała, co w pewnym sensie pozostaje zaletą: studenci będą poinformowani, że generuje ją sztuczna inteligencja, a uświadomienie niedoskonałości jej działania stanowi jeden z efektów dydaktycznych. System generujący raport został przetestowany na wielu pracach, a efektem praktycznie każdego z tych testów była jego kalibracja: modyfikacja poleceń (promptów) do modelu językowego tak, aby informacja zwrotna spełniała oczekiwania nauczyciela (w tym przypadku Autora tego artykułu).

W dalszych krokach, na warsztatach podsumowujących sprint, studenci prezentują wyniki prac oraz własne refleksje:

- 1) Jakie informacje zwrotne otrzymali?
- 2) Jakie były ich hipotezy: działania, które podjęli, by podnieść ocenę?

3) Jakie były wyniki tych działań (na ile wpłynęły na opinię GPT)?

4) Jakie wnioski z tego płyną?

Nauczyciel podsumowuje te refleksje, wystawia własne oceny i (opcjonalnie) modyfikuje kryteria jakości na potrzeby kolejnych zajęć. Na koniec studenci prezentują kompletne uzasadnienie biznesowe dla swojego projektu. Całość procesu przedstawia rysunek 3. W pierwszym kroku (1) nauczyciel określa wymagania jakościowe i ilościowe wobec rezultatów realizowanego przez studentów projektu. Zapisuje je w pliku konfiguracyjnym i, na ogólnym poziomie, przedstawia studentom. Ci przystępują do realizacji poszczególnych etapów i przekazują kryteria jakościowe i ilościowe do recenzji przez system (2). Po jej otrzymaniu nanoszą korekty (3), opcjonalnie realizują kolejną iterację i prezentują wyniki prac na ćwiczeniach (4). W kolejnych iteracjach do recenzji przekazują efekt danego etapu razem z efektami etapów poprzednich – po to, by otrzymać informację zwrotną o danym zadaniu z uwzględnieniem kontekstu zadań poprzednich. Na koniec (5) studenci prezentują ostateczny projekt, otrzymują informację zwrotną oraz ocenę. Całość kończy refleksja na temat całego procesu.



## Rysunek 2

Przykładowy raport wygenerowany przez system

### Podsumowanie oceny

Ogólnie, opracowanie jest dobrze napisane i spełnia większość kryteriów jakościowych. Mimo braków szczegółów w niektórych sekcjach, tłumaczy istotność wykorzystania sztucznej inteligencji w analizie kredytowej dla firmy i przedstawia możliwe korzyści związane z jej wdrożeniem. Silnymi stronami opracowania są jasność, styl i struktura, a także spójność treści. Słabszą stroną jest brak konkretnych dotyczących danych czy kosztów oraz na ograniczonej innowacyjności proponowanego rozwiązania. Można być jednak pewnym, że niniejsze opracowanie ułatwi czytelnikowi zrozumienie potencjału sztucznej inteligencji w analizie zdolności kredytowej i uruchomi wymagane dalszofalowe kroki poprawy procesu. Mimo niektórych słabych punktów, pracy można uznać za wartościową i przydatną dla istoty organizacji.

### Tabela wyników

Kryterium	Ocena (0-10)	Waga	Wkład do oceny końcowej
Profil działania firmy	8	5%	4
Problem biznesowy	8	10%	8
Rozwiązanie problemu	7	15%	10,5
Możliwe korzyści	8	15%	12
Oszacowanie kosztów	8	10%	8
Plan wdrożenia	7	10%	7
Podsumowanie	8	5%	4
Spójność, struktura i poprawność stylistyczna	9	5%	4,5
Oryginalność rozwiązania	4	10%	4
Wykonalność rozwiązania	7	15%	10,5

Liczba punktów: 72,5 na 100

## Ocena poszczególnych sekcji

### Profil działania firmy

W sekcji Profil działania firmy zostaje precyzyjnie określona branża, skala działania, model biznesowy, produkty. Brakuje jednak szczegółów dotyczących skali działania, takich jak liczba klientów czy obszar geograficzny działania. Jako silne strony można wskazać jasne określenie branży, modelu biznesowego i produktów. Słabym punktem jest brak informacji o skali działania. Styl i język prezentacji są wysokiej jakości.

Liczba punktów: 8 na 10

### Problem biznesowy

Sekcja Problem biznesowy jest dobrze napisana i spełnia większość kryteriów jakościowych. Autorem tego opracowania precyzyjnie zdefiniował problem biznesowy, dotyczący analizy kredytowej w sektorze finansowym, oraz wskazał na możliwe przyczyny i konsekwencje tego problemu. Problem, który został przedstawiony, jest istotny dla firmy i istnieje potencjał do wykorzystania uczenia maszynowego i sztucznej inteligencji dla jego rozwiązania. Jako silne strony sekcji można uznać rzetelne określenie problemu oraz wyjaśnienie jego istotności dla firmy. Słabym punktem jest brak przedstawienia konkretnych ilości danych, na których opierają się tradycyjne metody analizy kredytowej, a w opisie problemu wspomniano jedynie o ograniczonej ilości danych. Sekcja spełnia jednak większość kryteriów jakościowych i z pewnością przyczyni się do zrozumienia opracowania.

Liczba punktów: 8 na 10

### Rozwiązanie problemu

Sekcja 'Rozwiązanie z wykorzystaniem uczenia maszynowego' dostarcza przejrzyście opisu wykorzystania algorytmów sztucznej inteligencji do rozwiązania problemu. Typ uczenia maszynowego nie został jednak jasno wskazany, a opis danych do analizy jest stosunkowo ogólny. W sekcji tej można zauważyć silną stronę w opisanu ogólnej koncepcji zastosowania uczenia maszynowego w analizie kredytowej, jednak brakuje sprecyzowania typów problemów uczenia maszynowego oraz konkretniejszego opisu kluczowych cech danych wymaganych do zastosowania tego rozwiązania.

Liczba punktów: 7 na 10

### Możliwe korzyści

Twój opis Możliwych korzyści wynikających z wdrożenia jest dobrze opracowany, spełniając większość kryteriów jakościowych. Wymienia precyzyjne korzyści wynikające z wdrożenia systemu opartego na uczeniu maszynowym dla analizy kredytowej, takie jak dokładniejsza ocena ryzyka kredytowego, skrócenie czasu analizy, optymalizacja procesów biznesowych czy poprawa doświadczenia klienta. Brakuje jednak propozycji miar sukcesu (KPIs) oraz rozróżnienia korzyści krótko- i długoterminowych. Silne strony sekcji to jasne wskazanie korzyści dla klientów i zastosowanie w praktyce biznesowej. Słaba strona to niedostateczne uwzględnienie KPIs i korzyści na różnych poziomach czasowych.

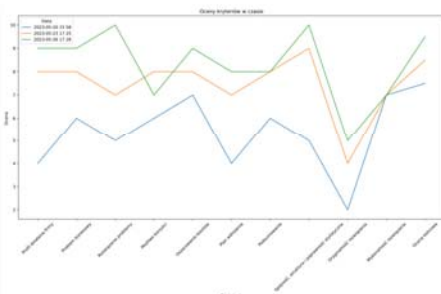
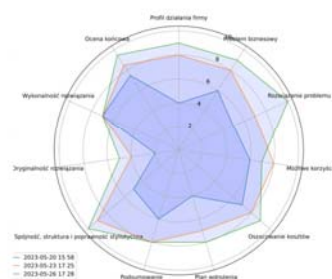
Liczba punktów: 8 na 10

### Oszacowanie kosztów

Sekcja Oszacowanie kosztów uwzględnia kluczowe kategorie kosztów, takie jak infrastruktura technologiczna, oprogramowanie i narzędzia czy szkolenie personelu. Oszacowanie kosztów jest przedstawione na odpowiednio szeroko rozumianym poziomie. Jednak warto byłoby dodać oszacowanie wysokości tych kosztów na etapach wytworzenia Proof of Concept, wdrożenia i utrzymania, co jest głównym brakującym elementem.

Liczba punktów: 8 na 10

## Wizualizacja Twoich postępów



## Ocena kryteriów ogólnych

### Spójność, struktura i poprawność stylistyczna

Opracowanie bardzo dobrze spełnia kryteria: jest spójne, zawiera klarowną strukturę z poszczególnymi sekcjami, zachowuje konsekwencję stylu, zastosowany język jest poprawny pod względem gramatyki, ortografii i interpunkcji. Poprawność formatowania jest zadowalająca, z właściwym zastosowaniem czonek, wyodrębnieniem itp.

Liczba punktów: 9 na 10

### Oryginalność rozwiązania

Opracowanie przedstawia ogólny zarys wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie analizy zdolności kredytowej w branży finansowej. Opisane rozwiązanie, choć przydatne, nie wykazuje wysokiego poziomu oryginalności, ponieważ zastosowanie uczenia maszynowego w analizie kredytowej jest już praktykowane na rynku. Algorytmy, dane i wdrożenie nie są szczegółowo opisane, co utrudnia ocenę oryginalności i innowacyjności przedstawionego rozwiązania. Przedstawione korzyści wynikające z wdrożenia rozwiązania są dość standardowe i nie wyróżniają się na tle innych projektów opartych na AI. Wskazane koszty i plan wdrożenia są ogólnikowe, nie podając konkretnego zastosowania w analizowanym kontekście.

Liczba punktów: 4 na 10

### Wykonalność rozwiązania

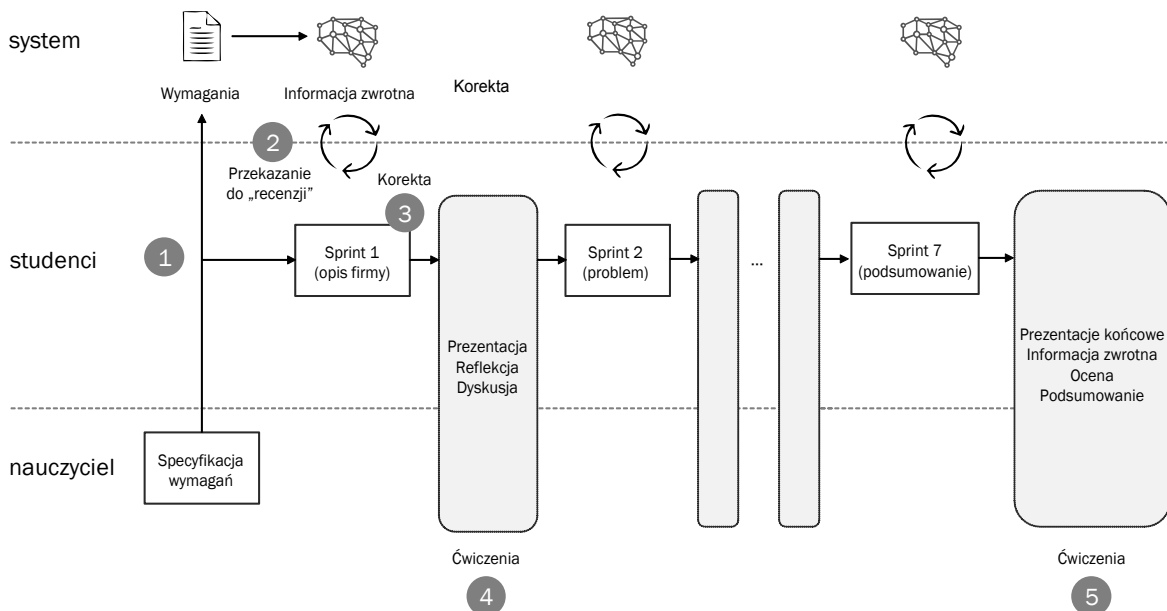
Opracowanie jest solidnie i dobrze zorganizowane, ale można by je ulepszyć pod względem wykonalności rozwiązania. Proponowany plan wdrożenia zawiera istotne kroki, ale nie podano konkretnego czasu ani szczegółowych informacji dotyczących wdrożenia dla danej organizacji. Ponadto, kosztorys nie przedstawia konkretnych liczb. Mimo że wymieniono kluczowe aspekty związane z kosztami, nie podano żadnych przykładów kosztów rzeczywistych ani porównań, które by pokazały, na ile ekonomiczne jest to rozwiązanie.

Liczba punktów: 7 na 10

Źródło: opracowanie własne.

**Rysunek 3**

Wizualizacja procesu dydaktycznego wykorzystującego model generatywny do udzielania informacji zwrotnej studentom



Źródło: opracowanie własne.

Spodziewane pozamerytoryczne (niezwiązane bezpośrednio z celami kursu sztuczna inteligencja w biznesie) efekty kształcenia opisanej metody są następujące:

- 1) studenci pracując z modelami generatywnymi:
  - a) doskonałą umiejętności z obszaru inżynierii kontekstu (prompt engineering)
  - b) uczą się precyzyjnie formułować swoje oczekiwania, iteracyjnie podnosząc jakość swojego opracowania i uwzględniając przy tym własną kreatywność
  - c) rozpoznają zarówno silne strony, jak i ograniczenia oraz ryzyka związane z tymi technologiami
- 2) nauczyciele:
  - a) uczą się pracować z modelami generatywnymi
  - b) doskonałą kryteria oceny poszczególnych komponentów (ilościowe i jakościowe), uwzględniając zdanie praktyków i studentów w tym zakresie
  - c) uczą się na nowo ewaluować efekty dydaktyczne.

Podsumowując, zarówno studenci, jak i nauczyciele uczą się w pełni wykorzystywać potencjał technologii generatywnych oraz rozpoznać ograniczenia i ryzyka związane z ich stosowaniem.

**Szanse, wyzwania i rekomendacje dalszych badań**

Jak już wielokrotnie podkreślano, technologie generatywne mogą być źródłem wielu zmian. Dla rozpoznania ich realnego potencjału, a później rozwoju w dobrym kierunku, kluczowe jest ich praktyczne

opanowanie. Paradoksalnie, pomimo dużej złożoności procesów obliczeniowych, okazuje się, że tworzenie nawet bardzo zaawansowanych aplikacji jest stosunkowo proste: z perspektywy technicznej wystarczy najczęściej znajomość języka Python na poziomie średnio zaawansowanym oraz ogólna orientacja w tematyce. Osobom zainteresowanym Autor poleca np. wykorzystanie środowiska LangChain (<https://python.langchain.com/en/latest>) lub lekturę (np. Cai i in., 2023).

Paradoksalnie, łatwość projektowania i wytwarzania takich aplikacji bądź też stosowania systemów wykorzystujących technologie generatywne jest nie tylko szansą, ale też wyzwaniem. Przede wszystkim może powodować tzw. ułudę kompetencji: początkujący programista może odnieść wrażenie, że stworzenie zaawansowanych programów dzięki wsparciu asystentów takich jak GitHub Copilot jest stosunkowo proste. W rzeczywistości jednak systemy generatywne w najlepszy możliwy sposób realizują polecenia użytkownika. Jak widać, mamy tu dwa możliwe czynniki ryzyka: 1) model generatywny może nie być doskonały i 2) użytkownik może błędnie sformułować własne oczekiwania.

W efekcie może się okazać, że technologie te będą świetne w rękach profesjonalistów (potrafiących precyzyjnie zarządzać oczekiwaniami oraz kontrolować jakość odpowiedzi modelu), osobom początkującym zaś przysporzyć więcej szkody niż pożytku. Dodatkowo istnieje realne ryzyko wykorzystania tych technologii do rozwiązywania problemów, które powinny być rozwiązane samodzielnie, co w naturalny sposób prowadzi do degradacji umiejętności oraz kluczowych dla ich realizacji funkcji poznawczych.

Stwarza to zagrożenie, które roboczo można określić jako podział kompetencyjny społeczeństwa:

technologie generatywne wzmocnią potencjał (wiedzę, umiejętności, produktywność) profesjonalistów, utrzymując pozostałe osoby na stałym, niskim poziomie lub nawet obniżając umiejętności osób nadużywających tych rozwiązań.

Kolejnym wyzwaniem, tym razem w dużej mierze dla organizacji, jest zapewnienie poufności. W jaki sposób w pełni wykorzystać potencjał modeli generatywnych, nie przysyłając do chmury własnych zapytań i/lub zasobów wiedzy? Okazuje się, że problem ten jest już w praktyce rozwiązywalny: technicznie możliwe jest zainstalowanie kompletu takich rozwiązań lokalnie, pomimo że koszty operacji są jeszcze stosunkowo wysokie.

Problem jednak pozostaje na poziomie społecznym. Popularność rozwiązania oferowanego przez dominującego dostawcę powoduje podnoszenie jakości jego usługi (dzięki mechanizmom ciągłego udoskonalania w procesie interakcji z użytkownikami), co generuje efekt pozytywnego sprzężenia zwrotnego (więcej użytkowników – więcej interakcji – więcej materiału treningowego – lepsza usługa – więcej użytkowników). Ale w efekcie istnieje ryzyko zmonopolizowania rynku przez jednego lub kilku dostawców – co w dłuższym horyzoncie czasowym może stanowić zagrożenie. Tym bardziej, zdaniem Autora, warto wspierać edukację w obszarze wykorzystania modeli generatywnych dostępnych na licencjach otwartych.

## Podsumowanie

Wiele wskazuje na to, że technologie generatywne zrewolucjonizują liczne aspekty naszego funkcjonowania. Mamy być może nawet do czynienia z rewolucją porównywalną do rewolucji przemysłowej czy cyfrowej.

Efektom tej ostatniej była automatyzacja wielu procesów biznesowych (często rozumiana jako zastąpienie wybranych czynności w procesach realizowanych dotąd przez człowieka np. systemami informatycznymi), a niedługo później robotyzacja tych procesów (zastąpienie zadań człowieka przez komponenty inteligentne, np. rozpoznające obraz). Systemy generatywne mają zdaniem Autora potencjał autonomizacji procesów: zastąpienia człowieka w całych grupach czynności autonomicznymi agentami, efektywnie realizującymi złożone zadania z wykorzystaniem wielu różnych zestawów narzędzi.

W naturalny sposób generuje to pytania o miejsce człowieka w tej nowej rzeczywistości. Skoro maszyny lepiej od nas będą wykonywać pewne czynności, planować zadania czy określać wysokopoziomowe strategie, to jakie będą nasze zadania? I jak się do nich przygotować?

Zdaniem Autora w niedalekiej przyszłości nasza (ludzi) rola sprowadzi się do precyzyjnego formułowania celów, określania standardów wykonania prac, recenzowania ich wyników (w celu np. dalszego doskonalenia maszyn) i przede wszystkim podejmowania optymalnych, zgodnych z zasadami etycznymi, wyborów.

Aby to osiągnąć, kluczowe będzie rozwijanie umiejętności zarówno miękkich, jak i twardych. Bardzo ważne staną się: nieszablonowe, krytyczne myślenie, zdolności analityczne w szczególności w obszarze analizy procesów decyzyjnych, zdolność precyzyjnego formułowania oczekiwań oraz krytycznej oceny efektów pracy maszyn. Wśród umiejętności twardych warto wymienić zdolność do projektowania architektur systemów inteligentnych oraz inżynierię zapytań.

Celem tego artykułu było nie tyle udzielenie odpowiedzi na te trudne pytania, co wskazanie możliwych opcji, rekomendacja kierunków rozwoju metod dydaktycznych oraz interesujących obszarów badawczych. Zwłaszcza konstruktywna propozycja integracji technologii generatywnych z tradycyjnymi, sprawdzonymi w szkolnictwie wyższymi metodami nauczania.

Zaproponowana w artykule metoda dydaktyczna jest próbą integracji technologii generatywnych z tradycyjnymi procesami dydaktycznymi zorientowaną nie tylko na wykształcenie tych umiejętności, ale też podniesienie efektów kształcenia bezpośrednio związanych z celami nauczania przedmiotu.

Faktyczna ocena efektywności dydaktycznej wymaga jednak potwierdzenia naukowego – co wskazuje na nowy, interesujący kierunek badań: *Wpływ technologii generatywnych na jakość procesów dydaktycznych*.

