



PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

T.49



ISSN 2450-3878

T. 49

(1) 2020

PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

RADA PROGRAMOWA:

Przewodniczący Rady Programowej – prof. zw. dr hab. inż. Franciszek Mroczo

Wiceprzewodniczący Rady Programowej – dr Celina Witkowska

Członkowie:

- prof. dr hab. inż. Lucjan Kowalczyk
- dr Magdalena Pluskota

RECENZENCI

prof. zw. dr hab. inż. Stefan Antczak

dr Alina Kulczyk-Dynowska

prof. zw. dr hab. Andrzej Makowski

prof. zw. dr hab. Jerzy Niemczyk

prof. zw. dr hab. Kazimierz Perechuda

prof. zw. dr hab. inż. Andrzej Gałęcki

ADRES REDAKCJI:

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu

58-309 Wałbrzych, ul. Wrocławska 10

e-mail: kustosz@wvszip.pl

www.pracnaukowe.wvszip.pl

Redaktor Naczelny – prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczo

Zastępca Redaktora Naczelnego – dr Beata Owczarczyk

Sekretarz Redakcji – mgr Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:

dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja

dr Zbigniew Baran – pedagogika

dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – zarządzanie

Redaktor techniczny i projekt okładki – Władysław Ramotowski

ISSN 2450-3878

© Copyright by Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu 2020

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.

Redakcja deklaruje wersję papierową czasopisma jako podstawową.

Printed in Poland

SPIS TREŚCI

Franciszek Mroczo Wybrane aspekty zarządzania innowacjami	5
Beata Owczarczyk Zarządzanie zmianami i projektami	61
Agnieszka Polanowska, Paweł Kulig, Anna Syzdek Planowanie jako nadrzędna funkcja zarządzania w cyfrowym świecie	89
Piotr Laskowski Produkt krajowy brutto jako miara dokonań gospodarczych w dobie pandemii COVID-19	107
Zbigniew Podosek Projektowanie procesów produkcyjnych	123
Agnieszka Michalska, Zbigniew Podosek Zintegrowana polityka produktowa przedsiębiorstwa	149
Franciszek Mroczo Ryzyko w działalności współczesnych organizacji	163
Olga Jabłonko, Krzysztof Dziedzic Kultura organizacyjna a etyczne funkcjonowanie administracji publicznej	181
Niemczyk Jerzy, Jurczyk Jakub Strategie wyższych uczelni w Polsce. Perspektywa podejść do strategii	193
Olga Jabłonko Kompetencje aksjologiczne doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie	217
Krzysztof Dziedzic Kompetencje moralne pedagogów w kontekście przemian społeczno-kulturowych w dobie epoki ponowoczesnej	229
Beata Świątek Uczestnictwo w artystycznym wydarzeniu teatralnym jako czynnik wzmacniający różnorodność myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka	241
Miroslav Gejdoš Audiovizuálne prostriedky v edukačnom procese	253
Aleksandra Katan, Antonina Kaczorowska, Agnieszka Kaczorowska Dostosowanie zajęć dzieci w wieku przedszkolnym do ich rozwoju motorycznego	267

Sylvia Domagalska

**Świetlica środowiskowa w starej dzielnicy „Błeszno”, jako miejsce
„wyrównywania szans edukacyjnych” dzieci i młodzieży w XXI w. 277**

Miroslav Gejdoš

Janusz Korczak – od trudów dzieciństwa do pedagogiki miłości 295

Zbigniew Baran

**Znaczenie studiów w uczelniach Sankt Petersburga w procesie
kształtowania kręgu inteligencji polskiej (na przełomie XIX i XX w.) 305**

Olga Jabłonko

Myśl pedagogiczna Celestyna Freineta w dzisiejszych czasach 321

Miroslav Gejdoš, Petra Arslan Šinková

Zu Leben und Werk von Friedrich Wilhelm Foerster 333

Dominika Pažítková

Vplyv prvkov Montessori pedagogiky na žiakov s ADHD 343



Franciszek Mroczko

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Wybrane aspekty zarządzania innowacjami

WSTĘP

Dynamiczny postęp techniczny oraz technologiczny, zachodzące zmiany potrzeb i oczekiwań rynku, rozwój handlu światowego i globalizacja rynków, skracanie cyklu życia produktów stają się współcześnie krytyczną wartością dla trwałego rozwoju przedsiębiorstwa. Sprostanie rzeczywistości gospodarczej nie jest możliwe bez innowacyjności traktowanej, jako atrybut przedsiębiorstwa. Elastyczność i innowacyjność przedsiębiorstwa jest jego kompetencją strategiczną, która charakteryzuje skłonność i zdolność do przeprowadzenia zmian tworzących potencjał efektywności gospodarowania. Oznacza to ciągle usprawnianie działalności bieżącej przy równoczesnym budowaniu przyszłości przedsiębiorstwa za pomocą działań doskonalących zorientowanych na utrzymanie przewagi konkurencyjnej.

Zatem funkcjonowanie przedsiębiorstw w globalnym i turbulentnym otoczeniu, musi uwzględniać zaskakujące zmiany wymuszające niekonwencjonalne działania. Zmiany te dotyczą zarówno nowych odkryć, technologii, procesów, produktów, złożonych uwarunkowań rynkowych jak i samych ludzi. Występujące turbulencje powodują istotny wzrost ryzyka i niepewności życia gospodarczego zarówno na poziomie mikro jak i makro. Współcześnie, wspomniana turbulencja jest zjawiskiem stałym i w związku z tym nie powinna nikogo zaskakiwać¹.

W warunkach tak dużej zmienności, wykorzystywanie rutynowych metod rozwiązywania złożonych i piętrzących się często problemów nie zawsze prowadzi do pozytywnych skutków. Często już nie wystarcza nawet systematyczne i ciągle doskonalenie metodą kaizen czy PDCA. Współcześnie na-

¹ Zob. szerzej F. Mroczko, *Warunki funkcjonowania przedsiębiorstw na rynku*, KPSW, Jelenia Góra 2014, s. 46 i następne.

leży poszukiwać nowych, niestandardowych, innowacyjnych rozwiązań, które pozwalają skuteczniej i efektywniej osiągać założone cele.

O sukcesie współczesnych przedsiębiorstw funkcjonujących w warunkach globalizacji, nasilającej się konkurencji oraz nowych wyzwań, teraz i w najbliższej przyszłości, decyduje zdolność do szybkiego wytwarzania i adaptacji nowoczesnych rozwiązań technicznych, technologicznych, organizacyjnych i zarządczych. Ta zdolność do tworzenia i absorbowanie innowacji, stanowi o głównej sile kreatywności przedsiębiorstwa, którą jest aktywność innowacyjna w obszarach leżących w sferze jego zainteresowania. Kreowanie aktywności innowacyjnej przedsiębiorstwa jest warunkiem sprostanania współczesnym wyzwaniom wynikającym z postępu technicznego oraz technologicznego, zachodzących zmian potrzeb i oczekiwań rynku, rozwoju handlu światowego i globalizacji rynków, a także skracania cyklu życia produktów. Bardziej złożona organizacja, generuje daleko większe problemy do rozwiązania, rodząc zapotrzebowanie na kreatywne myślenie.

W literaturze przedmiotu nie ma i trudno zresztą doszukiwać się na tym etapie badań jednolitego rozumienia pojęcia innowacji. Przyjmuje się, że innowacje są to twórcze zmiany w systemie społecznym, w strukturze gospodarczej, w technice oraz przyrodzie². Są to, więc takie rozwiązania problemów, które zmieniają dotychczasowy stan rzeczy i wprowadzają nowości, czyli przyczyniają się do postępu w danej dziedzinie (np. techniki, organizacji, ekologii itp.)³.

1. ISTOTA I ZNACZENIE INNOWACJI

Generalnie zjawisko innowacji jest ściśle związane z pojęciem szczególnej zmiany, która różni się od innych zmian postępowym charakterem. Można dokonać pewnej klasyfikacji podejścia do problematyki innowacji:

- szerokie lub wąskie rozumienie pojęcia innowacji,
- ujęcie innowacji, jako rezultatu lub procesu.

W szerokim rozumieniu dominuje pogląd, iż innowacje to wszelkie zmiany rozwojowe, a więc zawierają zmiany zarówno w zakresie nowości technicznych, usprawnień organizacyjnych i zarządczych, ale także zmiany obyczajów, poglądów, kultury oraz innych sfer życia społecznego. Wyznawcy takiego ujęcia innowacji widzą w nich zmiany powodujące inne, lepsze zaspokajanie dotychczasowych potrzeb lub też zmiany inicjujące i zaspokajające całkowicie nowe potrzeby. Przy czym należy zaznaczyć, że pojęcie „nowe zmiany” czy też „nowe potrzeby” należy rozumieć, jako względnie nowe, tzn. postrzegane przez ludzi, jako nowe, a niekoniecznie jest to obiektywnie, absolutnie nowa idea, usługa czy też rzecz. Jednakże z całą ostrością należy podkreślić, iż cechą wyróżniającą innowacje od innych fenomenów jest zawsze „nowość” i to niezależnie czy rozumiemy ją w sensie absolutnym, czy też

² S. Marciniak, *Innowacje i rozwój gospodarczy*, Wyd. KNSiA, Warszawa 2000, s. 8.

³ J. Penc, *Innowacje i zmiany w firmie: transformacje i sterowanie rozwojem przedsiębiorstw*, AW Placet, Warszawa 1999, s. 141.

oznacza pojawienie się w określonym środowisku czegoś, czego wcześniej tam nie było. Wychodząc z takiego rozumienia „nowości” można od razu zaznaczyć, że innowacje mogą być absolutne (oryginalne) rozumiane, jako nowość w skali światowej i wtórne (naśladowcze) polegające na upowszechnieniu określonego rozwiązania znanego gdzie indziej, ale nieznanego w rozpatrywanym środowisku (przedsiębiorstwie, rynku, społeczeństwie itp.).

W wąskim znaczeniu innowacja dotyczy tylko nowych rozwiązań technicznych lub technologicznych. W obszarze tego pojęcia znajdują się zarówno określone wynalazki, usprawnienia, a także unikatowe racjonalizacje.

Szerokie, a jednocześnie wynikowe rozumienie innowacji, jako nowy produkt, rzecz lub przedmiot, które znalazły swoje urzeczywistnienie w praktyce, znajdujemy w poglądach J. Schumpetera. Zakres przedmiotowy innowacji dotyczy istotnych zmian o szerokim charakterze – zarówno technicznych, ekonomicznych jak i organizacyjnych. Ponieważ J. Schumpeter jest jednym z pierwszych teoretyków, który zdefiniował w sposób ogólny pojęcie innowacji, warto pochylić się nad jego oglądem tej problematyki.

Dokonując analizy zjawiska rozwoju gospodarczego J. Schumpeter zwraca uwagę, iż w wyniku „ruchu okrężnego” życie ekonomiczne podlega bardzo niewielkim ale ciągłym zmianom. Oznacza to, że w gospodarce nie dzieje się „to samo” w każdym cyklu ruchu okrężnego lecz poszczególne zjawiska, (zachodzące w gospodarce), dążą do stanu równowagi, ale niekoniecznie do takiej samej równowagi⁴.

W tych zmianach nie postrzegał on głównego źródła rozwoju gospodarki. Można nawet powiedzieć, że sam proces wzrostu gospodarki (ludności i bogactwa) nie jest uznawany za proces rozwoju, bowiem nie pociąga on żadnych zjawisk jakościowo nowych, a zaledwie procesy przystosowania się tego samego rodzaju co zmiany warunków naturalnych. Źródeł rozwoju J. Schumpeter upatruje w zmianach dokonujących się w nieciągły sposób – rewolucyjnych, skokowych, które zmieniają samą strukturę systemu, które wyłamują się z zasad ruchu okrężnego, które nie są narzucane systemom gospodarczym z otoczenia lecz powstają z jego własnej inicjatywy – od wewnątrz. Sam zaś rozwój określa, iż „jest on żywiołowa, nieposiadająca charakteru ciągłego zmiana drogi ruchu okrężnego, zakłóceniem równowagi, które w sposób trwały modyfikuje i wytrąca z danego łożyska poprzednio istniejący stan równowagi”⁵.

Należy zwrócić uwagę, że te żywiołowe i nieciągłe zmiany koncentrują się w sferze życia przemysłowego i handlowego, nie zaś w sferze potrzeb konsumentów ostatecznych produktów. J. Schumpeter wręcz kategorycznie stwierdza, iż „innowacje w gospodarce nie dokonują się z reguły w taki sposób, że nasamprzód u konsumentów powstają spontanicznie nowe potrzeby, a następnie, pod ich presją przestawiony zostaje aparat produkcyjny. Z reguły (...) inicjuje zmianę ekonomiczną producent, który w razie potrzeby wychowuje konsumentów; uczy ich niejako pożądaną przedmiotów nowych pod takim czy innym względem odmiennych od tych, które przyzwyczaili się konsumować”⁶. Z tego właśnie względu J. Schumpeter przyjmuje dość dyskusyjny po-

⁴ J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960, s. 98.

⁵ Ibidem, s. 101.

⁶ Ibidem, s. 103.

gład, iż przy analizie zmian i rozwoju (przeciwnie niż w teorii ruchu okrężnego) nie należy postrzegać potrzeb konsumenta jako czynnik podstawowy.