## Bibliografia

- Bulathwela, S., Muse, H. i Yilmaz, E. (2023). Scalable educational question generation with pre-trained language models. W N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O. C., Santos i V. Dimitrova (red.), *Artificial Intelligence in Education: 24th International Conference, AIED 2023, Tokyo, Japan* (s. 327–339). [https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9_27)
- Cai, Y., Mao, S., Wu, W., Wang, Z., Liang, Y., Ge, T., Wu, C., You, W., Song, T., Xia, Y., Tien, J. i Duan, N. (2023). *Low-code LLM: Visual Programming over LLMs*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.08103>
- Chang, Y., Wang, X., Wang, J., Wu, Y., Yang, L., Zhu, K., Chen, H., Yi, X., Wang, C., Wang, Y., Ye, W., Zhang, Y., Chang, Y., Yu, P. S., Yang, Q. i Xie, X. (2023). *A survey on evaluation of Large Language Models*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.03109>
- Cheng, D., Huang, S., Bi, J., Zhan, Y., Liu, J., Wang, Y., Sun, H., Wei, F., Deng, D. i Zhang, Q. (2023). *UPRISE: Universal Prompt Retrieval for Improving Zero-Shot Evaluation*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08518>
- Ge, T., Hu, J., Dong, L., Mao, S., Xia, Y., Wang, X., Chen, S.-Q. i Wei, F. (2022). *Extensible prompts for language models*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.00616>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T. .... Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., Madiaga, M., Aggabao, R., Diaz-Candido, G., Maningo, J. i Tseng, V. (2023). Performance

of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLoS Digital Health*, 2(2), e0000198. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198>

MetaAI. (2023, 24 lutego). *Introducing LLaMA: A foundational, 65-billion-parameter language model*. <https://ai.meta.com/blog/large-language-model-llama-meta-ai>

Ouyang, L., Wu, J., Jiang, X., Almeida, D., Wainwright, C. L., Mishkin, P., Zhang, C., Agarwal, S., Slama, K., Ray, A., Schulman, J., Hilton, J., Kelton, F., Miller, L., Simens, M., Askell, A., Welinder, P., Christiano, P., Leike, J. i Lowe, R. (2022). *Training language models to*

*follow instructions with human feedback*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.02155>

Rae, J. W., Borgeaud, S., Cai, T., Millican, K., Hoffmann, J., Song, F., Aslanides, J., Henderson, S., Ring, R., Young, S., Rutherford, E., Hennigan, T., Menick, J., Cassirer, A., Powell, R., Driessche, G. van den, Hendricks, L. A., Rauh, M., Huang, P.-S., ... Irving, G. (2022). *Scaling language models: Methods, analysis and insights from Training Gopher*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.11446>

The Vicuna Team. (30 marca 2023). *Vicuna: An Open-Source Chatbot Impressing GPT-4 with 90%\* ChatGPT Quality*. <https://lmsys.org/blog/2023-03-30-vicuna>

**Andrzej Wodecki** jest doktorem habilitowanym w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości, profesorem Politechniki Warszawskiej. Od ponad 10 lat zajmuje się problematyką sztucznej inteligencji, a od ponad 20 lat nauczania na odległość. Jego zainteresowania badawcze dotyczą tematyki wykorzystania sztucznej inteligencji i uczenia maszynowego w biznesie, systemów autonomicznych, technologii generatywnych oraz zastosowań nowoczesnych technologii w edukacji.

## RELACJA Z WYDARZENIA

### III Sympozjum BMP (Business Process Management)



23 października 2023 roku w Sopocie odbyło się III Sympozjum BPM zorganizowane przez dwie Uczelnie Fahrenheitita: Politechnikę Gdańską i Uniwersytet Gdański. Wydarzenie zgromadziło ponad 60 uczestników reprezentujących 25 różnych ośrodków naukowych.

Gości przywitani: Dyrektor Związku Uczelni w Gdańsku im. Daniela Fahrenheitita – prof. dr hab. inż. Adriana Zaleska-Medynska, Prodziekan Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej – dr hab. Magdalena Olczyk oraz Dziekan Wydziału Zarządzania – prof. dr hab. Mirosław Szreder.

Podczas sympozjum miały miejsce dwie sesje naukowe będące okazją do przedstawienia najnowszych badań i osiągnięć w dziedzinie zarządzania procesami biznesowymi. Ponadto odbyła się także sesja biznesowa, w której eksperci po-

dzielili się praktycznymi wskazówkami i doświadczeniami z zakresu Business Process Management.

III Sympozjum BPM w Sopocie jest kontynuacją serii spotkań naukowych. Dotychczas zrealizowały takie Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie oraz Uniwersytet Warszawski. Następne, IV Sympozjum BPM odbędzie się w 2024 roku w Katowicach.

Patronem medialnym wydarzenia był „e-mentor”.

Skład Komitetu Organizacyjnego III Sympozjum BPM: dr inż. Marzena Grzesiak, prof. uczelni (Przewodnicząca), dr hab. inż. Piotr Sliż, prof. uczelni (Przewodniczący), dr Liwia Delińska, dr Emilia Dobrowolska, dr inż. Katarzyna Karpieńko, dr Jędrzej Siciński.



Kamila  
Majewska

# Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa

## Experiencing virtual reality and visual memory

### Abstract

The number of studies investigating different aspects of the use of virtual reality and VR goggles is constantly growing. However, there is currently a lack of analyses related to the visual memory of resources learned in immersive VR. Therefore, a study was conducted to determine the level of memorisation of visual elements presented using VR headsets or a traditional computer. The study involved 120 students divided into three equal groups. In the first group, the participants used VR goggles and the presentation was supervised by a lecturer who drew attention to key elements and monitored the pace of the action. In the second group, users worked entirely on their own with the VR headsets, and in the third group they watched a narrated presentation on a computer screen. The main research objective was to determine the differences in the amount of elements memorised between the study groups. The study used both quantitative and qualitative data. The ANOVA analysis of variance showed that there was a statistically significant difference between all groups. The highest level of memorisation of visual elements was recorded in the group using VR goggles and supervised by a guide. The lowest was in the group that used VR headsets alone. Participants in the study noted that immersive VR is so fascinating that it is difficult for them to supervise their own time and activity in a way that ensures success. As a result, 70% of people working alone with VR goggles did not manage to familiarise themselves with all the material.

**Keywords:** visual memory, virtual reality, VR, VR goggles, virtual reality experience

---

### Wprowadzenie

Szereg badań wykazuje, że wirtualna rzeczywistość (VR) może przynosić wiele korzyści edukacyjnych, między innymi:

- ułatwiać zrozumienie zagadnień, a w konsekwencji naukę (Liu i in., 2020),
- zwiększać umiejętność rozwiązywania problemów (Wu i in., 2021),
- skutecznie poprawiać uwagę oraz koncentrację uczących się (Cho i in., 2004),
- umożliwiać zdobywanie wiedzy i umiejętności zapewniających wzrost precyzji wykonywanych czynności (nawet o ok. 25%) w porównaniu z wynikami osiąganymi po oglądaniu filmów edukacyjnych (Bailenson i in., 2008),
- podnosić motywację do działania (Thisgaard i Makransky, 2017),
- sprzyjać powstawaniu emocji (PWC, 2020),
- zmniejszać ilość czasu niezbędnego do opanowania materiału (UNIMERSIV, 2015).

Źródeł tego zjawiska upatruje się w: praktycznym działaniu, możliwości zdobywania indywidualnych doświadczeń, manipulowania obrazem (przybliżania, oddalania, analizy przedmiotu z różnych perspektyw), działaniu dostosowanym do potrzeb odbiorcy (możliwość wielokrotnego eksperymentowania, indywidualizacja tempa pracy, zarządzanie poznawanymi treściami), emocjach i uczuciach towarzyszących procesowi poznawczemu (Mikropoulos i Natsis, 2011). Ogromną rolę odgrywa w tym przypadku również interaktywność oraz możliwość czynnego śledzenia obrazu oraz zmieniającego się otoczenia będącego bezpośrednią odpowiedzią na ruch oraz zainteresowanie użytkownika. Poczucie obecności sprzyja zanurzeniu w przestrzeni wirtualnej, uwodzi odbiorcę oraz uwiarygadnia prezentowane treści wizualne.

Analizując fenomen VR należy także nawiązać do percepcji aktywnej, która zgodnie z uwagami badaczy jest gwarantem lepszej pamięci aniżeli percepcja pasywna (Harman i in., 1999; Held i Hein, 1963; Liu i in., 2007). Wielu psychologów podkreśla, że immersyjna wirtualna rzeczywistość na tyle mocno oddziałuje na zmysły odbiorcy, że użytkownicy są w stanie wcielić się w inne, fizycznie znacząco różne postacie, a nawet odczuwać sprawstwo nad wirtualnymi ciałami (Steptoe i in., 2013). Peter Wilkins w jednej ze swoich wypowiedzi podkreśla, że:

podczas oglądania telewizji lub filmu mówimy o „zawieszeniu niewiary”. Oznacza to, że nasz stan wyjściowy jest stanem niewiary. Zaczynamy wierzyć dopiero, gdy jesteśmy wystarczająco zanurzeni. W przypadku wirtualnej rzeczywistości sytuacja jest odwrócona: wierzymy, w punkcie wyjścia, że to, co widzimy, jest prawdziwe. (Cohn, 2015)

Związane jest to z budową obrazów docierających do naszego umysłu. W przypadku tradycyjnych filmów mamy do czynienia z obrazami oraz dźwiękiem skomponowanym i prezentowanym w sposób liniowy. W przypadku VR odbiorca włączany jest do innego, trójwymiarowego modelu, z którym wchodzi w liczne interakcje, co uwiarytelnia obserwację i przekłada się na poczucie zanurzenia (Majewska, 2021).

Wizualizacja przedmiotu poznania zdaje się być ogromną szansą dla osób bazujących w dużej mierze na pamięci wzrokowej, czyli zwracających uwagę na detale wizualne, szczegóły otoczenia, osadzenie przedmiotu poznania w kontekście innych elementów lub działań, zapamiętujących obrazy, schematy, wykresy itp. (Majewska, 2020). Z drugiej strony coraz częściej w literaturze zaczynają pojawiać się głosy na temat możliwości przeciążenia zmysłów odbiorcy, co może odbijać się negatywnie na poziomie przetwarzania pojęciowego czy też zapamiętywania poznawanych materiałów (Ke i Carafano, 2016). Należy jednak podkreślić, że w dalszym ciągu trwają badania na temat związku wirtualnej rzeczywistości z pamięcią wzrokową użytkowników, definiowaną w sposób ogólny jako „pamięć odznaczającą się szybszym i łatwiejszym utrwaleniem tego, co się widzi, niż tego, co się usłyszy” (PWN, b.d.).

### Przegląd badań

Analiza literatury skoncentrowanej na związku wirtualnej rzeczywistości odbieranej za pomocą gogli VR z procesem zapamiętywania oraz pamięcią wzrokową wykazuje, że zjawisko to jest niezmiernie złożone. Część badań przedstawia wirtualną rzeczywistość oraz gogle VR jako środowisko i narzędzie sprzyjające procesowi, część natomiast neguje to.

Badania przeprowadzone przez Jesusa Martíneza-Navarro, Enrique Bigné, Jaime Guixeresa, Mariano Alcañiza oraz Carmen Torrecillę wykazały, że e-commerce z użyciem gogli VR może poprawić pamięć

użytkownika dotyczącą produktów oraz ich marki. Dodatkowo wpływa korzystnie na chęć dokonywania zakupów, co związane jest z poczuciem obecności i emocjami. Jak podkreślają badacze, dyskomfort wynikający z użytkowania gogli VR nie przekłada się w sposób negatywny na poczucie obecności oraz zapamiętanie marki. Co ważne: „angażujące środowiska wirtualne generują afekt, głębokie poczucie obecności i wzmacniają inne reakcje poznawcze, które poprawiają wyniki biznesowe, takie jak zapamiętanie marki, które wpływają na zamiar zakupu” (2019, s. 481).

Związek pomiędzy użytkowaniem gogli VR oraz korzyściami płynącymi z tego faktu analizowany był również z perspektywy procesów kształcenia. Na podstawie przeglądu 93 badań poświęconych edukacji oraz wirtualnej rzeczywistości Laura Freina oraz Michela Ott podkreślają, że: „VR daje pewne korzyści, umożliwiając fizyczną eksplorację obiektów, które w rzeczywistości nie są dostępne, pomagając uczniom lepiej je rozumieć i zapamiętywać” (2015, s. 139). Potwierdzają to również badania przeprowadzone przez Kamilę Majewską w latach 2019–2020 na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Procedura badawcza zrealizowana na grupie 570 uczniów miała na celu między innymi weryfikację efektywności kształcenia analizowaną oddzielnie dla każdego z sześciu poziomów taksonomii Blooma. Zgromadzone dane wykazały, że poziom zapamiętywania zasobów poznanych z użyciem gogli VR wyposażonych w kontrolery ruchu jest:

- o ok. 5% wyższy od poziomu zapamiętywania zasobów poznanych przy użyciu tablicy interaktywnej oraz tabletów stosowanych w sposób interaktywny,
- o ok. 17% wyższy od poziomu zapamiętywania zasobów poznanych przy użyciu tablicy interaktywnej i tabletów wykorzystywanych w tradycyjnym toku kształcenia (jedynie do wizualizacji obrazów) (2021).

Odnotowano również, że:

- „średnia efektywność kształcenia interaktywnego z goglami VR wynosi ok. 99%,”
- średnia efektywność kształcenia interaktywnego z tablicą interaktywną i tabletami wynosi ok. 94%,”
- średnia efektywność nauczania tradycyjnego z tablicą interaktywną i tabletami wynosi ok. 82%” (Majewska, 2021, s. 497).

Wysoki poziom zapamiętywania zasobów wizualnych prezentowanych za pomocą gogli VR opisany został także w badaniach dedykowanych pałacom pamięci. W ich ramach przebadanych zostało 40 uczestników. Na podstawie wyznaczonych statystyk wywnioskowano, że prezentacja wirtualnych pałaców pamięci za pomocą gogli VR (z funkcją śledzenia ruchu głowy) zapewni użytkownikowi lepsze zapamiętanie, a w konsekwencji łatwiejsze przywoływanie poznanych informacji, aniżeli ma to miejsce w przypadku danych wyświetlonych przy użyciu myszki oraz tradycyjnego wyświetlacza stacjonarnego. Różnica w poziomie zapamiętania elementów

# Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa

wizualnych wynosiła 8,8%, co uznano za statystycznie istotny wynik (Krokos i in., 2018).

Większą siłę i znaczenie wizualizacji VR 360°, w porównaniu z tradycyjnym przekazem 2D, nadają również badania przeprowadzone przez Benjamina Schöne, Marlene Wessels oraz Thomasa Grubera. Zgodnie z ich obserwacjami: „wciągające doświadczenia VR stają się częścią rozległej autobiograficznej sieci skojarzeń, podczas gdy konwencjonalne doświadczenie wideo pozostaje izolowanym wydarzeniem epizodycznym” (2019, s. 715).

Tymczasem Kyoko Hine oraz Hodaka Tasaki (2019) twierdzą, że rzeczywistość wirtualna (VR) może zakłócać pamięć wzrokową. Powyższe wnioski powstały po badaniach zrealizowanych na populacji liczącej 40 osób, u których nie zostały zdiagnozowane problemy z pamięcią oraz ze wzrokiem. W ramach zrealizowanego eksperymentu uczestnicy oglądali film, na którym zaprezentowano wystawę obrazów (około 5 minut nagrania). Studenci otrzymywali informacje o obrazach oraz malarzach. Badani podzieleni zostali na dwie równoliczne grupy (po 20 osób). Pierwsza oglądała wystawę w sposób aktywny (gogle VR reagowały na ruchy głowy, a prezentowane na filmie klatki można było obserwować z różnych perspektyw, pod różnym kątem), druga natomiast w sposób pasywny (gogle VR nie reagowały na ruch głowy). Wykonane analizy wykazały, że osoby aktywnie oglądające wystawę osiągnęły gorsze wyniki od tych, którym wyświetlane były pasywne nagrania. Jak podkreślają badacze – przyczyn takiego stanu może być kilka. Po pierwsze „zmniejszenie wydajności pamięci w warunkach aktywnego oglądania może być spowodowane wpływem kontekstu środowiskowego na wyszukiwanie” (Hine i Tasaki, 2019, s. 5). Po drugie – aktywne oglądanie filmów przy pomocy gogli VR może nie stanowić najlepszej formy zdobywania wiedzy o obrazach. Po trzecie – czas, jaki uczestnicy spędzili na bezpośrednim oglądaniu obrazów mógł być krótszy dla grupy aktywnie oglądającej film aniżeli w przypadku jego biernego oglądania. Po czwarte – gorsze wyniki grupy mającej możliwość aktywnego zwiedzania wystawy mogą być efektem złego samopoczucia i choroby lokomocyjnej. Znaczący mógł być również efekt nowości, bowiem spośród wszystkich badanych tylko jedna osoba miała wcześniejszy kontakt z goglami VR.

Problem z pamięcią wizualną uczestników biorących udział w prezentacjach VR może wynikać także z faktu, iż „rzeczywistość wirtualna oznacza przetwarzanie dużych ilości informacji kognitywnych, które nie są powiązane z celem uczenia się” (Martarelli, 2020).

Warto podkreślić, że problematyka kształcenia z użyciem gogli VR wymaga dalszej eksploracji. Badacze poruszający się w tym obszarze w głównej mierze koncentrują się na podstawowych kwestiach, w tym weryfikacji wyników działań skorelowanych z różnymi poziomami immersji (zazwyczaj zestawiane są dane z dwóch różnych poziomów np. immersja niska i wysoka). Brakuje schematów badawczych, w których zestawiane byłyby ze sobą chociażby trzy środowiska, w których różnicującą rolę odgrywa nie

tylko technologia, ale również czynniki społeczne, jak np. obecność koordynatora procesu kształcenia. Wnioskowanie jedynie na podstawie obecności lub braku danej technologii znacząco splaya przywołany obszar i uniemożliwia opracowywanie rzetelnej gradacji czynników korelujących z procesem kształcenia bazującym na VR. To z kolei przekłada się na straty zarówno w kontekście praktycznym (rozwój metodyki kształcenia z goglami VR), jak i teoretycznym (np. konstruowanie teorii dydaktycznej obejmującej kształcenie z goglami VR).

W rezultacie zdecydowano się na realizację badań wpisujących się w powyższą lukę, gdzie oprócz zastosowanej technologii wzięto pod uwagę czynnik społeczny związany z osobą przewodnika procesu kształcenia.

## Metoda badania i charakterystyka próby

Prezentowane badanie diagnostyczne zostało zrealizowane w latach 2022–2023, z uwzględnieniem paradygmatu pragmatycznego (Abbadia, 2022). Przeprowadzono je z zachowaniem zasad etycznych (decyzja Komisji ds. Etyki Badań Naukowych 30/2023/FT). Celem badawczym było określenie różnic ilościowych między badanymi grupami oraz siły i kierunku zależności między zmiennymi w badanych grupach. W analizie problemu badawczego skorzystano z kombinacji podejść ilościowych (testy pamięci, ankieta) i jakościowych (wywiad). Narzędzia badawcze w fazie planowania oraz opracowywania procedury badawczej zostały poddane standaryzacji i normalizacji. Test miał na celu ustalenie poziomu zapamiętania danych przedstawionych w postaci wizualnej. Zawierał on 10 pytań na temat elementów wizualnych pojawiających się w podwodnym safari i był przeprowadzony godzinę po zaprezentowaniu materiałów. Test pamięci opracował psycholog, a swoją budową nawiązywał do testu firmy CogniFit (wykorzystanego do wstępnej weryfikacji różnic między grupami). W ankiecie zamieszczono zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Ankieta pomogła między innymi w ustaleniu indywidualnej oceny poziomu zapamiętania zaprezentowanych treści wizualnych, jak również stopnia zanurzenia się w prezentowanych materiałach. Wywiad stanowił luźną rozmowę na temat samopoczucia podczas pracy oraz oczekiwań dotyczących prezentowanych zasobów (Rubacha, 2008).

Badaniem objęto łącznie 120 studentów studiów humanistycznych (filologii polskiej, angielskiej, germańskiej, romańskiej, japonistyki oraz pedagogiki) w wieku od 19 do 24 lat. Próba dobrana została w sposób celowy i liczyła 98 kobiet oraz 22 mężczyzn (pochodzenia polskiego). Osoby biorące udział w eksperymencie nie miały problemów ze wzrokiem ani chorobą lokomocyjną. Wcześniej nie korzystały z gogli VR. Procedura badawcza przebiegła bez problemów, a żaden z badanych nie przerwał udziału w prezentacji z powodu złego samopoczucia. Przed przystąpieniem do badań uczestnicy poddani zostali internetowemu testowi firmy CogniFit mierzącemu pamięć wzrokową,

dzięki czemu określony został średni poziom zapamiętania każdej z grup (CogniFit, b.d.). Zgromadzone dane wykazały, że różnice średnich wyników z testu pamięci dla badanych grup nie są istotne statystycznie. Przyjęto zatem, że próby pochodzą z tej samej populacji (Juszczak, 2006; Juszczak, 2013).

Uczestnicy badania podzieleni zostali na trzy równoliczne grupy. Pierwsza wyruszyła na podwodne safari z użyciem gogli VR wspólnie z przewodnikiem, który tłumaczył i kierował uwagę odbiorców na poszczególne elementy i miejsca. Kontrolował on także czas realizacji zadania i utrudniał pełne zanurzenie w przestrzeni VR. Druga grupa zwiedzała podwodne tereny samodzielnie z użyciem gogli VR. Informacje na temat gatunków zwierząt oraz dodatkowe obrazy dostępne były dla niej po najechaniu kontrolerem ruchu na konkretny obiekt. Trzecia grupa obserwowała nagranie podwodnego safari (z narracją lektora) na ekranie komputera. Prezentacja w każdej z grup trwała łącznie 20 minut.

Celem badania było określenie oraz porównanie poziomu zapamiętywania elementów wizualnych prezentowanych za pomocą gogli VR (użytkowanych w pełni samodzielnie lub pod opieką przewodnika) lub tradycyjnego komputera.

W konsekwencji sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy liczbą zapamiętywanych elementów wizualnych w grupie pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika oraz w grupie samodzielnie pracującej z goglami VR?
2. Czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy liczbą zapamiętywanych elementów wizualnych w grupie pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika oraz w grupie oglądającej nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego?
3. Czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy liczbą zapamiętywanych elementów wizualnych w grupie samodzielnie pracującej z goglami VR oraz w grupie oglądającej nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego?

W badaniu wyróżniono następujące zmienne: zmienna zależna – liczba zapamiętanych elementów wizualnych (od 0 do 10); zmienna niezależna – zastosowane narzędzie i forma pracy (praca z goglami VR pod nadzorem przewodnika/ samodzielna praca z goglami VR/ obserwacja nagrania z monitora komputerowego, zaopatrzone w narrację przewodnika).

Ze względu na diagnostyczny charakter badań, zgodnie z uwagą Krzysztofa Konarzewskiego (2000), nie zdecydowano się na postawienie hipotez.

W celu zweryfikowania istnienia statystycznie istotnych różnic między grupami skorzystano z testu ANOVA z poprawką Welcha (ze względu na brak homogeniczności wariancji w grupach). Dbając o spełnienie warunków testu parametrycznego zapewniona została niezależność obserwacji oraz równoliczność obserwacji w grupach, zmienna zależna mierzona

była na skali ilościowej (wyniki testów pamięci przyjmowały wartości od 0 do 10). Rozkład normalny (ze względu na małą liczebność grupy) weryfikowany był za pomocą testu Shapiro–Wilka (Pogotowie Statystyczne, b.d.). Należy podkreślić, że rozkład wyników w analizowanych grupach nie był zbliżony do rozkładu normalnego. W literaturze podkreśla się jednak, że „przy równolicznych grupach ANOVA jest odporna na brak równości wariancji i normalności rozkładu” (Caldwell i in., 2022; SGGW, 2016). W przypadku gdy rozkład nie był normalny, wyznaczano dodatkowo wartość skośności i kurtozy (George i Mallery, 2019). W celu ustalenia charakteru różnic między grupami realizowano analizę post hoc testem porównania parami Gamesa–Howella (Waśko, b.d.). W trakcie analizy wykorzystano również z korelacji rho-Spearmana (ze względu na charakter zmiennych) (Golonka, b.d.). Uzyskane wartości interpretowano za pomocą skali Stanisza (AGH, b.d.). W badaniach przyjęto poziom istotności statystycznej  $\alpha = 0,05$ .

## Wyniki badania

W celu weryfikacji istnienia różnic w liczbie zapamiętywanych elementów wizualnych zaprezentowanych podczas podwodnego safari eksplorowanego wspólnie z przewodnikiem przy użyciu gogli VR, samodzielnego eksplorowania podwodnego safari z użyciem gogli VR, obserwowania nagrania ukazującego podwodne safari (z narracją lektora) na ekranie komputera, skorzystano z jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA z poprawką Welcha. Należy podkreślić, że test Shapiro–Wilka wykazał, że wszystkie analizowane zmienne są odchyłone od rozkładu normalnego w każdej grupie. Wartości skośności w przypadku liczby zapamiętywanych elementów wizualnych w każdej z analizowanych grup mieściły się w przedziale  $(-1, 1)$ , co oznacza że odchylenie od rozkładu normalnego dla analizowanych zmiennych nie było znaczące (tabela 1) (George i Mallery, 2019).

W przypadku danych zgromadzonych po zrealizowaniu właściwego testu pamięci wzrokowej stwierdzono, że nie został spełniony warunek jednorodności wariancji. W konsekwencji ze względu na brak homogeniczności wariancji w porównywanych grupach zastosowano poprawkę Welcha. Analiza wykazała, że pod względem liczby punktów reprezentujących średnią efektywność kształcenia istnieją istotne różnice między grupami  $F(2; 75,705) = 188,666; p < 0,05; \eta^2 = 0,785$ . W celu ustalenia charakteru różnic między grupami przeprowadzono analizę post hoc testem porównania parami Gamesa–Howella (tabela 2). Analiza wykazała istotne różnice między wszystkimi grupami, a zatem:

- grupą pracującą z goglami VR pod nadzorem przewodnika a grupą samodzielnie pracującą z goglami VR. Grupa samodzielnie pracująca z goglami VR uzyskała średnio o 2,65 punktu niższy wynik (26,5%) aniżeli grupa pracująca z goglami VR pod nadzorem przewodnika ( $p < 0,05$ ),



# Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa

**Tabela 1**

Test Shapiro–Wilka, skośność i kurtoza

Testy normalności rozkładu						
Grupa		Shapiro–Wilk				
		Statystyka	df	Istotność	Skośność	Kurtoza
Wynik testu pamięci wizualnej	praca z goglami VR i przewodnikiem	0,784	40	<0,001	-0,274	-0,662
	samodzielna praca z goglami VR	0,812	40	<0,001	-0,287	0,049
	praca z komputerem i przewodnikiem	0,645	40	<0,001	-0,255	1,717

Źródło: opracowanie własne z użyciem programu IBM SPSS Statistics.

- grupą pracującą z goglami VR pod nadzorem przewodnika a grupą oglądającą nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego. Grupa oglądającą nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego uzyskała średnio o 2,15 punktu niższy wynik (21,5%) aniżeli grupa pracująca z goglami VR pod nadzorem przewodnika ( $p < 0,05$ ),
- grupą samodzielnie pracującą z goglami VR a grupą oglądającą nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego. Grupa samodzielnie pracująca z goglami VR uzyskała średnio o 0,5 punktu niższy wynik (5%) aniżeli grupa oglądająca nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego ( $p < 0,05$ ).

Najniższa liczba punktów reprezentująca liczbę zapamiętanych elementów wizualnych wystąpiła w przypadku grupy samodzielnie pracującej z goglami VR (ok. 6,57 punktu). Średnia liczba zapamiętanych elementów wizualnych odnotowana została w przypadku grupy oglądającej nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego (ok. 7,07 punktu), a najwyższa w przypadku grupy pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika (ok. 9,22 punktu) ( $p < 0,05$ ).

Wykonane obliczenia wykazują, że poziom zapamiętania elementów wizualnych w przypadku

uczestników: pracujących z goglami VR pod nadzorem przewodnika wynosi ok. 92%, samodzielnie pracujących z goglami VR – ok. 66%, oglądających nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego – ok. 71%.

Uczestnicy badania zostali również zapytani o to, jak oceniają poziom zapamiętania wzrokowego zaprezentowanych im zasobów. Zgromadzone odpowiedzi pokrywają się z danymi z testu pamięci wzrokowej. Z udzielonych odpowiedzi można wywnioskować, że najbardziej usatysfakcjonowani ze swojego poziomu zapamiętania byli studenci z grupy pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika.

Test rho-Spearmana wykazał istnienie bardzo wysokiej korelacji pomiędzy wynikami testu pamięci wzrokowej a indywidualną oceną uczestników odnoszącą się do stopnia zapamiętania materiałów,  $r_s = 0,896$ ;  $p < 0,05$ .

Dane zgromadzone na podstawie wywiadu uświadniają, że w przypadku grupy pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika opinie na temat prezentowanych zasobów były pozytywne. Uczestnicy badania zaznaczyli, że: „materiały były bardzo atrakcyjne” (1g1)<sup>1</sup>, „super wizualizacje” (1g12) „dzięki obrazom 360° oglądałam nie tylko zwierzęta, ale również całe otoczenie” (1g16), „prezentacja minęła bardzo szybko, za szybko” (1g28), „obrazy były bardzo autentyczne, myślę, że pomogło mi to zapamiętać wiele szczegółów” (1g38). Badani pozytywnie odno-

**Tabela 2**

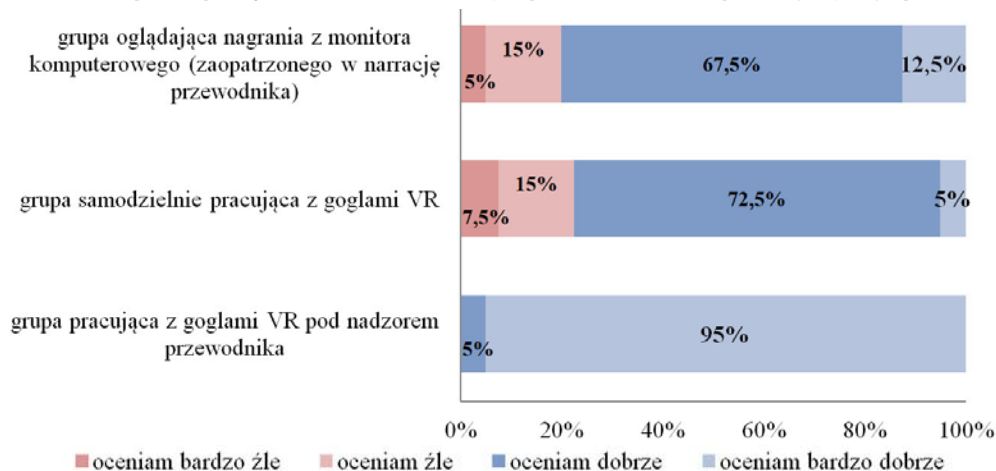
Wyniki testu Gamesa–Howella

Porównania wielokrotne							
Zmienna zależna: wyniki testu pamięci wzrokowej							
	(I) grupa	(J) grupa	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						Dolna granica	Górna granica
Test Gamesa–Howella	praca z goglami VR i przewodnikiem	samodzielna praca z goglami VR	2,65000	0,14925	<0,05	2,2934	3,0066
		praca z komputerem i przewodnikiem	2,15000	0,12848	<0,05	1,8424	2,4576
	samodzielna praca z goglami VR	praca z goglami VR i przewodnikiem	-2,65000	0,14925	<0,05	-3,0066	-2,2934
		praca z komputerem i przewodnikiem	-0,50000	0,13046	<0,05	-0,8124	-0,1876
	praca z komputerem i przewodnikiem	praca z goglami VR i przewodnikiem	-2,15000	0,12848	<0,05	-2,4576	-1,8424
		samodzielna praca z goglami VR	0,50000	0,13046	<0,05	0,1876	0,8124

Źródło: opracowanie własne z użyciem programu IBM SPSS Statistics.

**Rysunek 1**

Indywidualna ocena stopnia zapamiętania elementów wizualnych przez uczestników z poszczególnych grup badawczych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety.

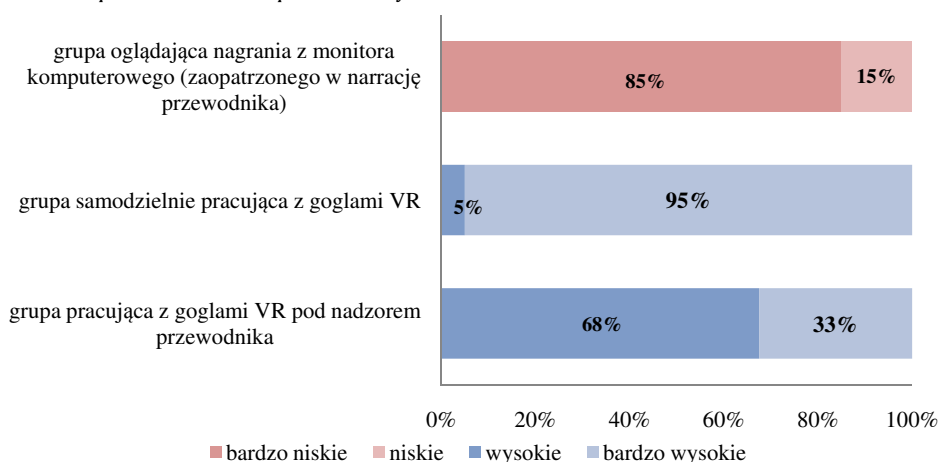
sili się również do obecności przewodnika: „dzięki przewodnikowi zwracałam uwagę na wszystkie elementy i nie zgubiłam się podczas zwiedzania” (1g4), „dobrze, że był przewodnik” (1g20), „przez pierwsze 5 minut nie wiedziałam, na co patrzeć. Wszystko było bardzo atrakcyjne. Gdyby nie przewodnik, to chyba bym się pogubiła” (1g37). W przypadku grupy samodzielnie pracującej z goglami VR wśród uczestników pojawiały się uwagi dotyczące braku umiejętności pracy w nowym środowisku. Badani zaznaczali, że: „obrazy były tak fascynujące, że nie zdążyłam obejrzeć wszystkiego” (2g3), „zabrakło mi czasu na analizę wszystkich treści” (2g10), „czas na

aktywności minął zbyt szybko” (2g16), „nie potrafiłem zarządzać swoim czasem” (2g25), „moje działania były trochę chaotyczne” (2g38). W grupie oglądającej nagranie z monitora komputerowego (zaopatrzonego w narrację przewodnika) można było zauważyć, że badani po 10 minutach byli już zniechęceni i nieco znudzeni, co potwierdziły ich wypowiedzi: „nie było to zbyt interesujące” (3g11), „zwykły film” (3g19), „wszystko zrozumiałem, ale obserwacja nie była zbyt fascynująca” (3g32).

Dane z ankiet wykazały, że aż 70% studentów z grupy pracującej samodzielnie z goglami VR nie zdążyło zwiedzić całego podwodnego środowiska.

**Rysunek 2**

Indywidualna ocena stopnia zanurzenia w prezentowanych materiałach



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety.

<sup>1</sup> W nawiasach zamieszczone zostały kody nadane uczestnikom badania. 1g (grupa pracująca z goglami VR i nadzorowana przez przewodnika), 2g (grupa pracująca z goglami VR samodzielnie), 3g (grupa uczestnicząca w prezentacji wyświetlanej na ekranie monitora) – oznacza grupę, do której przydzielony został badany. Wartość od 1 do 40 to numer nadany konkretnemu badanemu.

# Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa

W kwestii poczucia zanurzenia ustalono, że najwyższą wartość przyjęło ono w przypadku grupy samodzielnie pracującej z goglami VR. Dla drugiej grupy pracującej z goglami pod nadzorem przewodnika odczuwany i deklarowany poziom zanurzenia był nieco niższy, co świadczyć może o tym, że wtrącanie komentarze zakłócały pełne odcięcie się od świata rzeczywistego i oddanie wirtualnej przestrzeni.

## Dyskusja wyników

Magdalena Szpunar podkreśla, że:

nadmiar atrakcji wizualnych docierających do nas weszad skutkuje zubożeniem na nie, swoistym odwróceniem, powodując, że stają się niewidzialne, przezroczyste. Desensytyzujemy się na bodźce wzrokowe, chroniąc naszą percepcję przed przeciążeniem, gdyż nasze pole uwagi jest mocno ograniczone. Te same mechanizmy obserwować możemy w sferze akustycznej. Słuchamy muzyki, wcale jej nie słysząc. Nadmiarowość dźwięków generuje brak uważności, pobieżne ich konsumowanie. (Szpunar, 2018, s. 123)

Powyższe słowa mogą stanowić wyjaśnienie dla wyników uzyskanych przez grupę samodzielnie pracującą z goglami VR. Zbyt duża liczba bodźców, ciekawych obrazów oraz brak głosu, który zakłócałby zatracenie się w wirtualnej rzeczywistości oraz koordynowałby działania uczestników spowodowały zagubienie się w podwodnym świecie, a w efekcie uzyskanie najniższych wyników w teście pamięci wzrokowej (ze wszystkich badanych grup).

Warto w tym miejscu przywołać sprawozdanie świadczące o tym, że zapisy EEG potwierdzają zwiększone obciążenie poznawcze w środowisku VR w porównaniu z tradycyjną nauką. Zatem doznane emocje (wynikające z faktu pierwszego kontaktu z wirtualną rzeczywistością), ogromne zaangażowanie oraz silne poczucie obecności, którego doświadczyli uczestnicy badania na tyle mocno pobudziły kanały poznawcze, że w wyniku zbyt intensywnego użytkowania technologii mogło dojść do zahamowania zdolności kodowania pamięci (Bailey i in., 2012). Do zdobycia najniższych wyników przez grupę samodzielnie pracującą z goglami VR prawdopodobnie przyczynił się również fakt, iż 70% jej uczestników nie zdążyło zwiedzić całego podwodnego środowiska. Być może gdyby badani przebrnęli przez całą prezentację, ich wyniki byłyby wyższe.

W konsekwencji niezwykle cenna w pracy z goglami VR okazała się być obecność przewodnika, który prowadził zwiedzających przez zaułki podwodnego świata. Jego wskazówki oraz uwagi na temat zwierząt scalały grupę w działaniu i sprawiały, że podejmowane aktywności przebiegały sprawniej i w sposób bardziej synchroniczny. Głos przewodnika odgrywał jeszcze jedną ważną rolę, a konkretnie – utrudniał oderwanie

się od rzeczywistości i pełne zanurzenie w przestrzeni VR. Jak podkreślali studenci „głos przewodnika nawoływał do dalszego działania. Gdyby nie on, to napotykanne zwierzęta oglądałabym zdecydowanie dłużej” (1g18).

Powyższe uwagi znalazły swoje odbicie w wynikach testów. Najwyższy poziom zapamiętania elementów wizualnych został odnotowany w grupie pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika. Prawdopodobnie zadecydowała o tym atrakcyjność materiałów, emocje towarzyszące pracy, jak również kontrolowany poziom zanurzenia, który z jednej strony powodował zauroczenie poznawanymi treściami, z drugiej zaś utrudniał zagubienie się w wirtualnej przestrzeni. „Badania naukowe jednoznacznie wskazują, że człowiek, który znajduje się w immersyjnym środowisku VR znacznie skuteczniej przyswaja wiedzę i zapamiętuje kierowane do niego informacje” (EPICVR, 2017).

Zaprezentowane badania należałoby powtórzyć na większej grupie dobranej do badań w sposób losowy. Warto zdać sobie również sprawę z tego, iż kilkukrotne powtórzenie procedury z wykorzystaniem odmiennych materiałów mogłoby doprowadzić do uzyskania nieco innych wyników. W zaprezentowanym układzie na korzyść grupy pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika mógł bowiem działać między innymi efekt nowości i zauroczenia tak wciągającą technologią, czy też fakt, że grupa pracująca samodzielnie z goglami VR w zdecydowanej większości nie zdążyła zobaczyć całego materiału.