Zarówno z punktu widzenia technicznego jak i ekonomicznego wytwarzać znaczy łączyć, kombinować rzeczy i siły, które znajdują się w zasięgu oddziaływania. Różne metody produkcji odróżniają się od siebie jedynie sposobem kombinowania, tj. albo kombinowanymi przedmiotami, albo ich ilościowym stosunkiem. Rezultatem kombinacji sił produkcyjnych zachodzących w procesie produkcji jest produkt. Jednakże J. Schumpeter nie upatruje zjawiska rozwoju w drodze ciągłych, stopniowych dostosowań produktów do oczekiwań klientów ponieważ nie zachodzi ani nowe zjawisko ani też nie powstaje nowy produkt. Nastąpiła zaledwie adaptacja starego produktu do aktualnych potrzeb. Zatem nastąpiła zmiana, wzrost ale brak nowego zjawiska w rozumieniu J. Schumpetera oznacza brak rozwoju. Stąd wnosi, iż zjawisko upowszechnienia innowacji stanowi zmianę polegającą na imitacji a nie rozwojową. Zjawisko rzeczywistego rozwój występuje wówczas, gdy nowe kombinacje czynników produkcji zachodzą w sposób nieciągły. W szczególności zidentyfikował pięć przypadków kombinacji⁷:

- 1) wprowadzenie nowego towaru – tj. towaru, z jakim konsumenci nie są jeszcze obeznani – lub nowego gatunku jakiegoś towaru;
- 2) wprowadzenie nowej metody produkcji, tj. metody jeszcze niewypróbowanej praktycznie w danej gałęzi przemysłu; metoda ta może nie polegać na nowym wynalazku naukowym, ale np. na nowym handlowym sposobie postępowania z jakimś towarem;
- 3) otwarcie nowego rynku, tj. rynku, na którym dana gałąź przemysłu danego kraju nie była uprzednio wprowadzona, bez względu na to, czy rynek ten istniał przedtem czy też nie istniał;
- 4) zdobycie nowego źródła surowców lub półfabrykatów niezależnie od tego, czy źródło to już istniało czy też musiało być stworzone;
- 5) przeprowadzenie nowej organizacji jakiegoś przemysłu, np. stworzenie sytuacji monopolistycznej lub złamania pozycji monopolistycznej.

Teoria rozwoju gospodarczego J. Schumpetera odnosi się do gospodarki kapitalistycznej współczesnej autorowi, w której kluczową rolę odgrywała praca, ziemia i kapitał. Nie może więc dziwić, że całkowicie nie dostrzegał on, lub zaledwie zdawkowo i domyślnie dotykał, tak ważnych w obecnym XXI wieku zasobów jak: kapitał intelektualny, wiedza i informacja, a właśnie te czynniki decydują współcześnie o innowacyjności gospodarki i o rozwoju całych społeczeństw.

Równie szeroko (podejście globalne) charakteryzuje innowację P.F. Drucker⁸ ujmując ją, jako specyficzne narzędzie przedsiębiorczości – działanie, które nadaje zasobom nowe możliwości tworzenia bogactwa. Dalej stwierdza, że innowacja tworzy właśnie zasoby, które zaistnieją tylko wtedy, gdy człowiek znajdzie zastosowanie dla czegoś, co występuje w przyrodzie, nadając mu w ten sposób wartość ekonomiczną. Innowacją jest także to, co zmienia możliwości wykorzystania danego zasobu do tworzenia bogac-

⁷ Ibidem, s. 104.

⁸ P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE Warszawa 1992, s. 39.

stwa. Zresztą P.F. Drucker uznawał, że innowacja jest raczej pojęciem ekonomicznym lub społecznym niż technicznym i skłaniał się w kierunku rozumienia tego pojęcia, jako „zmianę uzysku z zasobu” lub też, jako „zmianę wartości i zaspokajania potrzeb konsumenta przez wykorzystanie określonych zasobów”⁹. Ważnym przesłaniem dla współczesnego spojrzenia na przedsiębiorczość i rozwój gospodarczy jest wprowadzenie pojęcia systematycznej innowacji, podstawą, której są badania naukowe rozumiane, jako działalność celowa, racjonalna, planowana, organizowana i systematyczna. Oznacza to, że współcześni przedsiębiorcy nie powinni czekać na epokowe odkrycia i wynalazki aby szybko i na wielką skalę przekształcać je w potężne zyski. Przeciwnie należy nauczyć się praktykowania systematycznej innowacji, która polega „na celowym i zorganizowanym poszukiwaniu zmian i na systematycznej analizie okazji do społecznej lub gospodarczej innowacji, którą taka zmiana mogłaby umożliwić”¹⁰. Zatem kluczem dla systematycznej innowacji jest zmiana, która zaszła lub jest w trakcie zachodzenia, która stwarza okazję dla czegoś nowego i odmiennego, którą skuteczni przedsiębiorcy poszukują i wykorzystują w realizacji różnorodnych okazji przedsiębiorczych.

Podobnie Ph. Kotler określa, iż „innowacja odnosi się do jakiegokolwiek dobra, usługi lub pomysłu, który jest postrzegany przez kogoś jako nowy”¹¹. Doprecyzowując ten pogląd stwierdza, że innowacją może być także pomysł już dawno istniejący ale przez daną osobę postrzegany jako nowy.

W literaturze z dziedziny zarządzania generowanie nowych pomysłów określa się mianem twórczości, zaś przez innowację rozumie się przekształcenie nowego pomysłu w nową firmę, nowy wyrób, nową usługę, nowy proces albo nową metodę produkcji¹². Po bliższym przyjrzeniu się takiemu ujęciu problemu innowacji wydaje się, że nie ma powodu ażeby oddzielać twórczości od innowacji wszak źródłem innowacji jest właśnie wygenerowanie nowego pomysłu, który jest efektem właśnie twórczego podejścia do rozwiązywania określonych problemów. Twórczość jest w swej istocie immanentną cechą procesu innowacji i składa się z trzech etapów: generowania pomysłów, ich opracowania i wreszcie wdrożenia.

W literaturze specjalistycznej¹³ można spotkać bardzo różne definicje innowacji. Często przyjmuje się, za zakres przedmiotowy innowacji postępową zmianę o charakterze technicznym, organizacyjnym, społecznym lub psychologicznym. Przykładowy zbiór definicji innowacji przedstawiono w tabeli nr 1.

⁹ Ibidem, s. 42.

¹⁰ Ibidem, s. 44.

¹¹ Ph. Kotler. *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Wydawnictwo FELBERG SJA, Warszawa 1999. s. 322.

¹² J. Stoner, R. Freeman., D. Gilbert, *Kierowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa 1999, s. 414.

¹³ Przykładowo: P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. PWE, Warszawa 1992. J. Penc, *Innowacje i zmiany w firmie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999. A. Pomykański, *Zarządzanie procesem innowacyjnym*, „Współczesne zarządzanie” nr 2/2002. E. Stawasz, *Innowacje a mała firma*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999. W. Janasz, K. Koziół, *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 2007. F. Mroczko, P. Skowron, *Innowacyjność jako wartość niematerialna organizacji* [w:] Z. Kłos (red.) *TQM stymulatorem innowacyjności*. Politechnika Poznańska, Wielkopolski Instytut Jakości. Wydawnictwo P.W.KMB DRUK Parkowo 2008.

Tabela 1. Wybrane definicje innowacji

Lp.	Treść definicji	Źródło
1.	Innowacja jest to idea, artefakt materialny lub praktyka, które pojawiają się w określonej zbiorowości społecznej, są przez jej członków postrzegane jako nowe (wcześniej nieobecne), oceniane pozytywnie i akceptowane.	Borkowski T., Marcinkowski A. <i>O wielowymiarowym rozumieniu innowacji, proinnowacyjnych organizacjach i proinnowacyjnym myśleniu</i> . W Skalik J. (red), <i>Zmiana warunkiem sukcesu</i> . Prace Naukowe nr 45 Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Wydawnictwo AE, Wrocław 2004, s. 32.
2.	Innowacja odnosi się do jakiegokolwiek dobra, usługi lub przemysłu, który jest postrzegany przez kogoś jako nowy. Pomysł może istnieć od dawna, ale stanowi innowację dla osoby, która go postrzega jako nowy.	Kotler Ph. <i>Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola</i> . Wydawnictwo FELBERG SJA, Warszawa 1999, s. 322.
3.	Innowacja to proces całościowy, obejmujący koncepcję teoretyczną, wynalazek techniczny oraz jego wdrożenie i dyfuzję. Innowacja = koncepcja teoretyczna + wynalazek techniczny + eksploatacja komercyjna.	Pomykański A., <i>Zarządzanie innowacjami</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 17
4.	Odnosząc to pojęcie (innowacji – F.M.) do przedsiębiorstwa proponuje się uważać za innowację tworzenie lub modyfikowanie procesów, wyrobów, technik i metod działania, które są postrzegane przez daną organizację jako nowe oraz postępowe w danej dziedzinie i prowadzą do zwiększenia efektywności wykorzystania zasobów będących w jej dyspozycji.	Penc J. <i>Innowacje i zmiany w firmie</i> . Agencja Wydawnicza Placet. Warszawa 1999, s. 143.
5.	Innowacja to kierowany wysiłek organizacji na rzecz rozwoju nowych produktów lub usług bądź nowych zastosowań dla produktów lub usług już istniejących.	Griffin R.W. <i>Podstawy zarządzania organizacjami</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2004, s. 424.
6.	Innowacja (<i>innovation</i>) – nowość zastosowana w technice produkcyjnej lub w zarządzaniu jednostką gospodarczą	Smid W. <i>Leksykon menedżera</i> . Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków 2000, s. 133.
7.	Innowacja (<i>innovation</i>) – komercjalizacja wynalazku: wprowadzenie nowego produktu czy usługi na rynek.	Koch R. <i>Słownik zarządzania i finansów</i> . Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków 1997, s. 89.
8.	Innowację należy rozumieć jako modyfikację wyrobu, usługi, procesu produkcyjnego lub technologii	Webber R. A., <i>Zasady zarządzania organizacjami</i> , PWE, Warszawa 1990, s. 464.
9.	Innowacje (...) to wyszukiwanie nowych pomysłów i ich urynkowienie. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa intuicja – zasadniczy trzon każdej innowacji	Castenow D., <i>Nowy marketing w praktyce</i> , PWE, Warszawa 1996, s. 85.

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych definicji wynika, że zakres pojęcia innowacji jest dość dowolnie interpretowany. W szerokim rozumieniu, to wszelkie zmiany rozwojowe, a więc zawierają zmiany zarówno w zakresie nowości technicz-

nych, usprawnień organizacyjnych i zarządczych ale także zmiany obyczajów, poglądów, kultury oraz innych sfer życia społecznego. Należy jeszcze w tym miejscu odnieść się do problemu rozumienia pojęcia nowych zmian. W przekonaniu autora oznacza ono zmiany względnie nowe. Zatem nie chodzi o zmiany absolutnie nowe tylko nowe dla danego rynku. Nowość może być oryginalna i wówczas mówimy o innowacjach przełomowych lub też innowacjach opartych na nowej wiedzy. Innowacja może mieć także charakter nowości jeżeli jest nowa dla danego rynku lub też jest rozwinięciem istniejącego na tym rynku produktu.

Ogólnie przyjmuje się, że „innowacje są to twórcze zmiany w systemie społecznym, w strukturze gospodarczej, w technice oraz przyrodzie”¹⁴. Są to, więc takie rozwiązania problemów, które zmieniają dotychczasowy stan rzeczy i wprowadzają nowości, czyli przyczyniają się do postępu w danej dziedzinie (np. techniki, organizacji, ekologii itp.)¹⁵.

Innowacja jest zatem raczej pojęciem ekonomicznym lub społecznym niż technicznym¹⁶. Przedsiębiorcy nie powinni zatem szukać pomysłu, innowacji, która zrewolucjonizuje dany rynek. Firmy, które myślą o działaniu na wielką skalę i szybkim tempie rozwoju, na pewno nie osiągną sukcesu. Innowacja, która sprawia wrażenie ogromnej, może okazać się jedynie techniczną wirtuozerią, natomiast innowacje bez wielkich pretensji intelektualnych, mogą przekształcić się w wysoce rentowne przedsięwzięcia¹⁷.

Już z takiego przeglądu definicji wynika, że za zakres przedmiotowy innowacji przyjmuje się często postępową zmianę o charakterze technicznym, organizacyjnym, społecznym lub psychologicznym. Ponieważ zakres pojęcia innowacji jest bardzo szeroki, a sam termin jest zwykle dość dowolnie interpretowany, dla potrzeb tego opracowania, przez *innowację* w przedsiębiorstwie autor rozumie **twórcze, celowe, przynoszące korzyść przedsiębiorstwu, zastosowanie nowego rozwiązania technicznego, procesowego lub organizacyjnego polegającego na opracowaniu nowych produktów lub udoskonaleniu już istniejących, tworzeniu lub doskonaleniu procesów wytwórczych, a także zmian organizacyjnych oraz zarządczych w danym przedsiębiorstwie.**

2. INNOWACYJNOŚĆ PRZEDSIĘBIORSTWA

Innowacyjność przedsiębiorstwa, to jego zdolność do wprowadzania różnorodnych innowacji. Jest określana także jako zdolność do permanentnego generowania i poszukiwania nowej wiedzy, ciekawych wyników prac badawczych i rozwojowych, nowych idei, koncepcji i pomysłów oraz wdrażania i upowszechniania innowacji. W szerokim rozumieniu tego pojęcia będzie także oznaczać ciągły monitoring zachodzących zmian technologicznych i ich adaptację, zdolność do tworzenia nowych produktów, tworzenia

¹⁴ S. Marciniak, op. cit., s. 8.

¹⁵ J. Penc, op. cit., s. 141.

¹⁶ P. Drucker, op. cit., s. 42.