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wykazała istotne różnice między:

- grupą pracującą z goglami VR pod nadzorem przewodnika a grupą samodzielnie pracującą z goglami VR,
- grupą pracującą z goglami VR pod nadzorem przewodnika a grupą oglądającą nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego,
- grupą samodzielnie pracującą z goglami VR a grupą oglądającą nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego

w kwestii liczby zapamiętywanych elementów wizualnych.

Najwyższy poziom zapamiętania elementów wizualnych odnotowany został w przypadku grupy pracującej z goglami VR pod nadzorem przewodnika. Średnia liczba zapamiętanych elementów wizualnych odnotowana została w przypadku grupy oglądającej nagranie zaopatrzone w narrację przewodnika z monitora komputerowego, a najniższa w przypadku grupy samodzielnie pracującej z goglami VR.

Mając na uwadze wyniki zrealizowanych badań oraz fakt, iż literatura pedagogiczna obejmująca teorię kształcenia z użyciem gogli VR w dalszym ciągu ewoluje, zdecydowano się na sformułowanie uwag:

- kształcenie z użyciem gogli VR jest dużo bardziej atrakcyjne dla użytkowników aniżeli tradycyjny film 2D prezentowany na ekranie komputera,
- trójwymiarowa prezentacja wyświetlana za pomocą gogli VR utrzymuje wysoki poziom zainteresowania i przyjemności płynącej z procesów poznawczych,
- użytkownicy gogli VR doceniają naturalny charakter przekazu wynikający z płynnego dostosowywania obrazu do ich ruchu, jak również możliwość zdobywania doświadczeń związanych z bezpośrednim działaniem (w świecie wirtualnym),
- nadmiar bodźców dostępnych w przestrzeni wirtualnej może powodować zatracenie się w prezentowanym środowisku, a w efekcie zapomnienie o głównym celu działania, szczególnie w przypadku wysokiej immersji i pełnego zanurzenia w środowisku edukacyjnym,
- pełne zanurzenie w przestrzeni wirtualnej z jednej strony zapewnia użytkownikom gogli VR duże emocje oraz możliwość przeżycia głębokich doświadczeń, z drugiej zaś wydłuża czas realizacji zadań,
- kształcenie koordynowane przez przewodnika zapewnia niedoświadczonym użytkownikom gogli VR poczucie wyższego komfortu pracy oraz zadowolenia z procesu kształcenia aniżeli samodzielna praca z goglami VR,
- w przypadku pracy z goglami VR rolę nauczyciela – przewodnika jest motywowanie do właściwego działania, zadawanie pytań mających na celu wsparcie w podejmowaniu konkretnych zadań, koordynowanie czasu pracy, nakierowywanie czynności użytkownika na kolejne aktywności, których podjęcie prowadzi do osiągnięcia określonego celu,
- obecność przewodnika wspiera płynność podejmowanych działań i utrudnia użytkownikowi pełne zanurzenie w przestrzeni VR,
- przed przystąpieniem do pracy z goglami VR uczestnicy powinni mieć jasno sformułowane cele działania tak, aby uniknąć chaosu i skupić się na sednie omawianego problemu. Idealnym rozwiązaniem byłby dostęp do checklisty w dowolnie wybranym przez użytkownika momencie (przy znacznej liczbie zadań użytkownik zauroczony dużą liczbą bodźców może zapomnieć o części z nich). Natomiast osoba, która wie, czego szuka, weryfikuje obrazy w sposób bardziej selektywny, skupiając się głównie na interesujących ją elementach,
- w kontekście samodzielnej pracy z goglami VR czas potrzebny użytkownikowi na osiągnięcie założonego celu wydłuża się w stosunku do tego, który jest niezbędny w przypadku obecności przewodnika, co wynika z dłuższej eksploracji każdego z prezentowanych elementów (nie można jednak zakładać, że jest to czas stracony, być może samodzielna dłuższa analiza

każdego z elementów koreluje dodatnio z trwałością zapamiętanych materiałów, co należałoby zweryfikować),

- użytkownicy samodzielnie korzystający z gogli VR powinni mieć dostęp do zegara (pojawiającego się na prezentacji), co umożliwiłoby im kontrolę czasu pracy.

Należy wyraźnie podkreślić, że niewłaściwe przygotowanie do pracy z goglami VR (nienależyte przeszkolenie użytkowników, niewyznaczenie planu działania czy też nietrafna kontrola czasu) skutkować może brakiem możliwości osiągnięcia założonego celu kształcenia. Wysoka atrakcyjność, akceptacja wirtualnego środowiska oraz dobra jakość przekazu wizualnego nie są w stanie zrekompensować nieskoordynowanych działań, które wkradają się do samodzielnej pracy użytkowników VR. W konsekwencji pozostawienie użytkowników samym sobie może skutkować obniżeniem efektów kształcenia, a konkretnie poziomu zapamiętania zaprezentowanych elementów wizualnych.

## Bibliografia

Abbadia, J. (2022, 3 października). *Paradygmat badawczy: Wprowadzenie z przykładami*. <https://mindthegraph.com/blog/pl/research-paradigm>

AGH. (b.d.). *Miary zależności między cechami*. Pobrano 3 marca 2022 z [https://home.agh.edu.pl/~dabek/Dydaktyka/Studia\\_dzienne/Materia3y/Inne/Miary\\_zale\\_noeci\\_miedzy\\_cechami.pdf](https://home.agh.edu.pl/~dabek/Dydaktyka/Studia_dzienne/Materia3y/Inne/Miary_zale_noeci_miedzy_cechami.pdf)

Bailenson, J. N., Patel, K., Nielsen, A., Bajcsy, R., Jung, S. i Kurillo, G. (2008). The effect of interactivity on learning physical actions in virtual reality. *Media Psychology*, 11(3), 354–376. <https://doi.org/10.1080/15213260802285214>

Bailey, J., Bailenson, J. N., Won, A. S., Flora, J. i Armel, K. C. (2012). Presence and memory: immersive virtual reality effects on cued recall. *Proceedings of the International Society for Presence Research Annual Conference*. October 24–26. Philadelphia, Pennsylvania.

Caldwell, A., Lakens, D., Parlett-Pelleriti, Ch.M., Prochilo, G. i Aust, F. (2022, 31 marca). *Power analysis with superpower*. <https://aaroncaldwell.us/SuperpowerBook/>

Cho, B. H., Ku, J., Jang, D. P., Kim, S., Lee, Y. H., Kim, I. Y., Lee, J. H. i Kim, S. I. (2004). The effect of virtual reality cognitive training for attention enhancement. *CyberPsychology & Behavior*, 5(2), 129–137. <https://doi.org/10.1089/109493102753770516>

CogniFit. (b.d.). *Test pamięci wizualnej*. Pobrano 20 maja 2020 z [https://www.cognifit.com/aplicaciones/html5/public/assessment/ASSESSMENT~@~VISUAL\\_EPISODE?testButtonUrl=](https://www.cognifit.com/aplicaciones/html5/public/assessment/ASSESSMENT~@~VISUAL_EPISODE?testButtonUrl=)

Cohn, D. (2015). *The ethics of Virtual Reality storytelling*. <https://medium.com/thoughts--on-media/the-ethics--of-virtual-reality-storytelling-7ff84b2a5812>

EPICVR. (2017, 16 lutego). *Imersja – immersja – wirtualna rzeczywistość*. <https://epicvr.pl/pl/imersja-immersja-wirtualna-rzeczywistosc>

Freina, L. i Ott, M. (2015). *A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives*. International Scientific Conference: eLearning and Software for Education (eLSE), 1, 133–141. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-21-020>

- George, D. i Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (wyd. 16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Golonka, N. (b.d.). *Korelacje – przegląd współczynników. PREDICTIVE SOLUTIONS*. Pobrano 2 listopada 2023 z <https://predictivesolutions.pl/korelacje-przeglad-wspolczynnikow>
- Harman, K. L., Humphrey, G. K. i Goodale, M. A. (1999). Active manual control of object views facilitates visual recognition. *Current Biology*, 9(22), 1315–1318. [https://doi.org/10.1016/S0960-9822\(00\)80053-6](https://doi.org/10.1016/S0960-9822(00)80053-6)
- Held, R. i Hein, A. (1963). Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56(5), 872–876. <https://doi.org/10.1037/h0040546>
- Hine, K. i Tasaki, H. (2019). Active view and passive view in Virtual Reality have different impacts on memory and impression. *Frontiers in Psychology*, 10:2416. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02416>
- Juszczak, S. (2006). *Statystyka dla pedagogów*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Juszczak, S. (2013). *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Ke, F. i Carafano, P. (2016). Collaborative science learning in an immersive flight simulation. *Computers & Education*, 103, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.003>
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.
- Krokos, E., Plaisant, C. i Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall. *Virtual Reality*, 23, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>
- Liu, R., Wang, L., Lei, J., Wang, Q. i Ren, Y. (2020). Effects of an immersive virtual reality-based classroom on students' learning performance in science lessons. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2034–2049. <https://doi.org/10.1111/bjet.13028>
- Liu, C. H., Ward, J. i Markall, H. (2007). The role of active exploration of 3D face stimuli on recognition memory of facial information. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33(4), 895–904. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.33.4.895>
- Majewska, K. (2020). Sensory preferences of teachers in the context of computer educational tools using. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 31(2), 167–185. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.025>
- Majewska, K. (2021). *Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych. Rzeczywistość wirtualna w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Martarelli, C. (2020). *Is virtual reality an effective learning tool for young children?* <https://futurumcareers.com/is-virtual-reality-an-effective-learning-tool-for-young-children>
- Martínez-Navarro, J., Bigné, E., Guixeres, J., Alcañiz, M. i Torrecilla, C. (2019). The influence of virtual reality in e-commerce. *Journal of Business Research*, 100, 475–482. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.054>
- Mikropoulos, T. A. i Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769–789. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Pogotowie Statystyczne. (b.d.). *Test Shapiro–Wilka*. Pobrano 5 maja 2022 z <https://pogotowiestatystyczne.pl/slowniki/test-shapiro-wilka/>
- PWC. (2020). *The effectiveness of virtual reality soft skills training in the enterprise. A study*. Public Report 2020. <https://pwc.to/2Owhvb6>
- PWN. (b.d.). *Pamięć wzrokowa*. W *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 5 maja 2022 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki.html>
- Rubacha, K. (2008). *Metdologia badań nad edukacją*. WAIp.
- Schöne, B., Wessels, M. i Gruber, T. (2019). Experiences in Virtual Reality: a window to autobiographical memory. *Current Psychology*, 38, 715–719. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9648-y>
- SGGW. (2016). *Jednoczynnikowa analiza wariancji*. <http://kgohz.sggw.pl/wp-content/uploads/2016/03/ANOVA-podsumowanie.pdf>
- Steptoe, W., Steed, A. i Slater, M. (2013). Human tails: Ownership and control of extended humanoid avatars. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 19(4), 583–590. <http://dx.doi.org/10.1109/TVCG.2013.32>
- Szpunar, M. (2018). *(Nie)potrzebna wrażliwość*. Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Thisgaard, M. i Makransky, G. (2017). Virtual learning simulations in High School: Effects on cognitive and non-cognitive outcomes and implications on the development of STEM academic and career choice. *Frontiers in Psychology*, 8:805, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00805>
- UNIMERSIV. (2015, 4 stycznia). *Virtual Reality as a learning tool*. <https://unimersiv.com/virtual-reality-as-a-learning-tool/>
- Waśko, R. (b.d.). *Jednoczynnikowa analiza wariancji (One-way anova)*. PREDICTIVE SOLUTIONS. Pobrano 16 lutego 2022 z <https://predictivesolutions.pl/jednoczynnikowa-analiza-wariancji-one-way-anova>
- Wu, J., Guo, R., Wang, Z. i Zeng, R. (2021). Integrating spherical video-based virtual reality into elementary school students' scientific inquiry instruction: Effects on their problem-solving performance. *Interactive Learning Environments*, 29(3), 496–509. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1587469>

**Kamila Majewska** jest adiunktem w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, doktorem nauk społecznych z zakresu pedagogiki. Jest doświadczoną nauczycielką matematyki oraz informatyki. Aktywnie współpracuje z firmami edukacyjnymi w zakresie opracowywania oraz testowania nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół zastosowania nowoczesnych technologii informacyjnych w nauczaniu początkowym, a także akademickim. Tematyką wirtualnej rzeczywistości zajmuje się od czterech lat. Jest autorką publikacji „Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych. Rzeczywistość wirtualna w edukacji wczesnoszkolnej”, przygotowanej na podstawie dwuletnich badań w tym obszarze.



Teresa  
Parczewska

## Wielokulturowość w perspektywie uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii

### Multiculturalism from the perspective of early childhood education students in Poland and Iceland

#### Abstract

In recent years, Poland has witnessed a gradual increase of foreign cultures, which is inextricably linked to a new challenge for educational institutions. On the one hand, schools have to face the influx of students for whom the Polish language and culture is not their mother tongue; on the other hand, they have to prepare Polish students for encounters with elements of culture other than their own, i.e. language, customs, traditions or religion. The article presents the results of a Polish-Icelandic research project, the aim of which was to learn the views of students of early childhood education on multiculturalism. Quantitative (diagnostic survey) and qualitative (content analysis) methods were used in the research. The research group consisted of 141 students, 71 from Poland and 70 from Iceland. The research was conducted from June 2022 to March 2023. The results showed that both the place of residence and the educational experience (Iceland has successfully applied systemic solutions to the integration of foreigners for many years) have a significant impact on how students understand and define multiculturalism. Of interest to the researchers were the analyses showing that, regardless of their place of residence, children of early school age are characterised by an open attitude towards intercultural contacts. Early school children are curious about other cultures, they want to exchange experiences and develop their knowledge in the field of intercultural education.

**Keywords:** multiculturalism, cultural diversity, child, respect for differences, early childhood education



Justyna Sala-  
Suszyńska



Ewa  
Sosnowska-  
Bielicz

---


#### Wprowadzenie


---

Jeszcze kilka lat temu szkołę w Polsce cechował wysoki poziom monokulturowości (dominacji jednej kultury). Stopniowo obserwowane było pojawianie się innych kultur, jednak dopiero fala migracji z Ukrainy w 2022 roku postawiła przed polską szkołą i jej uczniami wielkie zadanie, jakim jest mierzenie się z wyzwaniami związanymi z funkcjonowaniem w społeczeństwie wielokulturowym.

Wielokulturowość, różnokulturowość i międzykulturowość to pojęcia często stosowane w języku potocznym jako synonimy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele wariantów ich definiowania i rozumienia, co wynika z przyjęcia różnych perspektyw, zarówno aksjologicznych, jak i epistemologicznych. Jak zauważa Nikitorowicz (2012, s. 61), wielokulturowość jest zjawiskiem ciągle ewoluującym, złożonym i wielowymiarowym. W tej części artykułu przedstawione zostaną relacje terminologiczne pomiędzy wielokulturowością a różnokulturowością oraz międzykulturowością a tożsamością kulturową, gdyż analiza aktualnych propozycji rozumienia terminu wielokulturowość wskazuje na niejasność granic terminologicznych między wymienionymi terminami i zjawiskami.

Teresa Parczewska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0001-7651-5519>

Justyna Sala-Suszyńska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0002-3408-4324>

Ewa Sosnowska-Bielicz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  <https://orcid.org/0000-0003-0132-9820>

Palczny (2017, s. 129–134) wymienia cztery ujęcia wielokulturowości. Pierwsze jest zgodne z terminem różnorodności kulturowej i wiąże się z występowaniem wielorakich grup kulturowych: etnicznych, rasowych, religijnych, mniejszości seksualnych, subkultur etc. w różnych układach przestrzenno-terytorialnych: od lokalnych (wiejskich, plemiennych, parafialnych), przez regionalne, etniczne, narodowe, po cywilizacyjne i globalne. Wielokulturowość to uświadamiany, uporządkowany stan różnokulturowości (Golka, 2010; Palczny, 2019). Drugie ujęcie jest odpowiednikiem terminów: multikulturalizm i międzykulturowość w perspektywie, jaką nadają im współcześni badacze tego zagadnienia, między innymi: Appadurai (2005), Castells (2020), Geertz (2005), Hall (1997), Hannerz (2006), Herzfeld (2004). Międzykulturowość jest zawiązanym następstwem istnienia obiektywnej, różnokulturowej materii społecznej i wielokulturowych wzorów jej politycznego porządkowania. Prowadzi do wyłaniania i rozwoju wieloetnicznych, wielorasowych, złożonych religijnie i często językowo społeczeństw. Przejawami międzykulturowości są transnarodowość, transkulturowość i uniwersalizacja (Palczny, 2019). Trzecie podejście ma postać pluralizmu kulturowego. Tu badacze posługują się pojęciami takimi jak: segregacja, separacja, hybrydalizm, synkretyzm, federalizm, unizm, monizm etc. W tej perspektywie omawiane zagadnienie sprowadza się do strukturalnych, modelowych ujęć procesów i relacji łączących elementy składowe dwóch wyżej opisanych sposobów rozumienia omawianego zagadnienia. Ostatni aspekt zawiera w sobie wszystkie wcześniej wymienione sposoby rozumienia wielokulturowości, przyjmując postać tożsamości kulturowej. Jak stwierdza Nikitorowicz (2017), fenomenem tożsamości w wielokulturowym świecie jest odpowiedzialny i wolny wybór samookreślenia jednostki oraz świadome „przyjęcie zadania kreowania siebie w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej, usytuowania się w relacjach z innymi ludźmi, określenia hierarchii wartości, zasad i norm postępowania” (s. 20).

Podejmując próby zrozumienia i zinterpretowania rzeczywistości z perspektywy pluralistycznej należy przyjąć, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe, co oznacza „nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe” (Sadowski, 2016, s. 73). Politykę wielokulturowości można określić jako narzędzie władzy państwa wykorzystywane do kierowania zróżnicowaniem kulturowym w społeczeństwie wieloetnicznym, w którym oficjalnie deklaruje się wzajemny szacunek dla różnic kulturowych oraz uznanie grup mniejszościowych (Inglis, 1996). Jej założenia skupiają się wokół uznania praw imigrantów do zachowania własnej kultury (języka, zwyczajów, mediów, religii) przy wsparciu ze strony państwa, co sprzyja ich wewnętrznej solidarności i zapobiega etniczemu wykluczeniu (Łodziński, 2012, s. 25; Vertovec, 2010).

Współcześnie obserwowany jest proces wprowadzania nowego modelu edukacji, przejście od

reagowania na inność, odmienność, do interakcji i współdziałania pomiędzy członkami różnych kultur. Innymi słowy, przejście od modelu wielokulturowości do międzykulturowości (por. Szczurek-Boruta, 2015), co przywoływany Nikitorowicz (2009, s. 292) opisał następującymi słowami: „Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do Inter-akcji i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur”. Reasumując, edukacja międzykulturowa wykracza poza dostosowanie do zjawiska wielokulturowości. Wielokulturowość traktuje jako fakt, natomiast międzykulturowość jako zadanie i wyzwanie edukacyjne (patrz: Młynarczuk-Sokołowska, 2018).

Polska jest krajem mierzącym się z wielokulturowością w wielu obszarach życia państwa i społeczeństwa. Politykę wielokulturowości i prawa mniejszości narodowych regulują następujące dokumenty:

- Zapisy z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (1997);
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Ustawa, 2005);
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Konwencja, 1995);
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych (1992).