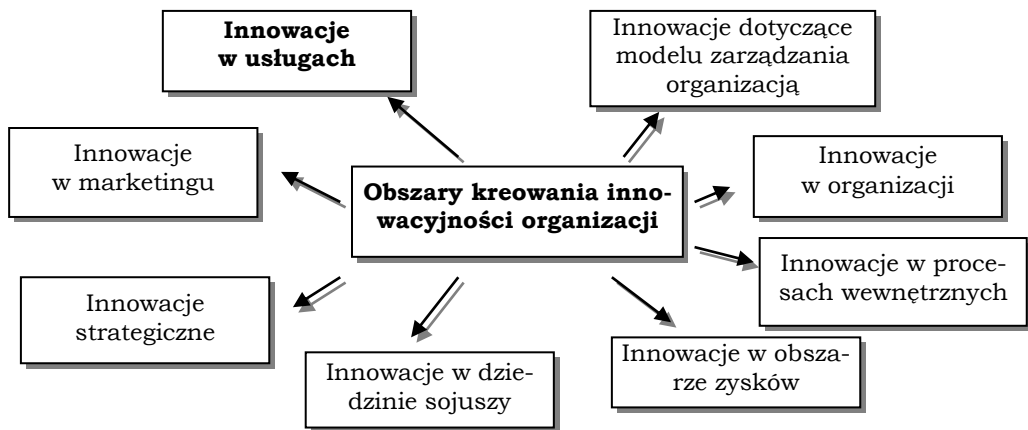
¹⁷ Ibidem, s. 43.

kultury zdobywania wiedzy w przedsiębiorstwie, a także stosowania nowych rozwiązań z zakresu organizacji i zarządzania¹⁸. Należy zgodzić się także z określeniem, iż przedsiębiorstwo innowacyjne jest to inteligentna organizacja, permanentnie generująca innowacje i realizująca projekty innowacyjne w celu wytworzenia produktów i usług znajdujących uznanie u odbiorców ze względu na wysoki poziom nowoczesności i konkurencyjności¹⁹.

Najbardziej widoczną warstwę innowacyjności przedsiębiorstw stanowią innowacje technologiczne: produktowe i procesowe. Innowacje produktowe to wprowadzenie przez przedsiębiorstwo na rynek nowego (lub ulepszanego) produktu o większej marketingowej wartości, którego cechy przynoszą wyższe usatysfakcjonowanie klienta. Z tego rodzaju innowacjami bardzo ściśle wiążą się innowacje procesowe, które oznaczają wprowadzenie nowych (ulepszonych) metod produkcji albo dystrybucji produktów.

Współcześnie innowacyjność powinna stać się główną siłą kreatywną każdej organizacji, wpisaną na trwałe w jej system zarządzania i kulturę. Taki jest wymóg efektywnego funkcjonowania przedsiębiorstwa w gospodarce rynkowej²⁰.

Na rys 1 przedstawiono możliwe obszary kreowania innowacyjności organizacji.



Rysunek 1. Obszary kreowania innowacyjności organizacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Low, P. Cohen Kalafut, *Niematerialna wartość firmy. Ukryte źródła przewagi konkurencyjnej*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 160-165.

Innowacje w sferze produktów w dzisiejszej gospodarce nie wystarczą, by organizacja mogła utrzymać przewagę konkurencyjną. Niezbędne jest

¹⁸ Zob. szerzej F. Mroczo, *Wybrane aspekty innowacyjnej polityki gospodarczej Polski*, Prace Naukowe, Akademickie Centrum Koordynacyjne w Euroregionie Nysa, Liberec, Zittau, Jelenia Góra 2005, s. 213.

¹⁹ A. Sosnowska, S. Łobejko, A. Kłopotek, *Zarządzanie firmą innowacyjną*. Difin, Warszawa 2000, s. 7.

²⁰ A. Pomykański, *Zarządzanie innowacjami*, op. cit., s. 18

więc także wprowadzanie innowacji w pozostałych obszarach działalności organizacji, tj. w sferze usług, prowadzenia biznesu, procesów wewnętrznych, marketingu, zawieranych sojuszy, generowania zysków.

Podejmowanie działań innowacyjnych w obszarze usług polega na oferowaniu klientom wielu nowych, wysublimowanych usług, które dotychczas były nie możliwe do zrealizowania lub ich świadczenie było kosztowne. Dzięki nowym usługom organizacje mogą ze sobą konkurować.

Innowacje w zakresie sposobu prowadzenia biznesu dotyczą nowych form w zakresie charakteru działalności (np. firmy wirtualne), organizowania, procesów logistycznych, czy łączenia innowacyjnych projektów z niskimi kosztami. Zabiegi te mają za zadanie obniżenia kosztów wytworzenia oferowanych produktów.

Działalność innowacyjna w obszarze kształtowania procesów wewnętrznych sprowadza się do reorganizowania/modernizowania istniejących procesów w organizacji, zastosowania w przebiegu danego procesu, niejednokrotnie bardzo prostych, rozwiązań, oraz usprawnienia monitoringu procesów.

Wdrażanie rozwiązań innowacyjnych (realizowanie działalności innowacyjnej) może wiązać się z koniecznością podejmowania współpracy gospodarczej z innymi podmiotami. Zawiazywane w tym celu sojusze pomagają w oszukiwaniu nowych zasobów, świadczeniu usług badawczo-rozwojowych itp. Wykorzystując istniejącą sieć interesów w poszczególnych branżach, organizacje mogą być dla siebie jednocześnie kluczowymi dostawcami, czy klientami, a z racji podobnego profilu działalności – niezwykle poważnymi konkurentami.

W sytuacji wzrostu znaczenia wartości niematerialnych podejmowanie wyzwań innowacyjnych wymaga podejścia strategicznego, umożliwiającego tworzenie dobrobytu przy możliwie niewielkim ryzyku. Podstawowym instrumentem takiej strategii jest strategiczna innowacja, która: a) inspiruje do włączania wszystkich zasobów do ogólnej strategii gospodarczej, b) pobudza do tworzenia wiedzy i rozszerzania rynków zbytu, c) inspiruje do transferu zasobów z zyskowych, ale zanikających dziedzin działalności gospodarczej do obszarów, które są potencjalnie bardziej zyskowe²¹.

W celu ograniczenia ryzyka w podejmowaniu rozwiązań innowacyjnych powszechne zastosowanie znajduje łączenie działalności innowacyjnej organizacji z jej działalnością marketingową. Skuteczny system komunikowania się, badanie i zrozumienie potrzeb rynku może stanowić o sukcesie działalności innowacyjnej organizacji.

Organizacje, działając w burzliwym otoczeniu, narażone są na wiele czynników ograniczających podejmowanie działalności innowacyjnej, ale też organizacja ta może zbudować kulturę i klimat sprzyjający kreowaniu aktywności innowacyjnej. W tabeli 2 przedstawiono czynniki sprzyjające i tłumiące innowacyjność.

²¹ J. Baruk, *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 144-145.

Tabela 2. Czynniki sprzyjające i tłumiące innowacyjność

Czynniki sprzyjające innowacyjności	Czynniki tłumiące innowacyjność
Przyjęcie i działanie zgodnie z innowacyjną misją i strategią rozwoju.	Koncentracja na działaniach operacyjnych, doraźnych, krótkowzrocznych.
Tworzenie kulturowych artefaktów (np. wygląd budynku i pomieszczeń, logo, misja, ubiór personelu) wskazujących na wartości i przekonania kierunkujące organizację na innowacyjność i rozwój.	Lekceważenie artefaktów lub ich brak, koncentracja na działaniach bieżących.
Działania podnoszące świadomość wartości organizacji (np. ceremonie, obrzędy, rytuały, nagradzanie osób z osiągnięciami, imprezy integracyjne).	Brak działań podtrzymujących i wzmacniających wartość organizacji.
Podjęmowanie działań związanych z uelastycznianiem organizacji, tworzenie organizacji bez granic, opartej na wiedzy, swoboda działania, ograniczanie biurokracji, akceptacja zmian.	Brak elastyczności organizacji, zamykanie się organizacji i brak reakcji na turbulencję otoczenia, biurokratyczne ograniczanie swobody działania. Opór przed zmianami.
Otwartość i tolerancja. Umiejętność wysłuchiwanie twórczych propozycji zmian. Zachęcanie do kreatywnego i niestereotypowego (niezależnego od reguł) myślenia. Aktywne słuchanie, umiejętność przyjmowania krytyki, akceptacja różnic.	Przykładanie zbyt wielkiej wagi do rozsądku, krytycyzmu i dotychczasowych reguł działania. Nadmierne zaufanie do wiedzy ekspertów. Niechęć do przyjmowania lub wręcz brak akceptacji innego punktu widzenia. Brak odwagi podjęcia dyskusji.
Inteligentne podejmowanie działań ryzykownych, akceptacja błędów, twórcza interpretacja niepowodzeń. Umiejętność godzenia się z niepowodzeniem i wysnuwania z niego twórczych wniosków. Odwaga preferowania oryginalnych pomysłów.	Niechęć do podejmowania ryzyka, obawa przed popełnieniem błędu i niepowodzeniem. Niechęć do podejmowania ryzyka. Zamykanie się na pomysły. Nadmierne podkreślanie aspektu bezpieczeństwa.
Wyraźnie zdefiniowane i akceptowane wspólne cele, współdziałanie ukierunkowane na wzajemne korzyści, budowanie porozumienia, niesprzeczny przekaz informacyjny.	Problemy polityki wewnętrznej, walka o władzę, niejasne cele, brak współpracy, chaos informacyjny.
Tolerancja niejednoznaczności, skupienie się na eksploracji i poszukiwaniu możliwości, wytrwałość w poszukiwaniu rozwiązań.	Unikanie niejednoznaczności, akceptacja wyłącznie właściwej odpowiedzi, łatwość poddawania się. Autokratyczny i sztywny styl zarządzania.
Wyróżnianie za zmiany, docenianie pomysłów, ekspozowanie pracowników pomysłowych, wsparcie i zainteresowanie ze strony naczelnego kierownictwa.	Niedostrzeganie proponowanych zmian, obojętny stosunek naczelnego kierownictwa do innowatorów.
Docenianie własnego potencjału twórczego kreującego nowe pomysły innowacyjne.	Niewiara we własne siły twórcze, poszukiwanie tylko rozwiązań zewnętrznych.

Tworzenie klimatu twórczego i zdecydowanego działania doprowadzającego zmianę do pomyślnego zakończenia.	Brak zdecydowania w dążeniu do rozwiązania innowacyjnej zmiany.
Budowanie wiedzy pracowników, wymiana doświadczeń, łamanie barier, doskonalenie komunikacji, rozwijanie sieciowego myślenia, motywowanie, dostrzeganie dynamicznych pracowników.	Lekceważenie ciągłego doskonalenia pracowników, izolowanie w struktur organizacyjnych, brak swobodnego przepływu informacji, obojętny stosunek do ludzi aktywnych.
Nieskrępowany dostęp do wiedzy, klientów, partnerów, menedżerów i pracowników naukowych. Mały dystans władzy.	Brak możliwości zdobywania wiedzy i wymiany informacji. Rozbudowana hierarchiczna organizacja.

Źródło: opracowanie własne.

Ważną pozycję w kreowaniu innowacyjności przedsiębiorstwa odgrywa ją wartości niematerialne. Nie stanowią one odrębnych dziedzin, lecz zbiór wzajemnie powiązanych elementów, którym zaczęto przypisywać coraz większe znaczenie dzięki dużemu wpływowi na funkcjonowanie organizacji²². Wartości niematerialne tworzą zatem sieć powiązań pomiędzy takimi elementami jak, wiedza, innowacyjność, reputacja, marka, kultura organizacyjna, przywództwo, relacje z klientami, własność intelektualna, z których najważniejszą jest wiedza. Wiedza stanowi trzon kreowania i rozwoju wszystkich wartości niematerialnych.

Identyfikacja innowacyjności jako wartości niematerialnych możliwa jest dzięki zaistnieniu kilku warunków, a mianowicie:

- skuteczne przywództwo przejawiające się między innymi w zapewnieniu środków na badania i rozwój, pozyskanie pracowników o kluczowej wiedzy, pokonywaniu przeszkód w prowadzeniu biznesu, określeniu strategicznych działań w dziedzinie oferowanych produktów, czy usług;
- realizacja strategii w obszarze działalności innowacyjnej (wybór innowacji, pozyskiwanie innowacji, wykorzystanie innowacji);
- wspieranie procesów oddolnych;
- zarządzanie marką;

2. RODZAJE INNOWACJI

Podobnie jak wiele jest sposobów definiowania pojęcia innowacji, tak też można dokonywać wielu podziałów innowacji, przyjmując różne kryteria, zależne od celu dla którego ten podział ma być wykorzystany. Z punktu widzenia konkurencyjności przedsiębiorstwa powszechnie stosowany jest podział na innowacje produktowe, procesowe i kierownicze. Nie mniej jed-

²² F. Mroczo, P. Skowron, *Wartości niematerialne a wartość przedsiębiorstwa*, [w:] Czerwińska M. (red.) *Zarządzania kapitałem intelektualnym. Istota, pomiar i instrumenty wdrażania*, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, s. 108.

nak, w zależności od potrzeb poznawczych, można stosować wiele innych kryteriów i wyróżnić rodzaje innowacji jak przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Rodzaje innowacji