Islandia od wielu lat stosuje systemowe rozwiązania inkluzji cudzoziemców, jest pozytywnie nastawiona do imigracji. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez European Social Survey w 2016 roku, Islandczycy uważają, że imigranci mają pozytywny wpływ na ich gospodarkę, wzbogacając życie lokalne i dzięki nim Islandia staje się lepszym miejscem do życia (Ólafsdóttir, 2020). Dane statystyczne dowodzą, że społeczeństwo islandzkie obecnie posiada znaczący odsetek obcokrajowców – przedstawiciele mniejszości narodowych. Wśród nich najliczniejszą grupę stanowią Polacy (ok. 21 tysięcy mieszkańców) (Statista, 2022). Na gruncie Konstytucji Republiki Islandii odniesienie do mniejszości narodowych i etnicznych znajduje się w art. 65, który otwiera rozdział VII ustawy zasadniczej poświęcony prawom i wolnościom jednostki. Gwarantuje on równość wobec prawa i korzystanie z praw człowieka wszystkim, bez względu na takie czynniki różnicujące jak płeć, religia, poglądy, narodowość, rasa, kolor skóry, własność, urodzenie lub inną cechę pochodzenia. Ponadto statuuje on równość kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia (Babula i Szwed, 2022).

### **Wielokulturowość w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii**

System oświaty jest najważniejszym, sformalizowanym mechanizmem kształcenia w wielu współczesnych społeczeństwach i kulturach. Placówki systemu edukacji, zarówno w Polsce, jak i w Islandii, służą nie tylko rozwijaniu umiejętności myślenia

i wzbogacania wiedzy uczniów. To również jedne z najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za socjalizację dzieci oraz przekazywanie i utrwalanie wartości kulturowych.

W Polsce zmiany programowe w 1999 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 1999) i latach następnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 2008; 2022) stworzyły nowe warunki szkolnych działań w zakresie edukacji wielokulturowej. W kontekście tych zmian szkoła postrzegana jest jako instytucja rozwijająca u uczniów poczucie przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej; kształtująca postawy ciekawości, otwartości i poszanowania wobec innych kultur; służąca transmisji i pomnażaniu dziedzictwa kulturowego w regionie; kształtująca tożsamość narodową w powiązaniu z tożsamością regionalną oraz tożsamość europejską (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017).

Wśród wielu zadań realizowanych przez szkołę w środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabierają takie działania, jak: rozwijanie tożsamości uczniów na wielu płaszczyznach (rodzinnej, regionalnej, narodowej, europejskiej); wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy; kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów; wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych; rozwijanie postaw otwartości i tolerancji; wyposażenie uczniów w wiedzę o własnym regionie – historyczną, geograficzno-przyrodniczą, literacką (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017)

Edukacja wielokulturowa w Polsce staje się pomocnym narzędziem w tworzeniu indywidualnego podejścia do dzieci imigrantów, którzy rozpoczynają nowe życie w obcym środowisku<sup>1</sup>. Z uwagi na to, że we współczesnym świecie każda społeczność szkolna cechuje się różnorodnością, bardzo istotnym wsparciem dla kadry szkolnej w pracy pedagogicznej i wychowawczej, kształtowaniu postaw opartych na otwartości i szacunku, jest Szkolny Kodeks Równego Traktowania (2015).

W Islandii wytyczne programowe dla przedszkoli i placówek szkolnych opierają się na sześciu podstawowych filarach, które stanowią: czytanie i pisanie, zrównoważony rozwój, zdrowie i dobrobyt, demokracja i prawa człowieka, równość, kreatywność (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 14). Są one ze sobą powiązane i współzależne w nauczaniu i uczeniu się oraz w działaniach szkolnych. Poprzez odniesienie do nich można uzyskać jasny obraz pracy edukacyjnej opartej na założeniu, że aktywna demokracja jest nieosiągalna bez znajomości różnych symbolik i systemów komunikacji, może rozkwitać

tylko wtedy, gdy jednocześnie wspierane są wszelkie formy równości między jednostkami i grupami społecznymi. Prawa człowieka mogą być zapewnione poprzez wspieranie zdrowia i dobrobytu, zwalczanie dyskryminacji i wszelkich form przemocy, w tym zastraszania. W szkole obowiązkowej (klasy I–VI), wszyscy uczniowie mają prawo do edukacji i równych szans. Czyni się wiele starań, aby zapobiegać dyskryminacji ze względu na: pochodzenie ucznia z Islandii lub z innego kraju, płeć, miejsce zamieszkania, status społeczny, orientację seksualną, stan zdrowia, rodzaj niepełnosprawności lub inne sytuacje (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Podkreśla się, iż zróżnicowana społeczność ma na celu zwiększenie szacunku dla wszystkich różnorodnych zwyczajów i tradycji.

## Metodologia

Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny (Babbie, 2004, s. 110–113), a ich głównym celem było poznanie rozumienia zjawiska wielokulturowości wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym w Polsce i Islandii. Określono problemy badawcze:

1. Jak dzieci z Polski i z Islandii rozumieją pojęcie wielokulturowości?
2. Jakie działania podejmują szkoły, w Polsce i Islandii, w kwestii poszerzania wiedzy uczniów na temat wielokulturowości?
3. Jakie korzyści, według dzieci, wynikają z wielokulturowości?
4. Jakie działania podejmują dzieci w celu poznania innych kultur?
5. Co mówią dzieci mieszkające w Polsce i Islandii o samopoczuciu rówieśników z innych krajów?
6. Co mówią respondenci o kulturze państwa, w którym aktualnie przebywają?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, wykorzystano metody ilościowe (sondaż diagnostyczny) i jakościowe (analizę treści). Podstawowym narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz wywiadu, skierowany do dzieci 9–10-letnich, składający się z 14 pytań, z których 11 miało charakter otwarty. Realizacja projektu rozpoczęła się od przesłania do wybranych placówek w Polsce<sup>2</sup> i Islandii<sup>3</sup> zapytania o możliwość przeprowadzenia wśród uczniów (w formule online) wywiadu dotyczącego wielokulturowości. Kwestionariusze wywiadu zostały rozesłane do wychowawców klas, a chętni uczniowie wypełniali je samodzielnie, w ramach zajęć z informatyki. W ten sposób pozyskano dane od 70 uczniów z Islandii i 71 uczniów z Polski, które poddano analizie ilościowej i jakościowej.

<sup>1</sup> Więcej informacji o sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacji znajduje się na stronie: <https://migracje.ceo.org.pl/materialy-merytoryczne/o-sytuacji-dzieci-cudzoziemskich-w-polskim-systemie-edukacji>

<sup>2</sup> Są to placówki, które mają podpisane porozumienie o współpracy z UMCS.

<sup>3</sup> Współpraca ze szkołą podstawową w Islandii została nawiązana podczas projektu „Wielokulturowość wyzwaniem dla edukacji” realizowanego z grantu pozyskanego w ramach Funduszy EOG.



## **Wielokulturowość z perspektywy uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i Islandii**

Przedmiotem przedstawionych analiz było poznanie rozumienia i definiowania pojęcia „wielokulturowość” przez dzieci żyjące w różnych społeczno-kulturowych obszarach, których stopień doświadczeń z innymi kulturami jest znacząco odmienny. Zastanawiano się, czy te doświadczenia będą wpływały na zróżnicowanie sposobów opisywania i definiowania omawianego pojęcia i jakie znaczenie będą mu nadawały dzieci. Jedną z przesłanek do tak rozumianego analizowania i interpretowania wypowiedzi dzieci stanowiła opinia Klus-Stańskiej (2004):

Rzeczy i sytuacje, z którymi dziecko się styka po raz pierwszy, nie są po prostu białą plamą, czekającą na 'poprawne' zdefiniowanie przez kogoś, 'kto już to zna'. Dziecko nadaje mu znaczenia przybliżone, kierując się podobieństwem percepcyjnym, intelektualnym bądź emocjonalnym, określanym na bazie dotychczasowych doświadczeń. (s. 18)

Przeprowadzone badania wykazały różnice w rozumieniu pojęcia „wielokulturowość” w badanych grupach. Odpowiedzi „nie wiem” wśród uczniów z Islandii było 8,5%, a w Polsce 24%. Analizy pozwoliły na wyłonienie kilku kategorii definiowanego pojęcia, przy czym tylko jedna z nich jest wspólna dla obu badanych grup. Została ona określona jako: „ludzie z różnych krajów i kultur”. Takie rozumienie wielokulturowości częściej pojawiało się w wypowiedziach dzieci z Polski (38%) niż z Islandii (28%). Drugą kategorią jest „współbycie”. Respondenci z Islandii (4%) zwrócili uwagę na to, że: „Wielokulturowość to wspólne funkcjonowanie ludzi z różnych krajów i kultur”. Trzecia kategoria to „migracja”. Uczniowie z Polski (11%) orzekli, że wielokulturowość to: „Mieszkanie w Polsce, ale pochodzenie z Ukrainy”; „To mieszkanie w Polsce, ale pochodzenie np. z Ameryki”; „Ludzie z innych krajów przylatują do Polski”. Wydaje się, że dla wyłonienia się tejże kategorii duże znaczenie miał aktualny kontekst społeczno-polityczny związany z napływem migrantów z Ukrainy do Polski spowodowany działaniami wojennymi. Kolejna (czwarta) kategoria: „prawo do inności”, została wyłoniona z wypowiedzi uczniów z Islandii (33%), którzy twierdzili, że: „Każdy ma takie same prawa”; „Dzieci są różne, ale mają takie same prawa”; „Każdy z nas jest inny”. Powyższą kategorię można interpretować jako efekt celowych działań politycznych i oświatowych.

## **Działania podejmowane przez szkoły w Polsce i Islandii w kwestii poszerzania wiedzy uczniów na temat wielokulturowości**

Przeprowadzone analizy wykazały, że blisko połowa uczniów w Polsce (45%) uważa, że nauczyciele uwrażliwiają uczniów na różnice kulturowe występujące między ludźmi, niewiele mniej dzieci (36,7%) odpowiedziało „trudno powiedzieć”. Wiele dzieci (18,3%) wskazało na brak takich działań („nie”

i „raczej nie”). W Islandii (60%) znacząco przeważają wypowiedzi uczniów potwierdzające podejmowanie przez nauczycieli wskazanych działań. Niemal po równo (po 20%) rozkładają się odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz „raczej nie” i „nie”. Ujawniające się w tych danych rozbieżności między badanymi grupami są potwierdzeniem wcześniej zarysowanych w części teoretycznej różnic w systemie edukacyjnym wynikających z występowania (w Islandii) lub niewystępowania (w Polsce) konkretnych zapisów w polityce oświatowej i podstawie programowej odnoszących się do wprowadzania działań związanych z włączaniem wielokulturowości w codzienną aktywność szkolną dzieci.

Badani zostali poproszeni również o wskazanie działań podejmowanych w ich szkole związanych z edukacją o innych kulturach i krajach. Uczniowie w Polsce wymieniali naukę języków obcych (60%) oraz zajęcia z nauczycielem (23%) jako główne formy takich działań. W Islandii proporcje były odwrotne, najczęściej (57%) wskazywano zajęcia z nauczycielem, nieco rzadziej (15,5%) na naukę języka obcego. Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi „nie wiem” (w Polsce 11%, w Islandii 7%). Stosunkowo mało dzieci mówiło o braku takich aktywności: w Polsce 4,2%, a w Islandii 7%. Dwoje islandzkich uczniów wskazało na pozaformalne sposoby pozyskiwania informacji o innych krajach i kulturach: „Jeśli pracujesz nad projektem w innym języku, możesz poprosić kolegów z klasy, którzy mówią w tym języku o pomoc” oraz „Jeśli chcę dowiedzieć się, z jakich krajów pochodzą moi koledzy z klasy, po prostu ich pytam”.

## **Korzyści płynące z wielokulturowości w opiniach badanych uczniów**

Analizując zjawisko wielokulturowości zwrócono uwagę na korzyści z niej wynikające. Golka (2010) twierdzi, iż do pozytywnych skutków wielokulturowości należy zaliczyć wzmożone procesy wzajemnej dyfuzji kulturowej oraz swoistej wzajemnej inspiracji.

W badaniach własnych zarówno uczniowie z Polski, jak i z Islandii wskazali na trzy główne obszary zalet wynikających z wielokulturowości. Pierwszy to nauka języków obcych, co świadczy o świadomości dzieci dotyczącej istotności poznawania i posługiwania się językiem obcym. Jest to również powiązane z drugim aspektem uwypuklonym przez badanych, a mianowicie zdobywaniem wiedzy o innych krajach, poznaniem ich kultur, zwyczajów i tradycji. Respondenci podkreślali, że dzięki pozyskaniu takiej wiedzy „wiadomo, jak się zachowywać w różnych krajach” oraz „mamy możliwość poznać potrawy tego kraju”. Trzecią zaletą istotną dla badanych jest nawiązywanie znajomości. Dzięki nim, jak twierdzą uczniowie, „ludzie uczą się od siebie nowych rzeczy”. Wskazali również na posiadanie przyjaciół z różnych kultur, co świadczy o ich pozytywnym nastawieniu do omawianej problematyki.

Dzieci z Polski i Islandii cechują się otwartą postawą na kontakty międzykulturowe, chcą poznawać nowe kultury, wymieniać się doświadczeniami i rozwijać

swoją wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej. Obiecujący w tym świetle jest kierunek rozwoju społecznego, w którym należy wypracować nowe strategie edukacyjne umożliwiające kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro (Nikitorowicz, 2012). Możemy mówić również o dialogu międzykulturowym, w którym ze względu na wielość kultur wymagane jest poszukiwanie nowych form porozumiewania się, które uczą tolerancji, sztuki akceptacji i współistnienia (Ratajczak, 2005). Wyniki badań potwierdzają pozytywną postawę uczniów polskich i islandzkich wobec omawianego zagadnienia. Biorąc pod uwagę nasilające się zjawisko wielokulturowości, ich otwartość na poznanie innych kultur może ułatwić nauczycielowi wplatanie treści edukacji międzykulturowej do realizacji podstawy programowej.

### **Działania podejmowane przez dzieci w celu poznania nowych kultur**

Istotnym elementem w prowadzonych badaniach są podejmowane przedsięwzięcia, które umożliwiają poznanie danej kultury nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce.

Ponad 80% uczniów z Islandii zadeklarowało, iż „interesuje się wielokulturowością i nawiązuje bliskie relacje z rówieśnikami z innych krajów”. Respondenci z Polski również wykazują inicjatywę poznania nowych kultur, jednak w mniejszym stopniu (60% badanych). Różnice mogą wynikać z faktu, iż wielokulturowość w Polsce jest stosunkowo nowym zjawiskiem na szeroką skalę, do czego przyczyniła się wojna w Ukrainie. Uczniowie z obu krajów wskazują, iż swoją wiedzę zdobywają dzięki lekturze („czytam ciekawe książki”; „czytam książki o innych krajach np. o Francji”), oglądaniu filmów i programów telewizyjnych w języku obcym (głównie angielskim), jak i korzystaniu z treści znajdujących się w internecie. Wśród najpopularniejszych stron internetowych i aplikacji uczniowie wyróżnili takie jak: YouTube, Duolingo, Google, Tłumacz Google, Mapy Google.

Ponad połowa respondentów z Islandii wskazała, iż wiedzę dotyczącą kultur innych krajów czerpie z rozmów z rodzicami i dziadkami. Warto podkreślić, iż żaden uczeń z Polski nie wymienił takiego sposobu zdobywania wiedzy, co może świadczyć o braku konwersacji na temat wielokulturowości w rodzinach badanych dzieci. Niebagatelne źródło wiedzy stanowi szkoła, którą wskazali badani z Islandii. Wśród jednostkowych odpowiedzi uczniów z Islandii znalazły się: gry komputerowe (można przypuszczać, iż korzystają z aplikacji dostępnych na całym świecie, w których gracze pochodzą z różnych kultur, tym samym nawiązując z nimi wirtualne znajomości) oraz piłka nożna (interesują się sportem, potrafią wskazać zawodników z różnych państw, tym samym zdobywają wiedzę). Większość respondentów z Polski podkreśla, iż swoje horyzonty poszerza poprzez podróżowanie (w tym wizyty w muzeach). Dzięki wyjazdom zagranicznym uczniowie mają styczność z językiem danej kultury, pozyskują nową, nieznaną wcześniej perspek-

tywę oraz mają możliwość pozbycia się ewentualnych uprzedzeń. Zaden spośród badanych z Islandii nie wspomniał o takiej formie kształcenia. Uczniowie deklarują, że dzięki doświadczeniu i obserwacji innych kultur są bardziej zmotywowani do nauki języków obcych, co przejawia się w uczestnictwie w zajęciach dodatkowych oraz prowadzeniu wirtualnych konwersacji z rówieśnikami z różnych krajów. Niektóre dzieci z Polski poznają nowe zwyczaje dzięki bywaniu w restauracjach proponujących różne kuchnie świata. Edukacyjną wartością takich wypraw jest zanurzenie się w różnych tradycjach, a nazwy dań regionalnych i ich smak sprawiają, że jest to godny uwagi i przystępny sposób poznania nowych kultur.

### **Samopoczucie uczniów z innych krajów mieszkających w Polsce i Islandii**

Kolejnym przedmiotem analiz było zagadnienie dotyczące oceny samopoczucia dzieci uczących się poza granicami swojego kraju, w Polsce i w Islandii. Dobre samopoczucie definiuje się jako dobre funkcjonowanie, doświadczanie pozytywnych emocji takich jak szczęście i zadowolenie, a także rozwijanie własnego potencjału, posiadanie pewnej kontroli nad swoim życiem, poczucie celu i doświadczenie pozytywnych relacji (Huppert, 2009). To zrównoważony stan, który pozwala jednostce lub populacji rozwijać się i prosperować. Termin ten jest także synonimem pozytywnego zdrowia psychicznego, które World Health Organization (2001) definiuje jako „stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka realizuje swoje własne zdolności, radzi sobie z codziennymi stresami życiowymi, może wydajnie i owocnie pracować oraz jest w stanie wnieść wkład w swoją społeczność”. Podjęty problem jest istotny, bowiem w opiniach badaczy (Richards i Huppert, 2011) dobre samopoczucie w dzieciństwie daje większe szanse na dobre samopoczucie w wieku dorosłym.

Przeprowadzone badania wykazały, że ponad połowa (51,4%) respondentów z Islandii uważa, iż cudzoziemscy rówieśnicy czują się w ich społeczności bardzo dobrze, dobrze bądź raczej dobrze, a 15,7% nie wie lub nie jest tego pewna. Część (14,3%) jest przekonanych, że ich koledzy i koleżanki czują się w islandzkiej szkole czasami dobrze, a czasami źle, a 4,3% – że nieswojo, źle, obco. W Polsce 40,8% badanych uważa, że samopoczucie dzieci pochodzących z innych krajów można określić jako bardzo dobre, dobre lub raczej dobre, 18,3% stwierdziło, że zapewne czują się źle, nieswojo lub dziwnie, a 5,6% orzekło, że nie wiedzą lub nie są pewni swoich opinii na ten temat.

Na podstawie wypowiedzi rozmówców dotyczących samopoczucia rówieśników uczących się poza granicami swojego kraju (w Polsce i Islandii), wyodrębniono cztery kategorie czynników mających priorytetowe znaczenie dla jakości ich życia: język, relacje, dostrojenie (oswojenie z miejscem), poczucie bezpieczeństwa. Ukazują one typowe trudności dzieci z rodzin cudzoziemskich w przystosowaniu się do nowych wymagań i nieznanego dla nich funk-

cjonowania w innej kulturze. Według Oberga (1960), autora koncepcji szoku kulturowego, w zmniejszeniu lub zneutralizowaniu tego zjawiska kluczową rolę odgrywa nauczenie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi. Wchodzenie w interakcje z członkami innych kultur daje możliwość poznania obowiązujących norm, zasad i tradycji (Grabowska i Malinowska, 2018, s. 5). Ograniczenia, jakich doświadczają dzieci, związane z dostosowywaniem się do nowych warunków życia, zachwianie poczucia bezpieczeństwa stają się często przyczyną szkolnych niepowodzeń, a nawet poważniejszych problemów emocjonalnych prowadzących do wykluczenia społecznego (Mikulska i Tu, 2018).

### **Doświadczenia kulturowe uczniów mieszkających w Polsce i w Islandii**

W niniejszym projekcie badawczym poszukiwano również odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobu postrzegania przez badanych uczniów (w Polsce i Islandii) kultury kraju, w którym aktualnie przebywają. Pojęcie kultury interpretowane jest w wieloraki sposób przez przedstawicieli różnych nauk. Antropolodzy kultury odnoszą ją do zwyczajowo przyjętej metody działania i myślenia, wybranej przez społeczeństwo spośród nieskończonych, potencjalnie możliwych sposobów bycia (Kroeber, 1989, s. 323). Autorkom artykułu bliskie jest rozumienie kultury proponowane przez Kozielskiego (1997, s. 19), który definiuje ją jako zbiektywizowany, ponadindywidualny i względnie trwały system wytworów materialnych, symbolicznych, które są nośnikami wspólnych wartości oraz wspólnych znaczeń i które muszą być zakorzenione w środowisku społecznym.

Przeprowadzona analiza danych pokazała, że 15,5% respondentów z Polski i 24,3% z Islandii nie potrafi wskazać cech charakterystycznych dla kultury państw, w których mieszkają. Wyższy odsetek takich uczniów mieszkających w Islandii wynika prawdopodobnie z większej niż w Polsce liczby dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkoły.

Większość respondentów, charakteryzując polską kulturę, koncentrowała się wokół jej wytworów materialnych, takich jak potrawy (głównie pierogi, bigos, rosół, barszcz, pizza, cebularze, zupy, kluski śląskie; jedno z dzieci wymieniło piwo) oraz wytworów symbolicznych takich jak: wiara i praktyki religijne (związane przede wszystkim ze świętami Wielkiej Nocy i Bożego Narodzenia, modlitwa); taniec (krakowiak); język; historia (walki Polaków o wolność państwa), a także zasady (zachowanie się przy stole, sposób ubierania się adekwatnie do sytuacji).

Respondenci z Islandii w kategorii wytworów symbolicznych zwrócili uwagę na fakt, iż są wikingami, a ich rówieśnicy ze szkoły pochodzą z wielu krajów, głównie z Polski, Litwy, Palestyny, Syrii, Brazylii, Hiszpanii, Chile i Nigerii. Kulturę kojarzą z religią (Wielkanoc i Boże Narodzenie), językiem, sposobem ubierania się (noszenie wełnianych ubrań), tradycjami i rytuałami (spotkania rodzinne, urodziny, wspólne weekendy, oglądanie filmów). Kilkoro dzieci łączy

kulturę z wydarzeniami historycznymi (17 czerwca w całym kraju obchodzone jest święto niepodległości Islandii). W kategorii wytworów materialnych odnotowano potrawy (głównie z jagnięciny i ryb oraz jedzenie dużej ilości różnych gatunków mięsa), a także popularne usługi turystyczne.

Na podstawie wyników badań można wysnuć przypuszczenie, że największe znaczenie, zarówno dla respondentów mieszkających w Polsce, jak i w Islandii, mają elementy kultury symbolicznej, które są przekazywane poza formalną edukacją; najczęściej przez rodzinę, a dopiero w dalszej kolejności przez szkołę. Stąd też wiele zależy z jednej strony od motywacji i potencjału kulturowego rodziców, dziadków, z drugiej zaś od zaangażowania dziecka w działania podejmowane w środowisku. W przypadku dzieci, im szybciej zetkną się z różnorodnością kulturową, tym bardziej rozwiną w sobie zdolność do solidarności, empatii i szacunku dla wszystkiego, co odbiega od ich praktyk.

### **Podsumowanie**

Jak zauważa Nikitorowicz (2017), wielokulturowość to wielość i naturalna różnorodność kultur, które wcześniej czy później spotkają się ze sobą za sprawą własną lub innych. Ten stan zróżnicowania, który towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów jest faktem, podobnie jak zróżnicowanie fauny i flory. Nie istniał i nie istnieje uniwersalizm w zakresie rasy, języka, religii, wartości i zasad, wzorów życia i zachowań kulturowych.

Podjęta w artykule problematyka jest bardzo istotna, bowiem inwestowanie w wielokulturową edukację to coś więcej niż dostęp do nauki nowego języka i poznawanie aspektów kulturowych danego kraju. Również ściśle wiąże się z tworzeniem programów nauczania, które pozwalają dzieciom egzystować z różnymi kulturami, tworzyć percepcje określające rzeczywistość współczesnego świata oraz szanować innych i ich tradycje w równoczesnej wymianie kulturowej najmłodszych. Czym jest różnorodność kulturowa we wczesnej edukacji? Wyniki badań pokazały, że kulturą jest to wszystko, co pozwala dzieciom przynależać do określonej grupy społecznej. Różnorodność kulturowa sięga nie tylko do kwestii językowych, ale obejmuje czynniki związane z manifestacjami artystycznymi, religią, jedzeniem, muzyką, ubiorem itp. Ponadto formacja kulturowa narodu uwzględnia aspekty materialne i niematerialne, które można łatwo dostrzec, a dziecko musi mieć dostęp do tej różnorodności kultur dzięki codziennym doświadczeniom.

Wydaje się, że umożliwianie dzieciom poznania siebie, rówieśników oraz innych osób wśród których przebywają, to jeden z warunków efektywnej pracy nad różnorodnością kulturową w środowisku szkolnym. Znajomość różnych kultur zapewnia dobre relacje i wzajemne zrozumienie dla różnic, docenianie aspektów kulturowych innych narodów, a także przedstawianie własnej kultury jako okazji do interakcji. Proces przenikania kultur dokonuje się dzięki szkolnym wydarzeniom, które obejmują

różne kultury, dają sposobność poznania tego, co oferuje świat poza zwyczajami własnego kraju. Chcąc zapewnić dzieciom optymalną kulturowo edukację wczesnoszkolną, nauczyciele muszą zastanowić się nad własnym poziomem kompetencji kulturowych, spojrzeć krytycznie na swoje zdolności do rozumienia, komunikowania się i skutecznej interakcji z osobami z różnych kultur.

Okazywanie szacunku dla inności i celebrowanie różnych kultur jest zazwyczaj dla dzieci interesujące. Pedagodzy wczesnej edukacji powinni to zaciekawienie i akceptację dla różnorodności wykorzystać w celu rozwijania kulturowo integracyjnej przyszłości dla wszystkich.

## Bibliografia

- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Universitas.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babula, M. i Szwed, K. (2022). *Komparatystyka praw mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych. Republika Islandii*. Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Castells, M. (2020). *Siła tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych. (1992). <https://www.gov.pl/web/mniejszoscinarodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych>
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Grabowska, B. i Malinowska, M. (2018). Socjalizacja kulturowa w rodzinach polskich i binacjonalnych w Irlandii. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(3), 5–24. <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2018.10.3-1>
- Hall, E. T. (1997). *Ukryty wymiar*. Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Hannerz, U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Herzfeld, M. (2004). *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology Health Well-Being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Inglis, Ch. (1996). *Multiculturalism: new policy responses to diversity*. UNESCO.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Konwencja. (1995). Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych. <https://www.gov.pl/web/mniejszoscinarodowe-i-etniczne/konwencja-ramowa-o-ochronie-mniejszoscinarodowych>
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kroeber, A. (1989). *Istota kultury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łodziński, S. (2012). Obietnice, rozczarowania i rzeczywistość polityk(i) wielokulturowości. Problemy polityki integracji imigrantów z krajów pozaeuropejskich w Europie. W J. Królikowska (red.), *(Złudne) obietnice wielokulturowości* (s. 19–46). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá Grunnskólap* [Podstawowy program nauczania]. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=f7d55056-989c-11e7-941c-005056bc4d74>
- Mikulska, A. i Tu, K. (2018). Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie. W P. E. Gębała (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 221–238). Księgarnia Akademicka.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 1, 47–66. <https://doi.org/10.15804/em.2012.02>
- Nikitorowicz, J. (2017). Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wiele kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3), 142–146. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.3.13>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock. Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>.
- Ólafsdóttir, S. (2020). How welcoming are Icelanders? Attitudes toward immigration over time and in the European context. W K. Loftsdóttir, U. D. Skaptadóttir i S.B. Hafsteinsson (red.), *Mobility and transnational Iceland current transformations and global entanglements* (s. 229–245). University of Iceland Press.
- Paleczny, T. (2017). *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*. Księgarnia Akademicka.
- Paleczny, T. (2019). Krytyka ujęć modelowych wielokulturowości. *Politeja*, 16(4(61)), 19–39. <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.02>
- Ratajczak, M. (2005). Postrzeganie mniejszości. Wizerunek mniejszości w telewizji publicznej w Polsce. W B. Ociepa (red.), *Kształtowanie wizerunku* (s. 141–160). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Richards, M. i Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (1999). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2002). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020510458>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia

## Wielokulturowość w perspektywie uczniów edukacji...

23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040017>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>

Sadowski, A. (2016). Wielokulturowość jako czynnik zrównoważonego i inteligentnego rozwoju Polski. *Optimum. Studia Ekonomiczne*, 4(82), 69–82. <https://doi.org/10.15290/ose.2016.04.82.06>

Statista. (2022, 6 grudnia). *Number of foreign inhabitants in Iceland in 2022, by country*. Statista Research Department. <https://www.statista.com/statistics/595038/foreign-inhabitants-by-country-of-birth-in-iceland/>

Szczurek-Boruta, A. (2015). Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 4, 347–349.

*Szkolny Kodeks Równego Traktowania*. (2015). [https://frs.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/KRT\\_Broszura\\_FRS-1.pdf](https://frs.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/KRT_Broszura_FRS-1.pdf)

Ustawa. (2005). Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141). <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym>

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>

World Health Organization. (2001). *The World health report: 2001: Mental health: new understanding, new hope*. <https://iris.who.int/handle/10665/42390>

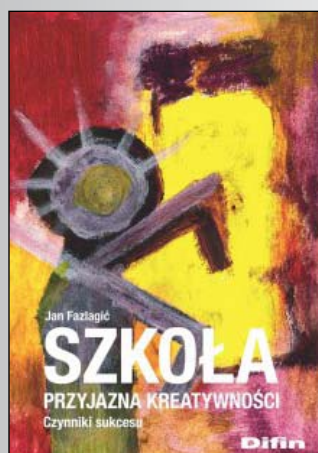
Zapisy z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. (1997). <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/zapisy-z-konstytucji-rzeczypospolitej-polskiej>

**Teresa Parczewska** jest zatrudniona na stanowisku profesora UMCS w Lublinie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Instytucie Pedagogiki. Od kilku lat pełni funkcję kierownika Katedry Dydaktyki. Jest specjalistką w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Kierunki realizowanych przez nią badań to: dziecko i dzieciństwo, outdoor education, różnorodność kulturowa w edukacji, metodologie badań jakościowych.

**Justyna Sala-Suszyńska** jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień związanych z wczesną edukacją dziecka oraz metodyką nauczania języka angielskiego dzieci i młodzieży.

**Ewa Sosnowska-Bielicz** jest doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. W pracy badawczej swoje zainteresowania skupia wokół edukacji wczesnoszkolnej i wszystkich podmiotów ją tworzących: ucznia, nauczyciela i rodziców. Obecnie zatrudniona jest na stanowisku adiunkta na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Instytucie Pedagogiki UMCS.

## POLECAMY



### Jan Fazlagić, *Szkoła przyjazna kreatywności. Czynniki sukcesu*

*Szkoła przyjazna kreatywności* to najnowsza publikacja znanego w Polsce eksperta i propagatora nowoczesnych metod zarządzania szkołą. Każdy nauczyciel, dyrektor szkoły, badacz zajmujący się edukacją czy pracownik administracji oświatowej znajdzie w tej publikacji olbrzymią liczbę cennych i praktycznych porad dotyczących tego, jak organizować pracę szkoły w XXI wieku w epoce sztucznej inteligencji oraz dojścia do głosu pokoleń Z i Alfa. Książka stanowi kompendium wiedzy o tym, jak zrozumieć kreatywność uczniów i jak się o nią troszczyć. Wiedza i umiejętności propagowane przez Autora nie są nauczane ani na studiach nauczycielskich, ani na większości szkoleń dla nauczycieli. Książka będzie także bardzo przydatna rodzicom zainteresowanym wychowywaniem kreatywnych dzieci.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://ksiegarnia.difin.pl/szkola-przyjazna-kreatywnosci-czynniki-sukcesu>

Wydawca: Difin, Warszawa, 2023.



Agnieszka  
Ertman

## Media społecznościowe w działalności marketingowej banków w Polsce

### Social media in the marketing activity of banks in Poland

#### Abstract

Social media are perceived as one of the most important marketing tools to reach and communicate with customers. The article concerns the activity of banks in social media and the interest of customers in the content published on those media. The aim of the research is to diagnose the usage of social media in marketing communication of the largest banks in Poland. The article is a preliminary assessment of marketing activities carried out by banks in social media and the reception of these activities by stakeholders in the form of customer interest in banks' profiles in these media. To achieve the article's purpose, the desk research method was to analyze the existing data, which included statistical data and available literature. The profiles of selected banks in social media were also reviewed and inductive reasoning was used in the conducted considerations. The conducted research confirmed a much lower interest in bank profiles compared to enterprises from other industries. This is determined by the specificity of banking services and divergent expectations of Internet users and bank representatives. While banks strive to create a community around the brand and a group of its advocates, consumers are looking for measurable benefits in the form of various types of special offers. Every year, banks show more and more activity in social media, however, the scale of the interaction of profile followers is not commensurate with the banks' efforts. The effectiveness of social networking sites in achieving marketing goals is lower than banks expect.

**Keywords:** banks, banking sector, social media, banks in social media, marketing in banks

---

### Wprowadzenie

Pojawienie się internetu oraz rozwój technologii telekomunikacyjnych miały ogromny wpływ na zmiany w funkcjonowaniu banków w ciągu ostatnich 20 lat. W pierwszej kolejności wykorzystano internet jako dodatkowy kanał dystrybucji usług, udostępniając bankowość elektroniczną, w tym aplikacje mobilne. Zmianom uległy także sposoby komunikacji marketingowej banków z klientami, głównie pod wpływem rosnącej popularności mediów społecznościowych. Banki funkcjonujące w Polsce tworzyły profile w najpopularniejszych serwisach społecznościowych, zapewniając wirtualną przestrzeń do rozmów o świadczonych przez nie usługach. Social media stały się integralną częścią marketingu bankowego, a banki otrzymały „potężne narzędzie do spersonalizowanej komunikacji marketingowej z potencjalnymi i obecnymi klientami” (Łopaciński i Łysik, 2016, s. 45) pozwalające na szersze możliwości komunikacyjne w porównaniu do tradycyjnych mediów.

Artykuł dotyczy aktywności banków w social mediach oraz zainteresowania internautów ich profilami. Wcześniejsze badania wykazały, iż nie jest ono zbyt duże, gdyż w grupie badawczej liczącej ponad 600 osób zaledwie 20% ankietowanych interesowało się profilami banków w mediach społecznościowych (Ertman, 2021, s. 32–35). Zainteresowanie profilami w mediach społecznościowych jest o tyle istotnym zagadnieniem, że współcześnie są one postrzegane jako jedno z najważniejszych narzędzi marketingu stosowanych w dotarciu do klientów i komunikacji z nimi. Stąd też celem badań zaprezentowanych w niniejszym artykule była diagnoza stopnia i obszarów wykorzystania mediów społecznościowych w komunikacji marketingowej największych banków w Polsce. Podjęto także próbę wstępnej oceny działań marketingowych prowadzonych

przez banki w mediach społecznościowych oraz ich odbioru przez interesariuszy w postaci zainteresowania klientów profilami banków w tych mediach. Do badania wykorzystano metodę desk research polegającą na analizie danych zastanych, która w szczególności objęła analizę literatury z zakresu social mediów, marketingu bankowego, wyników przeprowadzonych badań we wskazanej tematyce oraz analizę materiałów pochodzących ze źródeł internetowych wybranych banków i instytucji.

W części teoretycznej artykułu omówiono znaczenie wykorzystania mediów społecznościowych w działalności marketingowej banków. Następnie przedstawiono zastosowaną metodologię oraz źródła informacji stanowiące podstawę realizowanego badania. W części badawczej dokonano oceny aktywności banków w mediach społecznościowych oraz zainteresowania internautów profilami banków w tych mediach.

## Wykorzystanie mediów społecznościowych w działalności marketingowej banku – przegląd literatury

Media społecznościowe to grupa aplikacji internetowych opartych na ideologicznych i technologicznych podstawach Web 2.0 umożliwiających tworzenie i wymianę treści kreowanych przez użytkowników (Kaplan i Haenlein, 2010, s. 61). Pojęcie to nie odnosi się więc jedynie do sieci społecznościowych (np. Facebook), ale do całego systemu technologicznego pozwalającego użytkownikom tworzyć i w nieskomplikowany sposób wymieniać treści. Do mediów społecznościowych zaliczane są również blogi, mikroblogi, projekty grupowe, intranetowe sieci społecznościowe, fora czy też serwisy służące udostępnianiu zdjęć i treści wideo (Mazurek, 2019, s. 90).

Social media, szczególnie sieci społecznościowe, z sukcesem funkcjonują na masową skalę od 2004 roku, wpływając na prawie każdy aspekt życia osobistego i korporacyjnego. Znalazły one znacznie szersze zastosowanie niż ich pierwotne przeznaczenie, którym było wspieranie interakcji międzyludzkich. Współcześnie służą jako środki przekazu treści wizualnych (obrazu i wideo) o różnorodnej tematyce

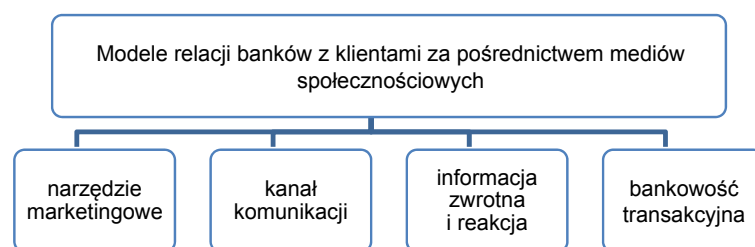
(Mazurek, 2018, s. 23–24). W przedsiębiorstwach są wykorzystywane w działalności marketingowej, zwłaszcza że ich potencjał w tej sferze jest niezwykle imponujący. Dostrzegli go m.in. Kotler, Kartajaya oraz Setiawan (2017), według których media społecznościowe odgrywają istotną rolę w Marketingu 4.0, będąc narzędziem dotarcia do klientów i wywoływania ich działania oraz orędownictwa.

Wraz z rosnącym wykorzystaniem mediów społecznościowych w marketingu przedsiębiorstw przybywało badań i literatury dotyczącej tej tematyki. Social media są postrzegane jako obiecujące platformy do prowadzenia działalności promocyjnej umożliwiające skuteczną komunikację z docelowymi klientami. Ponadto kampania promocyjna prowadzona z ich udziałem może skutkować osiągnięciem różnych celów marketingowych (Alalwan i in., 2017, s. 1181). Dostrzeżono, iż media społecznościowe są bardziej innowacyjną i ekonomicznie opłacalną opcją w porównaniu do tradycyjnych platform komunikacyjnych (tj. telewizja, radio, gazeta), dodatkowo zapewniając klientom wysoką interaktywność i indywidualizację (Leefflang i in., 2014). Oddziałują także na elektroniczny przekaz szeptany (*e-word-of-mouth – e-WOM*). Elektroniczne rekomendacje mają większy zasięg i wpływ w porównaniu do tradycyjnego przekazu ustnego rozpowszechnianego podczas klasycznych interakcji międzyludzkich. Media społecznościowe są też powszechnie wykorzystywane do celów związanych z budowaniem i utrzymywaniem relacji z klientami (CRM – Customer Relationship Management), przy czym ich rola może być zróżnicowana w zależności od zastosowanej platformy. Podczas gdy np. Facebook może pomóc w poprawie obsługi klienta, Twitter dostarcza większej interaktywności i bardziej aktualnych treści (Alalwan i in., 2017, s. 1181–1182).