Kryterium podziału	Rodzaje innowacji	Krótką charakterystyka
Obszar objęty zmianą (zakres oddziaływania i uzyskiwane efekty)	Innowacje produktowe	Dotyczą zmian cech fizycznych lub funkcjonowania produktów i usług albo tworzenie całkowicie nowych produktów i usług. Do tego typu innowacji zalicza się znaczące udoskonalenia pod względem specyfikacji technicznych, komponentów i materiałów, wbudowanego oprogramowania, łatwości obsługi lub innych cech funkcjonalnych. Są one najbardziej oczywistym środkiem wytwarzania dochodów przedsiębiorstwa, utrzymania i intensyfikowania konkurencyjności organizacji. Innowacja musi objąć znaczące ulepszenia parametrów technicznych, komponentów i materiałów oraz funkcjonalności. Innowacja produktowa może polegać na rozszerzeniu struktury asortymentowej o nowy produkt. Produkt nowy pod względem technologicznym jest to produkt, którego cechy technologiczne lub przeznaczenie różnią się znacząco od uprzednio wytwarzanych. Innowacje tego typu mogą wiązać się z całkowicie nowymi technologiami, opierać się na połączeniu istniejących technologii w nowych zastosowaniach lub też na wykorzystaniu nowej wiedzy. Termin „produkt” należy rozumieć w ujęciu, obejmującym zarówno towary jak i usługi.
	Innowacje procesowe	To zmiany sposobu wytwarzania, tworzenia lub dystrybucji produktów i usług. Dokonuje się jej w obrębie procesu poprzez wdrożenie nowej lub znacząco udoskalonej metody produkcji lub dostawy. Zalicza się tu znaczące zmiany w zakresie technologii, urządzeń lub oprogramowania. Bardzo ściśle z tymi innowacjami łączy się pojęcie innowacji technologicznych , wszak technologia łączy zarówno innowacyjne produkty z procesami ich wytwarzania jak i z doskonaleniem funkcji kierowniczych w przedsiębiorstwie.
	Innowacje kierownicze (zarządcze, organizacyjne)	Są również nazywane innowacjami w sferze zarządzania. Oznaczają one lepsze sposoby organizowania i zarządzania działalnością badawczą, produkcyjną i usługową. Często w literaturze określone są także jako innowacje organizacyjne polegające na wprowadzaniu zmian w jakości, ilości i sposobie wykorzystania komponentów składających się na funkcjonowanie organizacji, na wprowadzeniu zmian strukturalnych mających na celu podwyższenie sprawności przebiegających w nich procesów. Zmiany organizacyjne tylko wtedy można uważać za innowacje organizacyjne, gdy wywierają pozytywny, dający się zmierzyć

		wpływ na wyniki przedsiębiorstwa, taki jak np. wzrost produktywności czy zwiększenie sprzedaży.
	Innowacje marketingowe	To wdrożenie nowej metody marketingowej, wiążącej się ze znaczącymi zmianami w projekcie/konstrukcji produktu lub w opakowaniu, dystrybucji, promocji lub strategii cenowej. Celem tego typu innowacji jest lepsze zaspokojenie potrzeb klientów, otwarcie nowych rynków zbytu lub nowe pozycjonowanie produktu firmy na rynku dla zwiększenia sprzedaży. Cechą wyróżniającą jest to, że polega ona na wdrożeniu metody marketingowej dotychczas niestosowanej.
Skala zmian	Innowacje radykalne	Wywołują w przedsiębiorstwie zmianę przełomową, tak zwaną nieciągłą, i polegają na całkowitym przekształceniu sposobu funkcjonowania organizacji.
	Innowacje stopniowe	Mogą polegać na udoskonaleniu tego, co jest robione dobrze – tak zwane dostrajanie lub wprowadzanie drobnych modyfikacji jako reakcja na stopniowe zmiany zachodzące w otoczeniu – tak zwane przyrostowe dopasowanie.
Oryginalność zmiany	Innowacje kreatywne (pionierskie)	Rozwiązania oparte na procesie twórczym, stosowane po raz pierwszy w danej gospodarce i odgrywające decydującą rolę w jej rozwoju (zmiany pierwotne, twórcze, pionierskie).
	Innowacje imitujące (adaptacyjne)	Nowości zapożyczone, zmiany odtwórcze, polegające na naśladownictwie zmian oryginalnych (zmiany wtórne, odtwórcze i naśladowcze)
Zakres powodowanych skutków	Innowacje strategiczne	Służą do realizacji strategicznych celów rozwoju i wynikają z realizacji długofalowych przedsięwzięć innowacyjnych o istotnym znaczeniu dla przedsiębiorstwa.
	Innowacje operacyjne	Mają na celu podniesienie efektywności gospodarowania w krótszych okresach czasu. Zalicza się do nich różnego rodzaju bieżące zmiany w wyrobach, metodach wytwarzania i organizacji pracy.
Mechanizm pobudzania	Innowacje podażowe	Ich źródłem są odkrycia i unikatowe wynalazki. Początkiem tych innowacji jest wynik prac badawczo-rozwojowych. Są to innowacje oparte na nowej wiedzy.
	Innowacje popytowe	Powstają w wyniku rozpoznania potrzeb rynku i oczekiwań klientów. Wdrożenie tej innowacji następuje na rynki generujące zapotrzebowanie na ten innowacyjny produkt.
Stopień złożoności	Sprzężone	Są wynikiem wysiłku pewnej liczby osób czy organizacji, przy czym konieczne jest uzgodnienie poczynań wszystkich współpracujących i zainteresowanych.
	Niesprzężone	Są wytworem jednego człowieka i obejmują głównie działalność racjonalizatorską.

Źródło: opracowanie własne.

3. ŹRÓDŁA INNOWACJI

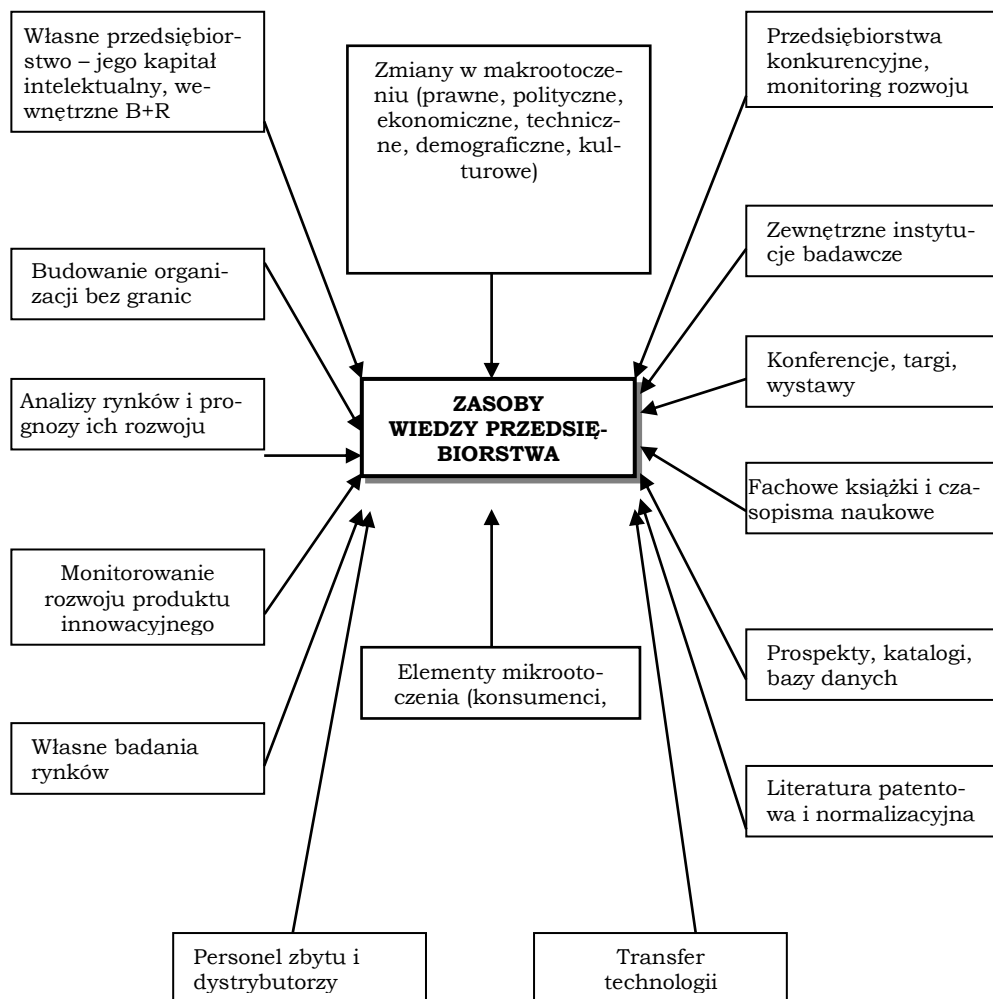
Postęp technologiczny stanowi bazę technologiczną i *know – how* umożliwiającą szybki rozwój produktów. Jest to główne źródło innowacji wychodzących naprzeciw zmieniających się potrzeb, żądań oraz preferencji klientów. Zatem innowacje muszą być korzystne z punktu widzenia klienta ale także przynosić zysk przedsiębiorstwu. Właśnie postęp technologiczny oraz zmieniające się oczekiwania rynku, a także konkurencyjne wejścia, powodują stopniowe skracanie cyklu życia produktów. Już bywa tak, że okres opracowania nowego produktu jest dłuższy od jego cyklu życia (np. opracowanie nowego modelu samochodu). Wreszcie wzrastająca konkurencja w skali globalnej powoduje, że firmy mają dostęp do rynków zagranicznych, a jednocześnie rynek lokalny stał się rynkiem zagranicznym innego przedsiębiorstwa. Ponieważ celem przedsiębiorstwa innowacyjnego jest wzmocnienie swojej pozycji konkurencyjnej to należy zauważyć, że możliwość wejścia na rynek globalny zwiększa konkurencyjność przedsiębiorstw i powinno stać się źródłem inspiracji do działań innowacyjnych. Działalność przedsiębiorstwa powinna posiadać charakter zdecydowanie rozwojowy, zatem powinno ono być otwarte na zmiany, podejmować ryzyko i wykorzystywać szanse jakie stwarzają nowe produkty i nowe rynki.

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu można dojść do wniosku, że źródła kreujące działania innowacyjne są stałe aczkolwiek mogą występować z różnym nasileniem. Na pewno w przyszłości będziemy mieli do czynienia z dalszym postępem technologicznym, rynek będzie generował nowe potrzeby w skali globalnej, a konkurencja przyczyni się do dalszego skracania cyklu życia produktów. Zatem innowacje będą w dalszym ciągu decydowały o możliwościach i rozwoju przedsiębiorstw²³.

Dobitnie należy podkreślić, że źródłem innowacji jest wszystko to co dostarcza nam informacji o nowej wiedzy, nowych potrzebach, kierunkach zmian i innych informacji stanowiących o oczekiwaniach klientów i rozwoju rynku. J. Penc określił, że źródłem innowacji może być to wszystko, co generuje określone idee, pomysły, projekty i może stać się przyczyną poszukiwania, czy wynajdywania rzeczy nowych, podejmowania przedsięwzięć, wprowadzania ich w życie i doskonalenia²⁴. Na rysunku 2 przedstawiono możliwe źródła wiedzy i informacji dla potrzeb innowacji w przedsiębiorstwie. Źródła te są bardzo różnorodne i tworzą je elementy mikrootoczenia, makrootoczenia, jak i wewnętrzna struktura, zaangażowanie, kultura innowacyjna i inne uwarunkowania przedsiębiorstwa.

²³F. Mroczko, *Uwarunkowania innowacyjności przedsiębiorstw*, Prace Naukowe WSZiP, T. 36, L. Kowalczyk, F. Mroczko (red), *Współczesne instrumenty innowacji. Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2015, s. 30.

²⁴J. Penc, op. cit., s. 157.



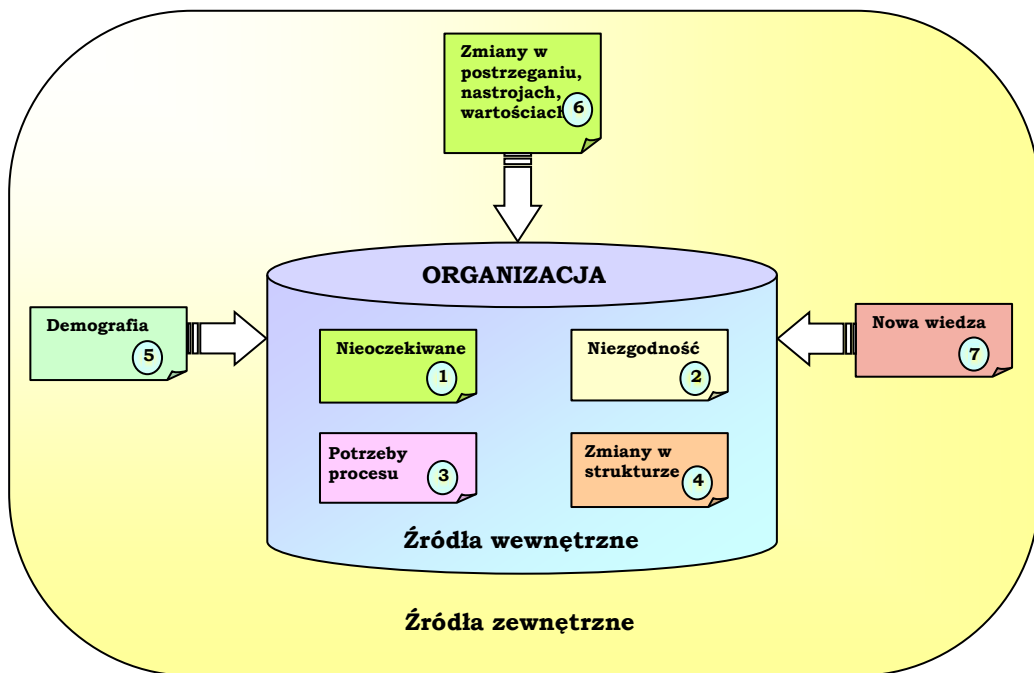
Rysunek 2. Źródła wiedzy dla potrzeb innowacji w przedsiębiorstwie

Źródło: opracowanie własne.

W ujęciu P.F. Druckera²⁵, systematyczna innowacja wymaga śledzenia siedmiu źródeł okazji do innowacji (rys. 3) Źródła te zostały podzielone na dwie kategorie: wewnętrzne i zewnętrzne. Do źródeł tych autor ten zaliczył:

- cztery wewnętrzne – nieoczekiwane (powodzenie, niepowodzenie, zdarzenie); niezgodność (między rzeczywistością a wyobrażeniami o niej); innowacja wynikająca z potrzeb procesu; zmiany w strukturze przemysłu lub strukturze rynku;
- trzech zewnętrznych – demografia (zmiany w populacji); zmiany w postrzeganiu, nastrojach, wartościach; nowa wiedza.

²⁵ P.F. Drucker. *Innowacja i przedsiębiorczość*. Praktyka i zasady. PWE. Warszawa 1992, s. 44.



Rysunek 3. Źródła innowacji wg P.F. Druckera

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsze cztery wewnętrzne okazje, to takie które mogą występować niezależnie od rodzaju organizacji, które są dostrzegalne przede wszystkim dla ludzi znajdujących się wewnątrz tych organizacji i które są symptomami, ale równocześnie wiarygodnymi wskaźnikami zmian, które już zaszły, albo które można wywołać przy niewielkim wysiłku. Pozostałe trzy zewnętrzne okazje są przejawem zmian zachodzących w otoczeniu organizacji.

1. **Nieoczekiwane** - nieoczekiwane powodzenie, nieoczekiwane niepowodzenie, nieoczekiwane zdarzenie zewnętrzne. Charakterystyczną cechą „nieoczekiwanego” jest fakt, iż pozbawia ono nas dotychczasowych przekonań, założeń, tego czego jesteśmy pewni i dlatego jest zaskakujące a jednocześnie źródłem do wielu innowacji. Najwięcej okazji do skutecznej, najmniej ryzykownej, wymagającej najmniejszego wysiłku innowacji, stwarza nieoczekiwane powodzenie. Okazja tego typu musi być dostrzeżona, wymaga właściwej oceny, poparcia – poważnego potraktowania przez menadżera, zaangażowania najzdolniejszych ludzi, pewnej wiedzy oraz wizji jej wykorzystania. Z kolei nieoczekiwane niepowodzenie jest zawsze zauważalne ale rzadko traktowane jako okazja do innowacji. Niepowodzenie, które zaistniało pomimo starannych planów, projektów i sumiennego wykonawstwa może często wskazywać na potrzebę dokonania zmiany

innowacyjnej. Ważnym jest aby dostrzegać nieoczekiwane niepowodzenie nie tylko wewnątrz własnej firmy, lecz także zwracać uwagę na nieoczekiwane wydarzenia u dostawców, odbiorców i konkurentów. Właśnie dlatego P.F. Drucker oddzielnie wyodrębnia nieoczekiwane zdarzenia zewnętrzne, o których informacja istnieje poza kierowaną instytucją. Warunkiem powodzenia innowacji wynikającej z tej przesłanki jest to, że musi ona być wykorzystana w odpowiednim momencie oraz odpowiadać wiedzy i specjalności, jaką się ma we własnej dziedzinie. Wynika z tego, że nie każde nieoczekiwane zdarzenie zewnętrzne może stać się okazją do dywersyfikacji, ale może być okazją do nowego zastosowania już posiadanej specjalizacji.

2. **Niezgodność** między rzeczywistością a wyobrażeniami o niej, rozumiana jako dysonans między tym co jest, a tym co „powinno” być, albo między tym, co wszyscy zakładają, że jest²⁶. Niezgodność jest symptomem zmiany która się wydarzyła, albo którą można spowodować i występuje wewnątrz przemysłu, rynku czy procesu. Istnieje kilka rodzajów niezgodności:

- między poszczególnymi realiami ekonomicznymi w rozpatrywanej dziedzinie (sektora, rynku czy procesu),
- między rzeczywistością a dotyczącymi jej założeniami,
- między dążeniami instytucji, a wyobrażeniami i rzeczywistymi wartościami dla klientów,
- wewnętrzna niezgodność rytmu lub logiki danego procesu.

Na podkreślenie zasługuje niezgodność realiów ekonomicznych występująca na ogół w skali makro pomiędzy rosnącym popytem a słabymi wynikami. W takiej sytuacji pojawia się okazja do innowacji szczególnie atrakcyjna dla małych, wyspecjalizowanych w wąskich dziedzinie nowych przedsiębiorstw, nowych procesów lub usług. Tego typu innowacje muszą być proste i oczywiste, możliwe do jasnego zdefiniowania, zgodne ze znaną technologią oraz muszą istnieć dla jej implementacji łatwo dostępne zasoby. Z kolei innowacja wynikająca z niezgodności między rzeczywistością a dotyczącymi jej założeniami wynika z błędnego postrzegania stanu faktycznego przez ludzi zatrudnionych w określonym przemyśle lub sferze usług. Ich błędne założenia dotyczące rzeczywistości powodują, że cały wysiłek instytucji zmierzać będzie w błędnym kierunku. Nieodzownym warunkiem takiej innowacji jest dostrzeżenie owej niezgodności i jej zgrabne wykorzystanie dla ukierunkowania działań na dziedziny, które rokują uzyskanie dobrych wyników oraz szybko i łatwo przysporzą poważnych korzyści. Niezgodność między dążeniami instytucji, a wyobrażeniami i rzeczywistymi wartościami dla klientów występuje stosunkowo często, bowiem producenci i sprzedawcy błędnie postrzegają to, co klient naprawdę kupuje. Niekoniecznie musi istnieć zgodność pomiędzy postrzeganiem tych samych „wartości” określo-

²⁶ P.F. Drucker, *op. cit.*, s.67.

nych produktów przez producenta jak i klienta. Często jest tak, że wartości i oczekiwania uznawane za prawdziwe przez producenta czy dostawcę, są niezgodne z rzeczywistymi wartościami i oczekiwaniami odbiorców i klientów. Trafne rozszyfrowanie oczekiwań klientów jest okazją do szukania innowacji o dużej szansie powodzenia. Wreszcie niezgodność w wewnętrznym rytmie lub logice procesu występuje w przypadku zaistnienia zakłóceń w harmonijnym przebiegu określonych procesów. Niezgodność taką łatwo mogą dostrzec ludzie, którzy w tym procesie uczestniczą. Jeżeli niezgodność ta zostanie zdefiniowana to stosunkowo łatwo może przerodzić się w skuteczną innowację.

1. **Innowacja wynikająca z potrzeb procesu**, podobnie jak poprzednio omówione okazje do innowacji, lokalizuje się wewnątrz procesu stosowanego w przedsiębiorstwie. Potrzeba procesu jest zorientowana na konkretne zadanie, zaczyna się od tego, co trzeba zrobić, doskonalą proces, wymienia słabe jego ogniwo, wykorzystuje nową wiedzę do zmiany istniejącego procesu bądź też do jego uzupełnienia. Z tego względu często potrzebne są badania dla uzyskania nowej wiedzy, która urzeczywistniłaby przekształcenie określonego procesu zgodnie z oczekiwaniami. Jednakże potrzeba zmiany procesu musi być odczuwana i zdefiniowana, co może uruchomić określony program badawczy w celu uzyskania niezbędnej wiedzy. Skuteczna innowacja oparta na potrzebie procesu powinna odpowiadać pięciu kryteriom²⁷:
 - zwarty proces,
 - występowanie jednego „słabego” lub „brakującego” ogniwa,
 - wyraźne zdefiniowanie celu,
 - możliwość jasnego zdefiniowania istoty rozwiązania,
 - powszechna świadomość tego, że „musi być jakiś lepszy sposób”, czyli duża akceptowalność.
2. **Zmiany w strukturze przemysłu lub w strukturze rynku**, które wszystkich zaskakują. Struktury przemysłu i rynku tworzą się w wyniku procesu rozwoju gospodarczego, trwają przez wiele lat i wydają się być niezmiennie. W rzeczywistości nawet niewielka zmiana może spowodować szybki rozpad tych struktur. W tej sytuacji trwanie na dotychczasowych zasadach działalności, próba utrzymania *status quo*, stanowi duże zagrożenie dla przedsiębiorstwa. Nie można kurczowo trzymać się praktyk, które stają się dysfunkcjonalne i przestarzałe. Zmiana w strukturze przemysłu lub rynku, lepiej dostrzegalna przez ludzi z zewnątrz tych struktur, jest bardzo poważną i wyjątkową okazją do innowacji. Przy czym lepsze rezultaty przynosi w tym przypadku innowacje proste, bardzo prosta konkretna strategia.

²⁷ Ibidem, s. 84.

3. **Demografia** (zmiany w populacji) rozumiane jako zmiany liczebności, struktury, zatrudnienia, poziomu wykształcenia i dochodów ludności – występują najwyraźniej spośród wszystkich zmian zewnętrznych. Zmiany demograficzne, w szczególności we współczesnych globalistycznych uwarunkowaniach, zachodzą coraz bardziej dynamicznie, populacje stają się nietrwałe, następują duże przepływy ludności pomiędzy poszczególnymi krajami, szybko zmieniają się obyczaje a więc i potrzeby klientów. Zmiany te są łatwe do wyliczenia, mają znany okres wyprzedzenia, możliwe jest określenie określonych trendów demograficznych, ruchu i dynamiki ludności. Demografia ma duży wpływ na zachowania konsumenckie, a zatem powinna być brana pod uwagę w procesie planowania i podejmowania decyzji przez przemysłowców, ekonomistów czy polityków. Stanowi ważną, efektywną i wiarygodną okazję do innowacji.
4. **Zmiany w postrzeganiu, nastrojach, wartościach.** Przy zmianie sposobów postrzegania nie zmieniają się fakty lecz zmienia się ich znaczenie w odbiorze człowieka, który w zależności od nastrojów inaczej widzi otaczającą rzeczywistość. Ta właśnie okoliczność może stać się okazją do innowacji w postaci nowego produktu trafiającego w nowe dotychczas inaczej postrzegane oczekiwania klientów. Posługując się tą przesłanką można inaczej dokonywać segmentacji rynku przyjmując za kryterium zmianę stylu życia, a odchodząc od np. poziomu zamożności. Innowacja oparta na zmianie postrzegania może przynieść wysokie korzyści dla innowatora, ale jest obciążona ryzykiem przypisania chwilowej modzie znaczenia istotnej i trwałej zmiany w sposobie postrzegania. Z tego względu powinna zaczynać się od małej skali i być bardzo konkretną. Ważny jest także wybór odpowiedniego czasu wprowadzenia innowacji opartej na zmianie w postrzeganiu, mniejsze ryzyko jej powodzenia wystąpi wówczas, gdy uprawdopodobnią się prognozy co do trwałości i konsekwencji zmiany.
5. **Nowa wiedza** w dziedzinie nauk ścisłych i innych jest najważniejszą okazją do innowacji, na realizację której powinno się poświęcić odpowiednie środki i czas. Innowacje oparte na wiedzy mogą wywierać znaczący wpływ na różne dziedziny życia gospodarczego i społecznego, chociaż nie wszystkie tego typu innowacje mają charakter znaczący. Posiadają one dłuższy czas dojrzewania i ich rozwój jest często uwarunkowany osiągnięciami nauki w wielu różnorodnych dziedzinach – mają charakter interdyscyplinarny. Nowa wiedza jest nośnikiem najważniejszych i najciekawszych innowacji, które mogą przysporzyć dla inwestorów wysokie zyski, ale jest niestety narażona na szczególne ryzyko niepowodzenia. Ponieważ innowacje oparte na nowej wiedzy mają strategiczne znaczenie dla innowacyjności przedsiębiorstw, mogą decydować o ich konkurencyjności i kreują pozycję lidera na rynku, dlatego zostaną szerzej omówione w dalszej części tego opracowania.

P.F. Drucker wymienia także „błyskotliwy pomysł” jako źródło najliczniejszych innowacji. Tego typu okazje do innowacji są najbardziej ryzykowne i najmniej skuteczne gdyż znaczna ich część jest przez rynek odrzucana a tylko nieliczne przynoszą większe wpływy od poniesionych wydatków. Bardzo trudno jest zdefiniować potrzebę i skonkretyzować rozwiązanie. Niemożliwym jest przewidzieć które pomysły na innowacje mają szansę powodzenia i nie ma żadnych empirycznych dowodów na to, że wytrwałość w pracy na błyskotliwym pomysłem popłaca. Z tego powodu przedsiębiorcy często rezygnują z innowacji opartych na błyskotliwych pomysłach, bez względu na kuszące powieści o sukcesach. Tego rodzaju innowacji nie da się zorganizować, nie można ich usystematyzować i bardzo wiele z nich ma od początku banalny charakter. Jednakże liczba innowacji opartych na błyskotliwym pomysle jest tak wielka, że nawet mały ich odsetek kończący się powodzeniem przyczynia się do powstania nowych przedsiębiorstw, nowych miejsc pracy i nowych zdolności produkcyjnych.

5. INNOWACJE OPARTE NA NOWEJ WIEDZY

Duża dynamika XXI wieku która objawia się chociażby w intensywnym rozwoju nauki i technologii, ekspansji procesów globalizacyjnych, nasileniu konkurencji, rozwoju społeczeństwa informacyjnego, a także zmiany demograficzne, to czynniki które silnie wpływają na rzeczywistość gospodarczą. Zasygnalizowane zmiany generują ogromne możliwości dla przedsiębiorstw przykładających duże znaczenia do innowacji. Aczkolwiek wszystkie zmiany innowacyjne wprowadzane w przedsiębiorstwie mają istotne znaczenie, to jednak innowacje oparte na nowej wiedzy mogą stanowić imponujący filar nadający skokowy przyrost efektywności funkcjonowania, wokół którego mogą rozwijać się kolejne innowacje operacyjne oraz dalsze doskonalenie produktów i rozwój z wykorzystaniem koncepcji PDCA i kaizen²⁸.

Z uwagi na fundamentalne znaczenie innowacji opartych na nowej wiedzy dla egzystencji i rozwoju przedsiębiorstw, w procesie zarządzania tymi innowacjami coraz częściej wykorzystuje się technologie pragmatycznej sztuki inżynierskiej. Zastosowanie inżynierskich zasad oraz algorytmicznych scenariuszy i schematów postępowania, może prowadzić do osiągnięcia najwyższej skuteczności prac związanych z opracowaniem wysoce ryzykownych innowacji opartych na nowej wiedzy.