Relacje między bankami a ich klientami zbudowane za pośrednictwem mediów społecznościowych mogą przybrać formę narzędzia marketingowego, kanału komunikacji, kanału informacji zwrotnej i reakcji oraz modelu bankowości transakcyjnej w mediach społecznościowych (Parusheva, 2017) (rysunek 1). Banki są instytucjami otwartymi na nowe rozwiązania w sferze komunikacji marketingowej. Z powodzeniem wprowadzano je w środowisku wirtualnym, czemu sprzyjał szybki rozwój bankowości internetowej oraz

### Rysunek 1

Modele relacji banków z klientami za pośrednictwem mediów społecznościowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie „Social media banking models: A case study of a practical implementation in banking sector”, S. Parusheva, 2017, *Ikonomicheski Izsledvania*, 3, s. 125–141.

zmieniające się zachowania i oczekiwania konsumentów usług finansowych (Bednarska-Olejniczak, 2018, s. 34). Banki komunikują się ze swoimi klientami przy wykorzystaniu takich narzędzi koncepcji Web 2.0 jak blogi i mikroblogi, bankowe fora dyskusyjne, serwisy otwartej innowacji (crowdsourcing) czy też serwisy społecznościowe<sup>1</sup>.

Wykorzystanie mediów społecznościowych dostarcza bankom licznych korzyści w sferze marketingu. Nie należy jednak zapominać, iż jednocześnie ich stosowanie niesie ze sobą pewne zagrożenia oraz ograniczenia. Mogą one mieć negatywny wpływ na wizerunek banków spowodowany tym, że klienci dzielą się w nich nie tylko swoimi pozytywnymi, ale także negatywnymi doświadczeniami ze znaczną liczbą osób korzystających z mediów społecznościowych (Hennig-Thurau i in., 2013). Szczegółowe zestawienie korzyści i zagrożeń wynikających z wykorzystania social mediów w działalności marketingowej banków zawarto w tabeli 1.

Media społecznościowe w dużej mierze są wykorzystywane jako skuteczny mechanizm przyczyniający się do realizacji celów marketingowych i strategii przedsiębiorstw, szczególnie w aspektach związanych z zaangażowaniem klientów, zarządzaniem relacjami z nimi i komunikacją. Dzięki znaczącej liczbie użytkowników postrzega się je jako strategiczne narzędzie komunikacji marketingowej dostawców usług (Ab Hamid i in., 2013, s. 2), w tym także bankowych, z klientami. Komunikacja ta ewaluowała od

jednostronnego przekazywania informacji przez bank klientom w kierunku obustronnej interakcji bank – klient. Konsumenti usług bankowych zmienili się z biernych odbiorców informacji i oferty w aktywnych uczestników procesu kreowania usług i prowadzenia dialogu z bankiem i innymi klientami (Bednarska-Olejniczak, 2018, s. 36).

Co więcej, media społecznościowe zmieniły sposób, w jaki użytkownicy usług finansowych zbierają dane o nich i instytucjach finansowych je świadczących. Przekształciły ich z pasywnych odbiorców informacji stworzonych przez profesjonalnych redaktorów w aktywnych twórców i odbiorców wiadomości przekazywanych sobie nawzajem za pośrednictwem internetu. Źródłem wiedzy stały się społeczności internetowe oraz opinie klientów. Ich prywatne posty są czytane przez innych użytkowników, a także krytycznie porównywane z oficjalnymi przekazami publikowanymi przez instytucje finansowe w formie reklam, wiadomości e-mail, broszur, oficjalnych prezentacji internetowych (Sakal i in., 2011, s. 90). Media społecznościowe dały konsumentom usług bankowych przestrzeń do rozmów i wymiany poglądów o banku.

### Metodyka badania

Przeprowadzone badania dotyczyły aktywności banków w mediach społecznościowych oraz zainteresowania internautów profilami banków w tych mediach. W badaniach wykorzystano metodę desk

**Tabela 1**

Zestawienie najważniejszych korzyści i zagrożeń wynikających z wykorzystania mediów społecznościowych w działalności marketingowej banków

Korzyści	Zagrożenia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kontakt ze znaczną liczbą klientów w krótkim czasie przy jednoczesnej możliwości zindywidualizowania każdego kontaktu.</li> <li>2. Zachęcenie klientów do kontaktu i budowania relacji z bankiem oraz budowania wspólnoty wokół marki dzięki przekazywaniu aktualnie potrzebnych treści i odpowiadanie na pytania użytkowników.</li> <li>3. Zachęcanie klientów do aktywnego uczestniczenia w życiu banku i współtworzenia wartości.</li> <li>4. Zbieranie licznych danych o klientach (ilościowych i jakościowych) z opcją późniejszego wykorzystania do budowania relacji.</li> <li>5. Możliwość pokazania klientom tzw. ludzkiej twarzy banku dzięki czemu czują się z nim bardziej związani i zobligowani do lojalności wobec niego.</li> <li>6. Monitoring aktualnych nastrojów i odczuć klientów oraz bieżąca reakcja na objawy niezadowolenia.</li> <li>7. Możliwość poznania, jakie cechy usług bankowych są najważniejsze dla klientów i dostosowanie ich do oczekiwań użytkowników.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Negatywne, bardzo nieprzychylnie wypowiedzi użytkowników niemające uzasadnienia (zagrożenie hejtem).</li> <li>2. Przejęcie dyskusji przez klientów powodujące utratę kontroli nad profilem i tym samym nad przekazem wartości marki.</li> <li>3. Tzw. czarny PR w ramach portali społecznościowych.</li> <li>4. Brak zaufania klientów (szczególnie z grup starszych wiekowo) do kontaktu z bankiem przez media społecznościowe.</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Wykorzystanie mediów społecznościowych w działalności marketingowej przedsiębiorstw”, A. Bojanowska, 2018, *Marketing i Rynek*, 4(CD), s. 86–87.

<sup>1</sup> O istocie i znaczeniu nowoczesnych narzędzi koncepcji Web 2.0 w komunikacji marketingowej banków szerzej w: Guzek, E. i Ślązak, E. (2012). *Innowacyjna bankowość internetowa. Bank Web 2.0*. Oficyna Wolters Kluwer, s. 87–142.



research rozumianą jako analiza danych zastanych. Desk research jest połączeniem niereaktywnych metod badawczych, tj. analizy treści, analizy istniejących danych statystycznych oraz analizy historyczno-porównawczej. Dane zastane są pomocne w uzyskaniu szeroko zakrojonego kontekstu wiedzy na dany temat, jak również są gromadzone i zbierane pod kątem konkretnego tematu badań (Bednarowska, 2015, s. 19). W artykule wykorzystano także indukcję, która jest rodzajem rozumowania polegającego na uogólnianiu zgromadzonych wcześniej szczegółowych informacji i formułowaniu prawidłowości objaśniających badaną rzeczywistość (Meredyk, 2007, s. 627). Stosując indukcję prowadzi się wnioskowanie w myśl zasady od szczegółu do ogółu.

Badania typu desk research polegały na przeglądzie literatury w celu określenia od strony teoretycznej znaczenia mediów społecznościowych w marketingu bankowym oraz poszukiwania dotychczas zrealizowanych badań. Przeprowadzono analizę materiałów źródłowych pochodzących z internetu oraz od wybranych banków i instytucji. Dokonano także przeglądu profili banków w czterech serwisach społecznościowych (Facebook, Twitter, YouTube i Instagram) pod kątem zainteresowania internautów i publikowanych tam treści. Pozwoliło to zidentyfikować obecność banków działających w polskim sektorze bankowym w mediach społecznościowych oraz dokonać diagnozy zainteresowania ich profilami. W tym celu wykorzystano liczbę obserwujących dany profil jako podstawowy mierzalny wskaźnik sukcesu w mediach społecznościowych oraz wskaźnik zaangażowania fanów (Polańska, 2011, s. 78–79) oparty na aktywnościach podejmowanych przez internautów. Dane dotyczące liczby obserwujących/subskrybentów zebrano 15 maja 2023 roku. Analizę desk research wsparto przeglądem literatury prezentującej przeprowadzone dotychczas badania, jak również dostępnych danych

statystycznych w zakresie podejmowanej tematyki. Przyjęta metodyka badań pozwoliła na realizację celu artykułu oraz na sformułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących działalności banków w mediach społecznościowych.

### Wyniki badania

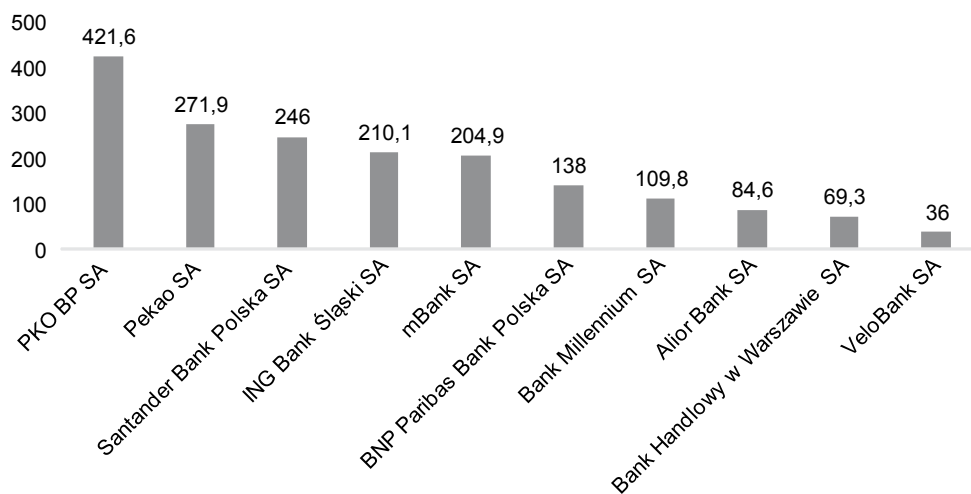
Do analizy wybrano 10 największych banków komercyjnych według posiadanych aktywów wyznaczonych na podstawie danych publikowanych w raportach „Pulsu Biznesu” (rysunek 2). Jak wskazali twórcy zestawienia, informacje o aktywach dotyczą całych grup kapitałowych, jednakże jednostkami dominującymi w każdej z grup są banki, co nie wpływa znacząco na pozycję w zestawieniu (Boczoń, 2022).

Do analizy zdecydowano się włączyć także BPS i SGB jako banki komercyjne zrzeszające banki spółdzielcze. Banki spółdzielcze stanowią ważny element polskiego sektora bankowego odpowiadając za 8,4% jego aktywów (Bankowy Fundusz Gwarancyjny, b.d., s. 3). Na koniec 2021 roku suma bilansowa Banku BPS i zrzeszonych banków spółdzielczych wyniosła prawie 130 mld zł, z czego 24,75 mld zł to aktywa BPS, a 104,81 mld zł aktywa banków zrzeszonych (Bank BPS, 2022, s. 31 i 41). Stawia to Grupę BPS w pierwszej dziesiątce największych instytucji finansowych w Polsce i uzasadnia włączenie do badania. Z zestawienia danych o aktywach Grupy BPS i całego sektora bankowego wynika, że Zrzeszenie SGB z aktywami rzędu około 56 mld zł również należy do grupy największych instytucji finansowych w polskim sektorze bankowym.

Wykorzystanie mediów społecznościowych w komunikacji marketingowej banków jest powszechne, o czym świadczy obecność większości z nich w głównych serwisach społecznościowych. Banki działające w Polsce pojawiły się w social mediach zaczynając od

### Rysunek 2

Największe banki komercyjne w polskim sektorze bankowym według aktywów w mld zł



Źródło: opracowanie własne na podstawie „Raport PRNews.pl: Aktywa banków – I kw. 2022 r.”, W. Boczoń, 2022, 10 czerwca (<https://www.pb.pl/raport-prnews-pl-aktywa-bankow-i-kw-2022-r-1162111>).

serwisu YouTube umożliwiającego publikację, ocenianie i komentowanie filmów. Pierwsze profile zostały założone w 2007 roku przez PKO BP SA oraz mBank SA. Od 2009 roku banki zaczęły zakładać profile na Facebooku, co było odpowiedzią na konieczność tworzenia w sieci miejsca umożliwiającego dyskusję między klientami. Inicjatorami były mBank SA i Santander Bank Polska SA. Oba banki niemal równocześnie co na Facebooku, utworzyły profile na Twitterze. Inne dołączały do nich w kolejnych latach, chociaż nie tak szybko jak to miało miejsce w przypadku Facebooka. Po Facebooku i Twitterze zaczęto dostrzegać potencjał Instagramu. Jednakże jest on zdecydowanie mniej popularny, co potwierdza nie tylko mniejsza liczba obserwujących, ale także brak obecności profili niektórych banków np. Banku Millennium czy też Banku Handlowego w Warszawie (tabela 2).

Według Retail Banker International banki potencjalnie mają większą szansę na zaangażowanie klientów

w mediach społecznościowych niż inne przedsiębiorstwa z uwagi na rozwinięte interakcje online za pośrednictwem bankowości internetowej (Sakał i in., 2011, s. 93). Podobny pogląd wyrażają analitycy z Instytutu Badań Internetu i Mediów Społecznościowych, według których aktywność banków w social mediach, jak i liczba uzyskiwanych interakcji jest wyższa w porównaniu z innymi branżami. Większość osób w Polsce korzysta z bankowości elektronicznej, zaś Facebook jest dla klientów pierwszym kanałem komunikacji z bankiem, zanim jeszcze nastąpi kontakt przez telefon czy czat (Rączkiewicz, 2022, s. 71). Mimo tych sprzyjających okoliczności popularność profili banków w mediach społecznościowych wyrażona liczbą obserwujących jest znacznie mniejsza w porównaniu z innymi branżami. Na przykład Auchan w Polsce jest obserwowany na Facebooku przez ponad 4 mln osób, Lidl przez blisko 1,4 miliona, zaś Play – ponad 2 mln. Wśród banków największą społeczność

**Tabela 2**

Największe banki działające w Polsce w wybranych mediach społecznościowych

Bank	Liczba klientów indywidualnych*	Facebook			Twitter			YouTube			Instagram	
		data założenia	obserwujący ^	% udział	data założenia	obserwujący ^	% udział	data założenia	subskrybenci ^ (w tys.)	% udział	obserwujący ^	% udział
PKO BP SA	11 070 780	X 2010	280 784	2,54%	III 2013	20 877	0,19%	IV 2007	33,9	0,31%	14 994	0,14%
Pekao SA	5 980 695	VI 2014	188 000	3,14%	VII 2019	33 875	0,57%	VIII 2010	8,18	0,14%	4 869	0,08%
Santander Bank Polska SA	5 178 064	VI 2009	302 454	5,84%	X 2009	20 469	0,40%	XII 2008	22	0,42%	6 691	0,13%
ING Bank Śląski SA	4 383 000	VIII 2010	258 799	5,90%	III 2013	24 916	0,57%	VIII 2008	243	5,54%	14 193	0,32%
mBank SA	4 033 055	XI 2009	340 796	8,45%	V 2009	43 577	1,08%	VI 2007	33,8	0,84%	20 916	0,52%
BNP Paribas SA	3 874 000	IV 2010	231 606	5,98%	III 2019	1 148	0,03%	VI 2011	14,5	0,37%	3 953	0,10%
Bank Millennium SA	4 337 157	XII 2021	1 800	0,04%	XII 2015	5 826	0,13%	IV 2010	9,11	0,21%	Brak profilu	
Alior Bank SA	4 138 812	III 2010	101 234	2,45%	IV 2015	10 807	0,26%	IX 2008	6,54	0,16%	4 550	0,11%
Bank Handlowy w Warszawie SA	brak danych	III 2010	134 069	b/d	II 2012	6 283	b/d	IV 2008	4,14	b/d	Brak profilu	
Velobank SA	brak danych	IX 2010	47 000	b/d	Brak profilu			XI 2009	4,43	b/d	1410	b/d

Uwaga. \*stan na koniec IV kwartału 2022 roku;

^ stan na 15.05.2023.

Źródło: opracowanie własne na podstawie profili banków w mediach społecznościowych (dostęp: 17.05.2023); „Raport: Liczba klientów w bankach – IV kw. 2022”, W. Boczoń, 2023, 11 kwietnia, *Puls Biznesu* (<https://www.pb.pl/raport-liczba-klientow-w-bankach-iv-kw-2022-1182403>).

## Media społecznościowe w działalności marketingowej banków...

na Facebooku zgromadził mBank, jednak liczy ona niecałe 340 tysięcy obserwujących, czyli ponad dziesięciokrotnie mniej niż wspomniane Auchan. Banki pozostają też daleko w tyle, porównując liczbę osób je obserwujących, za przedstawicielami branży mody. Na przykład markę Reserved obserwuje ponad 4,1 miliona użytkowników, Mohito ponad 1,5 miliona, zaś Pepco blisko 1,2 miliona.

Dysproporcje w liczbie obserwujących banki i przedsiębiorstwa z innych branż w social mediach mogą wynikać z natury usług bankowych. Nie mają one cech dóbr szybko zbywalnych, brak też codziennych promocji, które są swoistą zachętą do obserwowania profili w mediach społecznościowych. Banki z powodu specyfiki świadczonych usług rzadziej mogą stosować promocje niż np. podmioty handlujące produktami FMCG (Fast-Moving Consumers Goods) czy sprzedające odzież. Oferty promocyjne w bankach przybierają dość specyficzną postać, np. wyższego oprocentowania lokat, możliwości zaciągnięcia kredytu z niższym oprocentowaniem czy też z niższą prowizją i można z nich skorzystać przez pewien czas. Nie są tak często zmieniane jak promocje w sklepach detalicznych, co skutecznie ogranicza częstotliwość publikowania postów związanych z ofertami rabatowymi.

Guzek i Ślęzak (2012, s. 145) stwierdzili, iż w przypadku banków niechęć konsumentów do nawiązywania relacji za pośrednictwem serwisów społecznościowych może wynikać z faktu, iż sfera finansów osobistych jest tematem poufnym, niechętnie poruszonym wśród znajomych. Oznacza to, iż serwisy społecznościowe, których istotą jest dzielenie się różnymi informacjami ze znajomymi, stoją niejako w sprzeczności z charakterem usług bankowych. Wniosek ten nie traci na aktualności, mimo że został sformułowany w 2012 roku. Co więcej, profile banków w social mediach nie są też miejscem, gdzie szukamy w pierwszej kolejności informacji i porad dotyczących finansów. Z raportu *Homo Interneticus: Polak w mediach społecznościowych* (Smartney, 2023) wynika, iż dla 36% społeczeństwa są one jednym z głównych źródeł codziennych porad. Nie dotyczy to jednak sfery finansowej, w odniesieniu do której plasują się dopiero na czwartym miejscu i stanowią jedno z głównych miejsc zdobywania informacji o finansach dla zaledwie 17% rodaków. Polacy zdecydowanie wolą specjalistyczne strony internetowe, portale ogólnotematyczne oraz proste wpisywanie haseł w wyszukiwarkach. Takie preferencje są podyktowane większym zaufaniem do treści publikowanych w serwisach, za które odpowiadają dziennikarze i eksperci niż do opinii innych użytkowników zamieszczanych w social mediach oraz brakiem możliwości weryfikacji ich prawdziwości.

Natura usług bankowych oraz postrzeganie informacji dotyczących sfery finansowej jako poufnych ogranicza potencjał mediów społecznościowych w realizacji koncepcji Marketingu 4.0 w bankach, zgodnie z którą najważniejszymi etapami procesu zakupowego jest działanie i orędownictwo (Kotler i in., 2017, s. 72–78). Konsumenci raczej niechętnie chwala

się w social mediach nabywaniem usług finansowych, a ich rozmowy o bankach ograniczają się do wyrażania niezadowolenia ze świadczonych przez nie usług.

Banki funkcjonują w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu i muszą docierać do klientów tam, gdzie się oni znajdują, czyli m.in. na platformach cyfrowych i społecznościowych. Mogą współpracować z influencerami i wydawcami medialnymi, aby wzbudzić zainteresowanie i dotrzeć do nowych odbiorców. Media społecznościowe, zwłaszcza wykorzystujące do przekazu filmy wideo, są obecnie kluczowymi dla zaangażowania klientów w internecie (Comscore, 2022).

Zgromadzone dane statystyczne wskazują na silnie zróżnicowane zainteresowanie profilami banków w mediach społecznościowych w badanej grupie banków. Bazując na liczbie obserwujących, największym zainteresowaniem cieszą się profile mBanku, który zgromadził najliczniejszą społeczność na Facebooku, Twitterze i Instagramie i blisko identyczną co PKO BP liczbę subskrybentów na YouTube.