5.1. Cechy innowacji opartej na nowej wiedzy

Pośród wszystkich możliwych innowacji, innowacje oparte na nowej wiedzy, różnią się od pozostałych wieloma cechami. Z uwagi na zwykle złożony charakter i zawiłą często drogę ich rozwoju, charakteryzuje je dłuższy czas powstawania i komercjalizacji. Długość okresu dojrzewania nowej koncepcji i rozwoju samego produktu zależny od odkrywczości (nowatorstwa) zmiany. Ponieważ innowacje te stanowią nowe rozwiązania to zwykle

²⁸ Zob. F. Mroczo, *Zarządzanie jakością*, WWSZiP, Wałbrzych 2011, s. 60- 64 oraz 287-303.

jest tak, że reakcja rynków na nowe produkty jest nieznana, ponieważ takiego produktu nie było dotychczas na rynku i nie możemy precyzyjnie określić oczekiwań rynku i wielkości popytu. Innowacje oparte na nowej wiedzy są nowe zarówno dla przedsiębiorstwa jak i dla rynku co powoduje, że pociągają za sobą największe koszty związane z ich realizacją i wprowadzeniem na rynek. Z tych względów występuje także wysokie ryzyko niepowodzenia oczekiwanego przebiegu dyfuzji takiego produktu na rynek, a zatem i strat poniesionych nakładów.

Z uwagi na wyjątkowość źródła jakim jest nowa wiedza, innowacje oparte na tej wiedzy występują stosunkowo rzadko, są źródłem całkowicie nowych produktów i stanowią statystycznie zaledwie około 10% wszystkich innowacji. Jednakże należy zaznaczyć, że w warunkach ostrej konkurencji na większości współczesnych rynków, przedsiębiorstwa które zaniechają procesy innowacyjne, wystawiają się na jeszcze większe ryzyko niepowodzenia mogące prowadzić do wykluczenia z rynku. Te zaś które podejmują takie ryzyko i realizują prace nad innowacjami, mają szansę na wytworzenie nowych, wysoce konkurencyjnych produktów z dużą zawartością nowej wiedzy i zdobycia długotrwałej przewagi rynkowej.

Innowacja oparta na wiedzy posiada szereg istotnych potrzeb. Przede wszystkim wymaga precyzyjnej identyfikacji oraz analizy czynników: naukowych, społecznych, ekonomicznych itp. Analiza ta musi wykazać jakie czynniki zostały pominięte ale są możliwe do pozyskania (problem informacyjny) oraz jakich czynników nie da się zdobyć na obecnym etapie rozwoju nauki (problem naukowy). Rezygnacja z przeprowadzenia tej analizy i oparcie się na intuicji, może doprowadzić do ujawnienia się nieoczekiwanych a istotnych problemów, które uniemożliwią dalsze prace innowacyjne, bądź też skąją innowację na niepowodzenie.

Innym wymogiem innowacji opartej na wiedzy jest potrzeba posiadania kreatywnych²⁹ zespołów, które koncentrują swój wysiłek badawczy z uwzględnieniem uwarunkowań strategicznych przedsiębiorstwa. Można tego dokonać poprzez:

- stworzenie kompleksowego systemu, który zdominuje daną dziedzinę (np. powszechne udostępnianie innowacji, zapewnienie pełnego serwisu, udostępnienie pełnej informacji o innowacji, szkolenie itp.),
- koncentrację na rynku (np. kreowanie nowego rynku dla innowacji),
- zajęcie pozycji strategicznej (np. strategia roгатki, wyspecjalizowanej umiejętności czy wyspecjalizowanego rynku).

Każda z wymienionych strategii jest bardzo ryzykowna jednak trzeba wiedzieć, że brak koncentracji na konkretnej strategii i rozproszenie wysiłku na kilku jednocześnie, zwiększy znacząco niebezpieczeństwo niepowodzenia.

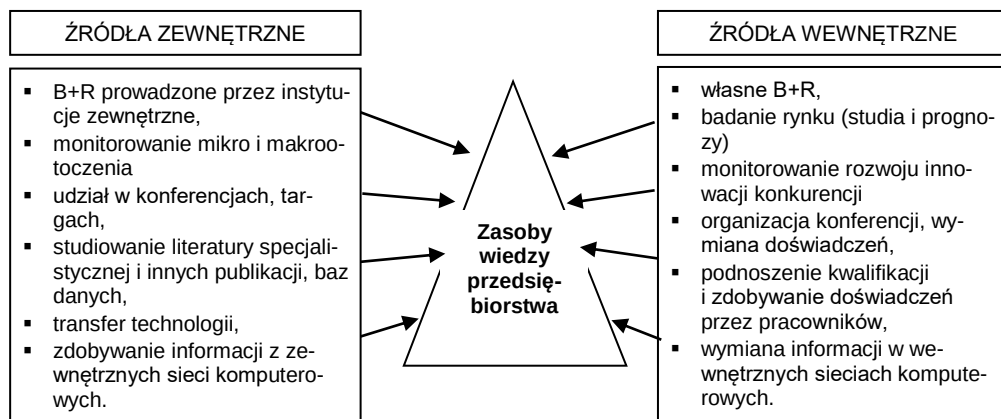
Innowacje oparte na wiedzy, a szczególnie innowacje wysokiej techniki, wymagają z natury rzeczy dużych nakładów inwestycyjnych na badania

²⁹ Patrz szerzej: F. Mroczo, *Kreowanie aktywności innowacyjnej przedsiębiorstw*, Rozdział 2.12. Redakcja naukowa H. G. Adamkiewicz-Drwiłło, *Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości. Determinanty i narzędzia zdobywania przewagi konkurencyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

(podstawowe oraz B+R) i dlatego nie są podejmowane przez małe i średnie przedsiębiorstwa. Jakże słuszne jest stwierdzenie Cz. Cempela³⁰, że ani odkrycie, ani wynalazek nie będą służyły społeczeństwu i tworzyły wartości dodanej, jeśli nie będą skojarzone z przedsiębiorczością i z kapitałem.

5.2. Źródła innowacji opartej na wiedzy

Współczesne przedsiębiorstwo, ażeby móc kreować innowacje oparte na wiedzy, powinno posiadać umiejętność wytwarzania tej wiedzy przez wewnętrzne komórki organizacyjne ale także umieć zdobywać wiedzę pochodzącą z wielu zewnętrznych źródeł odpowiednio akumulując ją w przedsiębiorstwie (rys. 4). Stwierdzenie to podziela opinia „...złożoność, kompleksowość, dynamika i nieciągłość otoczenia, poszerzanie się jego granic i coraz większy wpływ, jaki wywiera ono na losy przedsiębiorstwa, oznacza konieczność zdobywania wiedzy, przetwarzania i wykorzystywania coraz większej liczby danych i informacji w coraz krótszym czasie”³¹. Zatem organizacja obserwująca wnikliwie zmiany zachodzące w otoczeniu oraz próbująca wykrywać symptomy tych zmian i reagować na nie, powinna dużą wagę przykładając do zarządzania informacją i wiedzą. Każdy współczesny menedżer musi pilnie śledzić i analizować zmiany w otoczeniu poprzez obserwację rzeczywistości, lekturę opracowań fachowych, uczestnictwo w konferencjach, targach itp. Aczkolwiek wiedza zdobyta z zewnętrznych źródeł jest często ogólnodostępna i najczęściej nie stanowi istoty zdobywania kluczowych kompetencji, to jednak jej brak oznacza izolację oraz pozostanie w tyle za konkurencją.



Rysunek 4. Źródła pozyskiwania wiedzy przez przedsiębiorstwa

Źródło: F. Mroczo, *Wybrane problemy zarządzania wiedzą w procesach badawczo – rozwojowych*. Menedżer 13-14 (1-2). PL ISSN 1644-308X. Akademia Podlaska. Siedlce 2005.

³⁰ Cz. Cempel, *Inżynieria kreatywności w projektowaniu innowacji*, Wyd. Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, Radom – Poznań 2013, s. 28.

³¹ I.K. Hejduk, *Profesor Wiesław M. Grudzewski – Człowiek Przyszłości*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” nr 8/2003, s. 8.

W organizacji powinny być tworzone sprawnie działające systemy informacyjne dostarczające do określonych miejsc w organizacji syntetycznej wiedzy odpowiednio przetworzonej dla potrzeb zainteresowanych. Nie chodzi więc o powszechny dostęp pracowników do całej wiedzy organizacji, ale o rozsądne decydowanie, co i do kogo powinno dotrzeć, aby zapewnić sprawne funkcjonowanie organizacji³². Tak rozumiane transferowanie wiedzy wywiera istotny wpływ na koordynację procesów B+R z innymi funkcjami wewnętrznymi przedsiębiorstwa, na skuteczność i jakość uczenia się organizacji, na jakość produktów innowacyjnych oraz czas ich wytworzenia i komercjalizacji.

Doceniając wagę zewnętrznych źródeł wiedzy należy jednak zauważyć, że podstawowym źródłem wiedzy, która przekształca się w innowacyjny produkt jest własne zaplecze naukowo-badawcze. Współcześnie odgrywa ono dużą rolę w zakresie wytwarzania nowej unikatowej wiedzy, a prace badawcze realizowane w własnych laboratoriach mogą skutkować opracowaniem innowacyjnych produktów. Znaczące odkrycia, a więc i nowa wiedza powstająca w wyniku podjętych prac B+R wewnątrz przedsiębiorstwa, jest zwykle wiedzą wysoce specjalistyczną dotyczącą ściśle wybranych problemów. Tymczasem dla sprawnego przebiegu procesów innowacyjnych niezbędna jest wiedza zintegrowana, łącząca wiele specjalności, które wynikają z funkcji wewnętrznych przedsiębiorstwa (kombinacja wiedzy). Taka wiedza tworzy podstawy do opracowania innowacji i doskonalenia procesów wytwórczych. Drogą tą organizacja zdobywa doświadczenie, wzbogaca się o kolejną wiedzę (socjalizacja wiedzy) i znajduje dla niej zastosowanie rynkowe poprawiając pozycję konkurencyjną przedsiębiorstwa. Wiedza staje się własnym chronionym produktem tych przedsiębiorstw i jest niedostępna innym podmiotom. Pozostaje zatem w przedsiębiorstwie, rozwija się, rodząc nowe idee produktów i usług (eksternalizacja wiedzy), stanowi podstawę kluczowych i unikatowych kompetencji przedsiębiorstwa. Tak więc rozwój wiedzy przedsiębiorstwa następuje zgodnie z rozwojem procesu innowacji począwszy od poszukiwania pomysłów, tworzenia prototypu, opracowanie strategii marketingowej, aż do komercjalizacji produktu innowacyjnego³³.

5.3. Tworzenie innowacji opartej na nowej wiedzy

Proces tworzenia innowacyjnego produktu opartego na nowej wiedzy jest złożony i związany zarówno z kluczowymi parametrami otoczenia jak i wewnętrznymi uwarunkowaniami wynikającymi ze strategii przedsiębiorstwa³⁴. Jednym z głównych źródeł kreowania zmian oraz innowacji opartej na nowej wiedzy jest działalność sfery B+R. Tej też działalności autor poświęci nieco więcej uwagi, ponieważ zaistnienie nowej wiedzy jest kluczo-

³² E. Głuszek, *Zarządzanie wiedzą ukierunkowane na wzrost innowacyjności firmy*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004, s. 346.

³³ Zob. szerzej w F. Mroczko, *Wybrane problemy zarządzania wiedzą w procesach badawczo-rozwojowych*, op. cit., s. 22 - 31.

³⁴ Z uwagi na obszerność problemu, w tym opracowaniu zostaną krótko omówione tylko wybrane elementy tworzenia innowacyjnego produktu opartego na nowej wiedzy przedstawione schematycznie na rys. 5.

wym warunkiem zainicjowania prac związanych z wykreowaniem produktu innowacyjnego zawierającego duży ładunek tej wiedzy, którą może dostarczyć właśnie działalność B+R.

Działalność B+R to planowa i ciągła praca twórcza realizowana w celu zwiększenia określonego zasobu wiedzy oraz jej implementacji w zastosowaniach innowacyjnych. Najczęściej badania naukowe dzieli się na badania podstawowe, badania stosowane i prace rozwojowe³⁵. Klasyfikacja ta jest słuszna z uwagi na metodykę prowadzenia badań naukowych oraz z punktu widzenia praktycznego wykorzystania ich wyników.

Istnieje ścisłe wzajemne powiązanie oraz prawidłowość, iż wraz z przechodzeniem od badań podstawowych poprzez badania stosowane do prac rozwojowych wzrasta możliwość planowania przedsięwzięć badawczych oraz prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnych rozwiązań. Zawsze istnieje potrzeba takiego ukierunkowania badań stosowanych i prac rozwojowych aby wynik końcowy procesu B+R był wysoce zintegrowany z przedsięwziętym zamierzeniem gospodarczym. W praktyce gospodarczej powinna istnieć ścisła więź nauki, techniki, produkcji i potrzeb rynku (internalizacja wiedzy). Często zresztą trudno jest wyrażnie rozgraniczyć sferę badawczą od procesu przekształcania wyników badań w określone środki techniczne i metody ich wykorzystania. Należy wszakże dostrzegać bardzo silne powiązania sfery B+R z zewnętrznymi i wewnętrznymi czynnikami kształtującymi podstawę i możliwości prowadzenia prac badawczych.

Na szczególnie podkreślenie zasługują zewnętrzne osiągnięcia naukowe i technologiczne. Czynniki ten bezpośrednio wpływa na sferę B+R tworząc pewną bazę wiedzy nowych osiągnięć naukowych, stosowanych technologii oraz wiedzy o nowych lub projektowanych produktach. Taka obserwacja otoczenia może skutkować ukierunkowaniem badań własnych. Jest to istotne nie tylko dlatego, że mając ogłęd o osiągnięciach innych instytucji badawczych możemy wykorzystać (adoptować) wyniki badań³⁶ do własnych

³⁵ **Badania podstawowe** mają na celu odkrycie oraz sprecyzowanie praw i uzyskanie nowej wiedzy o określonych zjawiskach bez potrzeby wyznaczania zakresu i sposobu ich praktycznego wykorzystania. Badania te można podzielić na badania wolne mające czysto poznawczy charakter (bez ukierunkowania na określone potrzeby) oraz skierowane z wyraźnie wyartykułowanym ukierunkowaniem badań. Wyniki tych badań wykorzystywane do badań stosowanych i prac rozwojowych mogą zainicjować rozwój nowego produktu.

Badania stosowane to proces wysoce sformalizowany, z wyraźnie określonymi celami badań. Generalnym ich celem jest optymalne praktyczne wykorzystanie wyników badań podstawowych a więc aplikacja tych wyników do prognoz i modeli oraz aplikacja rozwiązań w rzeczywistych produktach. Są one ukierunkowane na uzyskanie efektu ekonomicznego dla gospodarki narodowej. Badania stosowane są realizowane przez instytuty resortowe oraz instytuty badawcze niektórych wyższych uczelni.

Prace rozwojowe charakteryzują się ściśle sprecyzowanym i praktycznym celem badań, ukierunkowanym na opracowanie konkretnego innowacyjnego rozwiązania, uzyskanego w wyniku wykorzystania wiedzy pozyskanej w badaniach podstawowych i stosowanych. Prace rozwojowe prowadzone są przez instytuty resortowe, centralne laboratoria oraz różnorodne biura konstrukcyjne i projektowe (Patrz F. Mroczko, *Wybrane problemy zarządzania wiedzą w procesach badawczo-rozwojowych*, op. cit., s. 23).

³⁶ Wytworzenie wiedzy, uczenie się od innych i dzielenie z innymi określonej wiedzy musi być zinternalizowane – tj. przetworzone, wzbogacone i przełożone w celu dostosowania do tożsamości organizacji (Patrz. I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 28).

celów ale również z tego względu, iż w warunkach globalizacji obserwuje się skracanie cyklu życia produktów, a zatem sfera B+R dysponuje mniejszym czasem na wytwarzanie określonej wiedzy, którą z kolei należy szybko przekształcić w innowacyjny produkt.

Istnieje ścisły związek pomiędzy wiedzą zdobytą w procesie B+R a produkcją i rynkiem. W samych procesach B+R nieodzownym jest przepływ wiedzy pomiędzy sferą badań podstawowych w kierunku badań stosowanych i wreszcie prac rozwojowych (rys. 5). Już na etapie badań podstawowych, obok rozwoju samych nauk podstawowych, przepływ nowej wiedzy do badań stosowanych może zainicjować powstanie koncepcji nowego produktu.

Tak więc badania podstawowe są zespolone z pozostałymi elementami sfery B+R i wywierają ważki wpływ na rzeczywistość gospodarczą. W badaniach stosowanych i pracach rozwojowych następuje dalsze poszerzenie określonej wiedzy a następnie jej przekształcanie w koncepcję i prototyp produktu innowacyjnego.

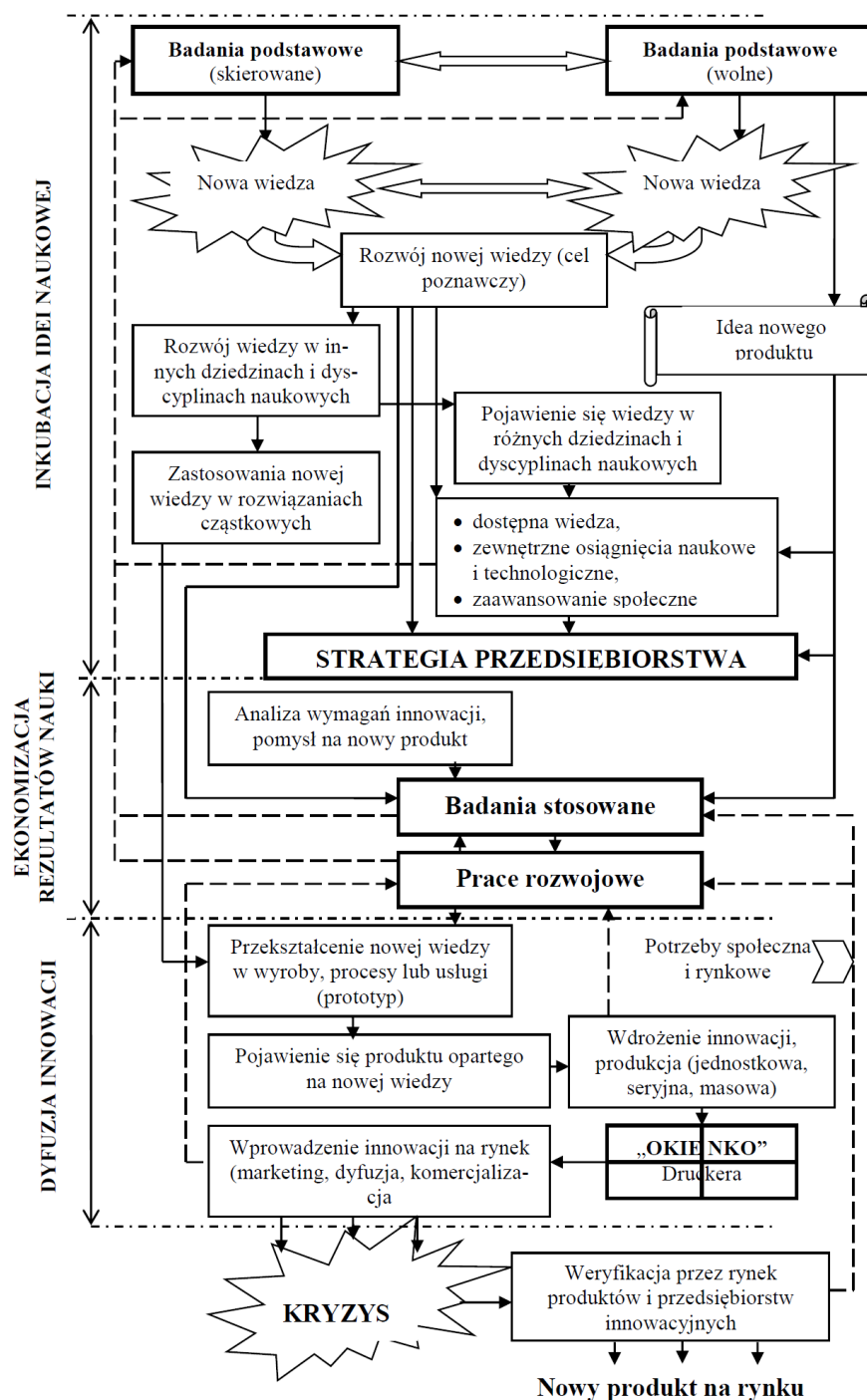
Ponieważ innowacje te mają charakter nowości, mogą więc okresowo, w czasie jej tworzenia, występować obszary niewiedzy wstrzymujące prace nad rozwojem innowacji na nieokreślony precyzyjnie czas rozwiązania problemu. Należy podkreślić, że w przypadku braku możliwości rozwiązania określonych problemów ze względu na ograniczony zasób wiedzy, innowację należy odłożyć do czasu rozwoju oczekiwanej dyscypliny naukowej. W przeciwnym wypadku innowacja taka pochłonie wiele środków oraz wysiłku zespołów konstrukcyjnych i będzie skazana na niepowodzenie.

Generalnie badania tworzą potencjał wiedzy wykorzystywany w działalności innowacyjnej, reprezentujący produkt intelektualny, którego rynkową wartość określić jest bardzo trudno³⁷. Dlatego właśnie niezbędny jest etap wytworzenia prototypu produktu, który może być niedopracowany, posiadać pewne wady lub niedoskonałości. Dla usunięcia tych niedopracowań, niezbędne jest wmontowanie w obieg przepływu wiedzy swoistego sprzężenia zwrotnego pomiędzy pracami rozwojowymi a badaniami stosowanymi i podstawowymi.

Największy sukces rynkowy dla przedsiębiorstwa przynosi działalność B+R zintegrowana z ogólną strategią organizacji, tak zresztą jak wszelka działalność przedsiębiorstwa, która nie może być przypadkową i nieefektywną. Przyjęta strategia przedsiębiorstwa innowacyjnego powinna wskazywać kierunki rozwoju badań w przedsiębiorstwie wytyczając cele strategiczne, określając wysokość nakładów na działalność B+R oraz stymulując rozwój potencjału intelektualnego³⁸.

³⁷ K. Krzakiewicz *Innowacje w zarządzaniu antykrzysowym*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004.

³⁸ W wyniku porównania wiedzy przedsiębiorstwa z wiedzą konkurentów oraz określenia wiedzy potrzebnej do realizacji strategii ogólnej przedsiębiorstwo formułuje strategię wiedzy. Jej istotą jest powiązanie procesów zorientowanych na wiedzę, technologii oraz form organizacyjnych ze strategią przedsiębiorstwa. Strategia wiedzy to równoważenie posiadanych zasobów opartych na wiedzy i umiejętności ich wykorzystania z wiedzą potrzebną w celu oferowania produktów lub usług, lepszych niż konkurenci (Zob. E. Stańczyk-Hugiet, *Organizacyjne uwarunkowania implementacji strategii wiedzy*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004, s. 380].



Rysunek 5. Tworzenie innowacji opartej na nowej wiedzy

Źródło: opracowanie własne.

Współcześnie strategia przedsiębiorstwa powinna kłaść duży nacisk na wzrost wartości organizacji poprzez dbałość o rozwój wiedzy wewnętrznej i potencjału intelektualnego oraz zorientować rynkowo swoje działania upodmiotowiając konsumenta³⁹. Podstawę do formułowania celów strategicznych tworzą wymagania rynkowe oraz możliwości (zasoby) przedsiębiorstwa. Z kolei cele działalności B+R wynikają z celów strategicznych oraz szeroko rozumianych uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych⁴⁰.

Tworząc innowacje oparte na nowej wiedzy należy zmierzać w kierunku wytworzenia produktu o cechach satysfakcjonujących klienta. Rozpoznając oczekiwania klienta, przedsiębiorstwo uzyskuje nową wiedzę, która może stać się źródłem modyfikacji jego strategii oraz inspiracją powstania nowej (kolejnej) idei nowego produktu. Ważnym jest ciągle zdobywanie przez przedsiębiorstwo nowej wiedzy oraz jego otwartość na przepływ wiedzy pomiędzy rynkiem, produkcją i sferą badawczą

Po wdrożeniu innowacji i rozpoczęciu produkcji, nie można zwlekać z jej wprowadzeniem na rynek. Każde skrócenie czasu wprowadzenia innowacji może korzystnie wpłynąć na wynik ekonomiczny. Drucker określił, że istnieje tzw. kilkuletnie „okienko” w czasie, którego innowacja musi zaistnieć w nowym przemyśle opartym na wiedzy. Jeżeli firma nie wykorzysta owego druckerowskiego „okienka”, to wejście w późniejszym okresie do tej gałęzi przemysłu jest praktycznie niemożliwe. Innowator z zasady działa pod silną presją czasu, musi działać rozważnie ale i energicznie – bez wizji uzyskania drugiej szansy. Jednocześnie musi sobie zdawać sprawę, że konkurencja nie śpi. Rysujący się rynek nowego innowacyjnego produktu jest nęcący dla wszystkich podmiotów. Może pojawić się tłok szczególnie w momencie wejścia na rynek. W późniejszym okresie, w drodze naturalnej selekcji rynku światowego, część firm z całą pewnością upadnie, co umownie przedstawia na rys.7. 2 zarys kryzysu. Na rynku pozostaną te przedsiębiorstwa, które okrzepną i potrafią sprawnie zarządzać nowym produktem.

Innowacje oparte na nowej wiedzy wymagają stosunkowo intensywnego finansowania. Często zachodzi potrzeba reinwestowania coraz większych środków w dalsze badania aby utrzymać się na rynku. Ponadto jedynie w tych najistotniejszych innowacjach opartych na wiedzy, zachodzi także potrzeba ustanowienia pewnych nowych standardów technicznych niezbędnych do poprawnej dyfuzji nowego produktu. Dlatego właśnie, często nawet

³⁹ Wydaje się, że warto w tym miejscu za Kotlerem przytoczyć opinię Madiquea i Zirgera którzy stwierdzają, że sukces w zakresie wprowadzania nowych produktów jest tym większy, im przedsiębiorstwo dokładniej rozumie potrzeby klientów, im wyższy jest stosunek wartości użytkowej do kosztu, im wcześniej produkt zostanie wprowadzony w stosunku do konkurencji, im wyższy jest szacowany zysk przy sprzedaży produktu, im większy jest międzywydziałowy zespół zajmujący się rozwojem nowego produktu, im wyższe są nakłady poniesione na przekazywanie informacji o produkcie i wprowadzenie go na rynek oraz im większe jest poparcie ze strony zarządu firmy (Patrz: Ph. Kotler, op. cit., s. 293).

⁴⁰ Patrz szerzej: F. Mroczo, *Wybrane uwarunkowania i problemy zarządzania innowacjami w przedsiębiorstwie*, [w] H. Jagoda, J. Lichtarski (red.), *Nowe kierunki w zarządzaniu przedsiębiorstwem – między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2004.

duże firmy, konsolidują swoje wysiłki celem opracowania oraz wykreowania rynku na ten zupełnie nowy produkt innowacyjny⁴¹.

Innowacja oparta na wiedzy jest szczególnie wymagająca i stwarza zapotrzebowanie na właściwe zarządzanie. Z uwagi na wysokie ryzyko wymagana jest szczególna czujność kompetentnego kierownictwa firmy. Kierownictwo nie może koncentrować się na technicznej stronie innowacji pomijając inne uwarunkowania (np. finansowe, społeczne, rynkowe itp.). Staranne stosowanie zasad nowoczesnego zarządzania może znacząco ograniczyć ryzyko innowacji. Z uwagi na długi i trudny do określenia cykl rozwojowy innowacji, a także wysoki stopień trudności i duża nieprzewidywalność potencjalnych rezultatów, działalność innowacyjna jest trudna do normowania i stwarza zagrożenia dla innowacyjnych pomysłów. Z drugiej strony zachodzi niebezpieczeństwo, iż zbyt przeciągający się proces innowacyjny nie nadąży za dynamicznie zmieniającym się otoczeniem, a rozwój wiedzy i postęp techniczny może szybciej zweryfikować potrzeby rynku.