Porównanie liczby obserwujących profile banków w serwisach społecznościowych pokazało, że wielkość posiadanych aktywów i pozycja danego banku w sektorze bankowym (rozumiana jako udział jego aktywów w aktywach sektora bankowego) nie odzwierciedla zainteresowania danym profilem. PKO BP SA jest wiodącym bankiem w Polsce pod względem aktywów i liczby klientów, jednak w mediach społecznościowych obserwuje go mniej osób niż banki o mniejszym znaczeniu w sektorze bankowym. Na Facebooku więcej obserwujących pozyskał mBank SA oraz Santander Bank Polska SA. PKO BP SA cieszył się także mniejszym zainteresowaniem na Twitterze (wyprzedziły go Pekao SA, ING Bank Śląski SA oraz mBank SA), jak też na Instagramie, gdzie większą społeczność zgromadziły ING Bank Śląski SA oraz mBank SA (tabela 2).

Zróżnicowane zainteresowanie profilami banków w mediach społecznościowych potwierdza także wskaźnik będący procentową relacją liczby obserwujących dany profil do liczby klientów indywidualnych obsługiwanych przez dany bank (tabela 2). Mimo dominującej pozycji w sektorze bankowym PKO BP ma jeden z najniższych wskaźników. Dotyczy to zarówno Facebooka, jak też Twittera. Bank osiąga takie wyniki mimo intensywnej aktywności podejmowanej w mediach społecznościowych. W rankingu Złoty Bankier 2021 PKO Bank Polski został liderem w kategorii social media docenionym za wyróżniającą się na tle konkurencji komunikację na profilach społecznościowych obejmującą zarówno dużą aktywność, jak też różnorodność publikowanych treści i zaangażowanie odbiorców (Kopcińska, 2021). Z danych Instytutu Badań Internetu i Mediów Społecznościowych wynika, że w okresie od grudnia 2021 do listopada 2022, biorąc pod uwagę rozwój poszczególnych profili, PKO BP pozyskał największą grupę nowych fanów na Facebooku, blisko 7 000 nowych obserwujących, był liderem reakcji na zamieszczone posty na Twitterze oraz może pochwalić się największą liczbą odsłon

filmów na YouTube (tabela 3). Można przypuszczać, iż PKO BP wciąż odczuwa jedno z zagrożeń wykorzystania social mediów przez banki, a mianowicie brak zaufania klientów (szczególnie ze strony starszych wiekowo grup) do kontaktu tą drogą.

Na Facebooku istnieje profil pod nazwą „Jesteś u Siebie – Banki Spółdzielcze z Grupy BPS” dedykowany klientom banków spółdzielczych, w tym zrzeszeniu oraz klientom BPS. Zainteresowanie nim ocenia się jako znikome. Obserwuje go 14 604 osoby, co w porównaniu do banków komercyjnych jest jedną z najniższych wartości. Mniej obserwujących ma jedynie Bank Millenium. Jednakże biorąc pod uwagę, że jego profil na Facebooku został założony dopiero w grudniu 2021 roku, a Grupy BPS już w 2013 roku, to zauważalne jest relatywnie niskie zainteresowanie i powolny przyrost nowych obserwujących. Dzieje się to niezależnie od tego, że na profilu Grupy BPS umieszczane są regularnie nowe posty. Trudność w zdobyciu większej popularności może wynikać również stąd, iż banki spółdzielcze wchodzące w skład zrzeszenia mają swoje indywidualne profile na Facebooku.

Jeśli chodzi o drugie zrzeszenie banków spółdzielczych, a mianowicie Spółdzielczą Grupę Bankową, to nie zidentyfikowano wspólnego profilu dedykowanego całemu zrzeszeniu. Istnieją natomiast indywidualne profile wielu banków spółdzielczych do niego należących obserwowane przez niewielką liczbę osób. Presją konkurencyjną ze strony banków komercyjnych posiadających ogólnokrajowe sieci oddziałów, które zainicjowały aktywność w mediach społecznościowych, wydaje się nie mieć znaczenia dla decyzji banków spółdzielczych o angażowaniu

się w social media. Wynika to najprawdopodobniej z różnic między bankami spółdzielczymi a dużymi bankami komercyjnymi w zakresie stosowanych modeli biznesowych, obsługiwanych klientów oraz rynków, na których się koncentrują (Jackowicz i in., 2020, s. 3379).

Instytut Badań Internetu i Mediów Społecznościowych przygotowuje raporty dotyczące zaangażowania na bankowych profilach w mediach społecznościowych, zarówno ze strony banków, jak też użytkowników internetu. Bierze pod uwagę liczbę postów publikowanych przez banki oraz z jaką reakcją się one spotykają. O ile liczba publikowanych treści rośnie z roku na rok, to liczba różnego rodzaju interakcji (polubienia, komentarze, reakcje, udostępnienia) jest dość stała i wynosi pomiędzy 800 tys. a 1,2 mln (tabela 3). Coraz większa aktywność banków nie idzie w parze z rosnącą wprost proporcjonalnie liczbą interakcji, co dotyczy także banków spółdzielczych (Rączkiewicz, 2022, s. 67–71).

Banki są aktywne w zamieszczaniu postów. Wykorzystują do tego różnorodne okazje (np. obchodzone uroczystości), nawiązując przy tym do swojej oferty. Natomiast internauci reagują w przeważającej mierze tzw. polubieniami, rzadziej udostępnieniami i komentarzami. Na przykład w okresie od grudnia 2021 do listopada 2022 na Facebooku pod względem interakcji dominował ING Bank Śląski, który osiągnął niemal 310 tys. interakcji, z czego niecałe 9% stanowiły komentarze, a 7,2% udostępnianie postów. Zdobył również najwięcej reakcji na YouTube, przy czym komentarze stanowiły 8,4%. Nieco chętniej komentują posty osoby obserwujące na Facebooku profil mBanku, na którym we wskazanym okresie

**Tabela 3**

Aktywność banków w mediach społecznościowych grudzień 2021 – listopad 2022

	Facebook			Twitter		YouTube				Instagram	
	Nowi fani	Posty	Suma reakcji	Posty	Suma reakcji	Nowi fani	Posty	Suma reakcji	Liczba odsłon	Posty	Suma reakcji
PKO BP SA	6 976	277	99 151	1 488	13 376	3 600	150	2 432	200 866 954	75	3 758
Pekao SA	2 781	167	22 135	brak danych		2 010	72	897	53 745 039	94	2 418
Santander Bank Polska SA	2 500	274	114 444	273	1 102	1 200	57	954	39 029 135	79	2 850
ING Bank Śląski SA	1 705	259	309 579	1 009	1 672	7 000	109	6 637	279 826 672	105	7 522
mBank SA	4 716	523	116 187	920	3 813	1 700	147	2 052	250 731 573	245	15 039
BNP Paribas SA	-1 491	311	140 002	185	221	4 200	183	3 696	65 283 263	106	6 159
Bank Millennium SA	b/d			299	801	1 190	137	1 798	181 492 242	b/d	
Alior Bank SA	1 536	346	41 832	936	2 637	490	72	897	53 742 039	125	3 146
City Handlowy	-1 100	215	8 927	250	1 326	100	44	100	15 957 927	b/d	
Velobank SA	-417	137	14 980	b/d		150	6	24	1 185	b/d	

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Instytutu Badań Internetu i Mediów Społecznościowych opublikowanych w „Bankowa aktywność w social mediach”, A. Rączkiewicz, 2022, *Głos Banków Spółdzielczych* 2022, 6, s. 66–70.

16,5% wszystkich reakcji stanowiły komentarze, a udostępnienia zaledwie 3% (Rączkiewicz, 2022, s. 68–69). Analiza profili banków w mediach społecznościowych pokazuje jednak, że bardzo dużo komentarzy do publikowanych postów nie wiąże się z ich treścią. Niezależnie od tego, czego dotyczą posty, komentarzami są często niepochlebne opinie dotyczące oferty banku, problemów z infolinią czy też innych kwestii związanych z obsługą.

Jak zauważyły Kuchciak i Wiktorowicz (2021), wraz z rosnącą aktywnością banków w mediach społecznościowych rośnie także ich zaangażowanie w działalność edukacyjną realizowaną za ich pośrednictwem. W latach 2010–2019 stosowanie social mediów przez banki do celów edukacji finansowej było coraz większe, ale różniło się między poszczególnymi platformami. Banki komercyjne intensywnie wykorzystywały Facebook, głównie w zakresie uczenia korzystania z produktów finansowych. O ile Twitter był używany w podobny sposób jak Facebook oraz jako kanał przekazywania ciekawych wiadomości z obszaru bankowości, to filmy przesyłane do YouTube a pokazywały nie tylko właściwy sposób korzystania z produktów finansowych, ale też relacjonowały kampanie edukacyjne prowadzone przez banki. Porównano także aktywność edukacyjną banków komercyjnych i spółdzielczych. Banki komercyjne prowadziły działalność edukacyjną w kilku mediach społecznościowych, zaś banki spółdzielcze koncentrowały się na Facebooku. Wynikało to z ich ograniczonej obecności na innych platformach, w tym Twitterze. Mając niższą siłę rynkową niż banki komercyjne, wybierały najpopularniejszą platformę społecznościową, z której korzystają nawet mniej zaawansowani technologicznie klienci.

Kuchciak i Wiktorowicz (2021) przeprowadziły także grupowanie banków komercyjnych (analizę skupień) pod względem aktywności w zakresie edukacji finansowej w mediach społecznościowych w latach 2010–2019. Wykazało ono ogromne zróżnicowanie pomiędzy badanymi instytucjami. W edukację finansową w mediach społecznościowych najsilniej angażował się PKO BP SA, największy bank w Polsce pod względem wartości aktywów, oraz mBank SA – skierowany do młodego pokolenia, dla którego social media są interesującym i obiecującym uzupełnieniem strategii marketingowych dla segmentu detalicznego.

Przegląd profili banków w mediach społecznościowych pod kątem publikowanych treści edukacyjnych wykazał, iż w pierwszej połowie 2023 roku motywem przewodnim było cyberbezpieczeństwo. Na Facebooku posty o tej tematyce publikowała większość banków komercyjnych. Na przykład PKO BP SA z początkiem wakacji zamieścił zdjęcie z hasłem w tle: „Nie wysyłaj cyberbezpieczeństwa na urlop”. Z kolei Santander Bank Polska SA udostępnia posty, nawiązując do swojej strony internetowej: „Nie wierz w bajki dla dorosłych” (Santander, b.d.), w których przestrzega przed sposobami przestępców na uspienie czujności klientów i potencjalnymi możliwościami utraty pieniędzy w sieci.

### Podsumowanie

Funkcjonowanie banków w mediach społecznościowych nie jest łatwe. Chociaż są w nich obecne od wielu lat, to zmagają się z dużo mniejszym zainteresowaniem użytkowników niż przedsiębiorstwa reprezentujące inne branże, szczególnie FMCG. Wykazało to przede wszystkim porównanie liczby obserwujących profile banków i przedsiębiorstw z innych branż. Zdiagnozowano, iż wynika to z braku wymiernych korzyści dla użytkowników, które zachęcałyby do rozwijania kontaktów z bankami przy wykorzystaniu tych platform. Niskie zainteresowanie profilami banków w mediach społecznościowych jest też determinowane specyfiką ich usług. Ponadto Polacy nie postrzegają social mediów jako wiodących źródeł informacji o finansach. W sektorze bankowym skuteczność serwisów społecznościowych w osiąganiu celów marketingowych jest mniejsza niż oczekiwalyby tego banki.

Badanie wykazało również zróżnicowane zainteresowanie profilami banków w mediach społecznościowych. Po pierwsze, dotyczy ono różnic pomiędzy bankami komercyjnymi a spółdzielczymi. Banki spółdzielcze nie powielają wzorców stosowanych przez banki komercyjne, gdyż różnią się od nich realizowanymi modelami biznesowymi, jak też profilem klientów. Po drugie, zdiagnozowano istotne różnice w segmencie banków komercyjnych. Popularność profilu nie jest zależna od liczby obsługiwanych klientów ani posiadanych aktywów. Znaczenie może mieć struktura wiekowa klientów, w szczególności udział ludzi młodych.

Banki oferują przestrzeń w mediach społecznościowych do dyskusji o swoich usługach, jednak nie jest ona w pełni wykorzystywana. Klienci są dość bierni, ograniczając swoją aktywność do przeglądania zamieszczanych treści oraz ewentualnego tzw. polubienia. Należy podjąć działania w celu zaktywizowania obserwujących do reakcji na zamieszczane posty. Dotyczy to zarówno banków komercyjnych, jak też spółdzielczych, gdyż mechanicznie przyznawane polubienia na Facebooku mają mniejsze znaczenie w kształtowaniu wyników finansowych banków spółdzielczych niż zamieszczanie komentarzy przez klientów (Jackowicz i in., 2020, s. 3380).

Przedstawione badanie ma wstępny, rozpoznawczy charakter, co wynika z wykorzystania do jego przeprowadzenia danych wtórnych. Stanowi ono jednocześnie punkt wyjścia do szerszych badań w zakresie odbioru oraz oceny działań marketingowych banków w mediach społecznościowych. Powinny one koncentrować się m.in. wokół kwestii dalszego poszukiwania przyczyn relatywnie niewielkiego zainteresowania internautów profilami banków w social mediach, zidentyfikowania treści zgodnych z oczekiwaniami klientów, jak również pozyskania informacji o powodach bierności tych, którzy obserwują profile. Badania takie miałyby duży walor aplikacyjny, gdyż dostarczyłyby bankom danych do praktycznego zastosowania koncepcji Marketingu 4.0 w zakresie działania i orędownictwa.

## Bibliografia

- Ab Hamid, N. R., Razak, U. T. A., Akhir, R. M. i Cheng, A. Y. (2013). Social media: An emerging dimension of marketing communication. *Journal of Management and Marketing Research*, 12, 1–7.
- Alalwan, A. A., Rana, N. P., Dwivedi, Y. K. i Algharabat, R. (2017). Social media in marketing: A review and analysis of the existing literature. *Telematics and Informatics*, 34(7), 1177–1190. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.05.008>
- Bank BPS. (2022). *Raport roczny 2021*. [https://www.bankbps.pl/images/Dokumenty/raporty/raporty-roczne/Raport\\_roczny\\_2021.pdf](https://www.bankbps.pl/images/Dokumenty/raporty/raporty-roczne/Raport_roczny_2021.pdf)
- Bankowy Fundusz Gwarancyjny. (b.d.). Sytuacja finansowa w sektorze bankowym wg stanu na 31 grudnia 2022 r. Pobrano 3 maja 2023 r. z <https://www.bfg.pl/wp-content/uploads/informacja-miesieczna-2022.12.pdf>
- Bednarowska, Z. (2015). Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych. *Marketing i Rynek*, 7, 18–26.
- Bednarska-Olejniczak, D. (2018). Innowacje w zakresie komunikacji marketingowej banków – wybrane problemy. *Marketing i Rynek*, 4, 31–44.
- Bojanowska, A. (2018). Wykorzystanie mediów społecznościowych w działalności marketingowej przedsiębiorstw. *Marketing i Rynek*, 4(CD), 77–88.
- Boczoń, W. (2022, 10 czerwca). Raport PRNews.pl: Aktywa banków – I kw. 2022 r. *Puls Biznesu*. <https://www.pb.pl/raport-prnews-pl-aktywa-bankow-i-kw-2022-r-1162111>
- Boczoń, W. (2023, 11 kwietnia). Raport: Liczba klientów w bankach – IV kw. 2022. *Puls Biznesu*. <https://www.pb.pl/raport-liczba-klientow-w-bankach-iv-kw-2022-1182403>
- Comscore. (2022, 26 października). *Banking in 2022: Digital-first or Dead Last*. <https://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2022/Banking-in-2022-Digital-first-or-Dead-Last>
- Ertman, A. (2021). Marketing 4.0 w działalności banków komercyjnych w Polsce –perspektywa nabywców. *Marketing i Rynek*, 6, 26–36. <https://doi.org/10.33226/1231-7853.2021.6.3>
- Guzek, E. i Ślęzak, E. (2012). *Innowacyjna bankowość internetowa. Bank Web 2.0*. Oficyna Wolters Kluwer.
- Hennig-Thurau, T., Hofacker, C. F. i Bloching, B. (2013). Marketing the Pinball Way: Understanding how social media change the generation of value for consumers and companies. *Journal of Interactive Marketing*, 27(4), 237–241. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2013.09.005>
- Jackowicz, K., Kozłowski, Ł., Kuchciak, I. i Marcinkowska M. (2020). Local banks in social media: determinants and consequences. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 3356–3384. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1773892>
- Kaplan, A. M. i Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challengers and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kopcińska, M. (2021, 22 kwietnia). *PKO Bank Polski najlepszy w mediach społecznościowych*. <https://media.pkobp.pl/137200-pko-bank-polski-najlepszy-w-mediach-spoecznościowych>
- Kotler, Ph., Kartajaya, H. i Setiawan, I. (2017). *Marketing 4.0. Era cyfrowa*. Wydawnictwo MT Biznes Sp. z o.o.
- Kuchciak, I. i Wiktorowicz, J. (2021). Empowering financial education by banks – Social media as a modern channel. *Journal of Risk and Financial Management*, 14(3), 118. <https://doi.org/10.3390/jrfm14030118>
- Leefflang, P. S., Verhoef, P. C., Dahlström, P. i Freundt, T. (2014). Challenges and solutions for marketing in a digital era. *European Management Journal*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.12.001>
- Lopaciński, K. i Łysik, Ł. (2016). Wpływ mediów społecznościowych i technologii mobilnych na współczesne procesy zakupowe. *Informatyka Ekonomiczna*, 2(40), 44–57. <https://doi.org/10.15611/ie.2016.2.03>
- Mazurek, G. (2018). Transformacja cyfrowa – implikacje dla marketingu, W B. Gregor i D. Kaczorowska-Spychalska (red.), *Marketing w erze technologii cyfrowych. Nowoczesne koncepcje i wyzwania* (s. 13–34). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mazurek, G. (2019). *Transformacja cyfrowa. Perspektywa marketingu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meredyk, K. (2007). Metoda badań nauk ekonomicznych. W K. Meredyk (red.), *Ekonomia ogólna* (s. 617–631). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Parusheva, S. (2017). Social media banking models: A case study of a practical implementation in banking sector. *Ikonomicheski Izsledvania*, 3, 125–141.
- Polańska, K. (2011). Biznesowy charakter mediów społecznościowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 28, 73–87.
- Rączkiewicz, A. (2022). Bankowa aktywność w social mediach. *Głos Banków Spółdzielczych*, 6, 66–73. <https://www.kzbs.pl/Bankowa-aktywnosc-w-social-mediach.html>
- Sakal, M., Matkovic, P. i Tumbas, P. (2011). Web 2.0 technologies in internal and external communications in the banking sector. *Club of Economics in Miskolc' TMP*, 7(2), 87–97.
- Santander. (b.d.). Nie wierz w bajki dla dorosłych. Pobrano 13 lipca 2023 z <https://www.santander.pl/ws-bajki?fbclid=IwAR3kRSmXRbJkFhDTLk2rmaGqgFjWaCdMXtWy-WKtM7mYxoVNUbeOfnHYIzc>
- Smartney. (2023, 21 kwietnia). *Homo Interneticus: Polak w mediach społecznościowych*. Newseria. <https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/finanse/homo-interneticus-polak-w,b731207899>

**Agnieszka Ertman** jest doktorem nauk ekonomicznych, adiunktem na Wydziale Ekonomii i Finansów Uniwersytetu w Białymstoku. Od wielu lat zajmuje się problematyką bezpośrednich inwestycji zagranicznych, elastyczności płać oraz sektora finansowego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą w szczególności tematyki sektora bankowego, jego struktury własnościowej i jej przemian, a także marketingu bankowego.

# e-mentor

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

„E-mentor” jest czasopismem punktowanym. Zgodnie z aktualnym wykazem ogłoszonym przez MEiN za publikację recenzowanego artykułu naukowego autorzy otrzymują 140 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](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](http://www.sgh.waw.pl/katalog-podyplomowe-mba)