Innowacje w dziedzinie wysokiej techniki są trudniejsze i bardziej ryzykowne od innych. Z tego względu szczególnie ważne jest poprawne zarządzanie całym procesem ich tworzenia i wdrażania. Przedsięwzięcia innowacyjne wysokiej techniki są finansowo bardzo wyczerpujące. Wymagają dużej rozważności w inwestowaniu środków tym bardziej, że innowacje te wymagają niemal ciągłego refinansowania coraz większych pieniędzy w badania.

Niewłaściwa (nietrafna) selekcja pomysłów innowacyjnego produktu może spowodować zjawisko wciągania się firmy w finansowanie słabych pomysłów. Kiedy zły pomysł nie zostanie wyeliminowany w początkowej fazie procesu opracowania nowego produktu, przedsiębiorstwo będzie ponosić coraz wyższe koszty jego rozwoju w kolejnych etapach. Z kolei zaangażowanie dużych środków w kolejnych etapach może wygenerować postawę kierownictwa zmierzającą do odzyskania choćby części poniesionych nakładów i „na siłę” usiłuje wprowadzić nowy produkt na rynek. Oznacza to coraz większe zaangażowanie w finansowanie złego przedsięwzięcia i pomnażanie strat przedsiębiorstwa.

Z uwagi na koszty początkowe związane z wytworzeniem i komercjalizacją innowacji opartej na nowej wiedzy, przedsiębiorstwa najczęściej projektują swoje produkty z myślą o ich sprzedaży głównie w ograniczonym zakresie - na rynku krajowym. Dopiero gdy produkt się sprawdzi - przedsiębiorstwo podejmuje decyzję wejścia na rynki krajów ościennych lub też światowe. Okazuje się, że tak projektowane produkty cechują się wysokim stopniem niepowodzenia i przynoszą przedsiębiorstwu mniejsze zysk od tych, które były planowane od początku z myślą o rynku światowym z wykorzystaniem osiągnięć inżynierii zarządzania.

⁴¹ Przykładowo na sukces płyty kompaktowej wpłynęło wiele czynników z których najważniejszym był sojusz firmy Philips i Sony. Prawdopodobnie każda z tych firm działając oddzielnie byłaby w stanie sfinansować całe przedsięwzięcie, ale z pewnością nie ustanowiłaby jednolitych standardów technicznych i przemysłowych ułatwiających współpracę producentów i sprzedawców oraz zwiększających zaufanie konsumentów do nowego produktu.

6. PROCESY INNOWACJI

Proces innowacji jest szerokim pojęciem w którego zakres przyjmuje się wszelkie działania przedsiębiorstwa ukierunkowane na opracowanie i wdrożenie nowego innowacyjnego produktu. Tak więc proces innowacji można utożsamiać z cyklem życia tej innowacji i dotyczy opracowania, uruchomienia i rozwijania twórczej idei, opracowania nowego produktu, wprowadzenie na rynek oraz nadzorowanie nad jego dojrzewaniem aż do wyjścia z rynku. Proces innowacji przedstawiono na rysunku 6.



Rysunek 6. Proces innowacji według R.W. Griffina

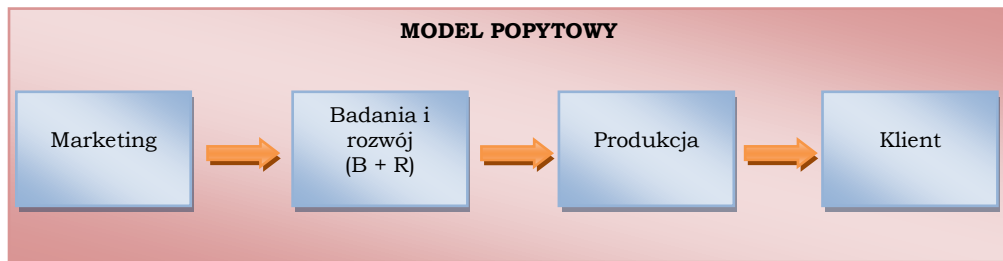
Źródło: R.W.Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1998, s. 659.

Procesy innowacji tworzą wartość dla klienta, a modele ekonomiczne tych procesów można sprowadzić do dwóch grup: model popytowy i model podażyowy.

W modelu popytowym innowacje powstają w wyniku popytu tzn. powstają na zapotrzebowanie rynku. Innowacje te są wynikiem rozpoznania oczekiwań klientów i dlatego mówi się, że model popytowy jest „ciągniony” przez rynek. Działania w tym modelu rozpoczynają się od badań rynku ukierunkowanych na identyfikację oczekiwanych cech produktu innowacyjnego. W kolejnym kroku należy przełożyć informacje, które uzyskuje przedsiębiorstwo z rynku od konsumentów na wymagania techniczne produktu, które zostaną wykorzystane przez projektantów wyrobu⁴². Tymi problemami zajmuje się komórka B+R przedsiębiorstwa. Po opracowaniu pro-

⁴² W zarządzaniu jakością znana jest metoda QFD (*Quality Function Deployment*) która służy do przekładania oczekiwań klientów i wymagań rynku na warunki, jakie muszą być spełnione przez przedsiębiorstwo na kolejnych etapach powstawania produktu, począwszy od fazy projektowania, poprzez produkcję, aż po sprzedaż i serwis. (Zob. F. Mroczko, *Zarządzanie jakością*, op.cit., s. 323-329.

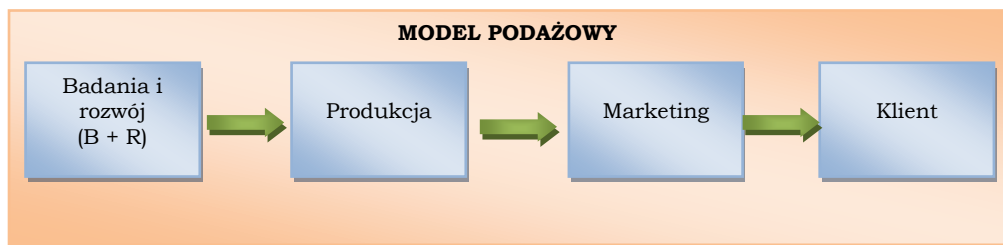
duktu następuje proces produkcyjny a następnie już innowacyjny produkt przekazywany jest na rynek do klienta. Model popytowy przedstawia rys. 7.



Rysunek 7. Model popytowy procesu innowacyjnego

Źródło: A. Pomykański, *Zarządzanie innowacjami*, PWN, Warszawa 2001, s. 37.

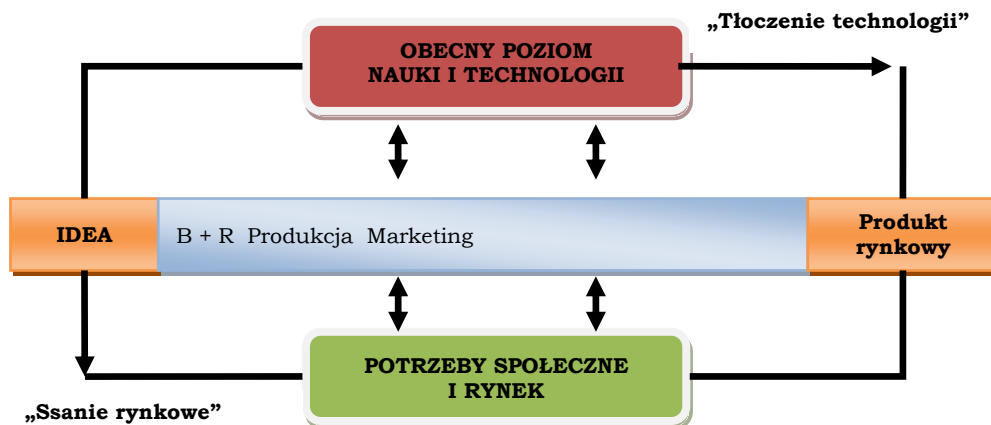
W modelu podażowym należy zwrócić uwagę na ich źródło, a jest nim stan wiedzy, nowe odkrycia, unikatowe idee, twórcze opracowania nowych produktów dotychczas nieznanych. Innowacje te mają szereg złożonych uwarunkowań i są to innowacje oparte na nowej wiedzy. Są to innowacje „pchane” przez naukę, niezwykle ryzykowne, ponieważ w trakcie prac nad nimi nie ma popytu na ten produkt, a zaczniemy pobudzać popyt w momencie wytworzenia produktu i przekazania go na rynek. Wówczas fundamentalną rolę spełnia marketing, który poprzez działania promocyjne powinien doinformować rynek o fakcie pojawienia się nowego produktu, o jego walorach i możliwości spełniania oczekiwań klientów. Oczekiwania te mogą być uświadomione lub też nieuświadomione, co podkreśla dodatkowo rolę marketingu oraz poziom ryzyka takiej innowacji. Z powyższego wynika, że model podażowy procesu innowacyjnego powinien rozpoczynać się od uzyskania pozytywnych wyników badań i aktywnej działalności badawczo-wynalazczej. Działalność ta z kolei zależy od wielu czynników ale na podkreślenie zasługują: kultura proinnowacyjna przedsiębiorstwa, ogólny poziom wiedzy, unikatowe kompetencje kadry oraz wyposażenie komórki B+R w odpowiednią aparaturę naukowo-badawczą. Przykład modelu podażowego procesu innowacji przedstawia rys. 8.



Rysunek 8. Model podażowy procesu innowacyjnego

Źródło: A. Pomykański, *Zarządzanie innowacjami*, PWN, Warszawa 2001, s. 37.

Praktycznie modele te nie występują w izolacji lecz łączy się działania proinnowacyjne uwzględniając zarówno wyniki badań i osiągnięć naukowych z popytem. Uwzględnienie popytu już na wstępnym etapie prac nad innowacjami znacząco obniża ryzyko niepowodzenia całego przedsięwzięcia. Jest to szczególnie ważne w innowacjach opartych na nowej wiedzy (model podażyowy). Z tych względów wprowadzane są bardziej rozwinięte, interaktywne modele procesu innowacyjnego uwzględniające ściślejsze powiązania obecnego poziomu wiedzy i techniki, potrzeb rynkowych, sfery B+R, produkcji i marketingu co przedstawiono na rys. 9.



Rysunek 9. Interaktywny model innowacji

Źródło: P. Trott, *Innovation Management and New Product Development*, Prentice Hall, Edinburgh Gate, 1998, s. 19.

7. ZMIANY INNOWACYJNE CZYNNIKIEM KONKURENCYJNOŚCI

Burzliwe otoczenie, a nade wszystko potrzeba konkurencyjności⁴³, stawia wymóg innowacyjności i zmiany. Produkty innowacyjne są głównym czynnikiem wzrostu dochodów i udziału w rynku – określającym pozycję rynkową przedsiębiorstwa. Złożona rzeczywistość i burzliwe otoczenie wymuszają potrzebę prowadzenia przez przedsiębiorstwo badań marketingowych aby na czas zidentyfikować zmiany i określić jakie stwarzają one szanse i jakie niosą zagrożenia, w jaki sposób przeformułować swoją misję i jak zmodyfikować działalność gospodarczą.

Każde przedsiębiorstwo może różnie reagować na zmiany otoczenia. Zależy to od przyjętej strategii, pozycji przedsiębiorstwa na rynku oraz od głębokości zmian otoczenia. Przedsiębiorstwo zajmujące pozycję dominującą

⁴³ Przez konkurencyjność przedsiębiorstwa należy rozumieć jego zdolność do zdobywania nowych rynków i powiększania udziałów na rynkach dotychczasowych w warunkach dynamicznych zmian otoczenia.

na rynku ulega w mniejszym stopniu swemu otoczeniu. Wówczas wprowadzane zmiany mają na celu poprawę lub przeciwdziałanie możliwości pogorszenia istniejącego stanu. Przedsiębiorstwo słabsze musi bardziej reagować na naciski otoczenia dokonując częstych i szybkich zmian aby umocnić swoją pozycję⁴⁴.

Zmiany dla przedsiębiorstwa mogą mieć charakter zarówno nękający jak i mobilizujący – wyzwać nowe pomysły na sukces, poszukiwać nowych rozwiązań na innowacje. Zmiany mogą powierzchownie dostrajać działania przedsiębiorstwa ale mogą też głęboko przekształcać cały system przedsiębiorstwa. Istotnym czynnikiem skuteczności zmian jest szybkość ich wprowadzania. Zatem zmiany mogą być powolne i szybkie. Zmiany powolne są łatwiejsze do opanowania, nie zaburzą równowagi przedsiębiorstwa, umożliwiają korzystne rozłożenie kosztów ich wprowadzenia. Jednakże niosą niebezpieczeństwo dezaktualizacji i znikomych efektów. Istotniejsze znaczenie dla przedsiębiorstw mają zmiany szybkie pozwalające na utrzymanie pozycji konkurencyjnej. W ocenie autora właśnie szybkość reakcji na zmiany w otoczeniu staje się współcześnie czynnikiem decydującym o powodzeniu innowacji prowadzącej do szybkiej poprawy sytuacji finansowej i wzmocnienia pozycji konkurencyjnej przedsiębiorstwa.

Jeżeli przedsiębiorstwo będzie zmieniać się w odpowiedzi na zaistniałą już sytuację w otoczeniu to taka reakcja bywa zazwyczaj spóźniona. Korzystniejsze dla przedsiębiorstwa są zmiany polegające na działaniach wyprzedzających. Zmiany te są wprowadzane przez kierownictwo po uprzednim ich uzgodnieniu z załogą. Takie podejście mobilizuje załogę na rzecz zmian co stwarza szansę na ich powodzenie. Zmiany powinny być odpowiednio przygotowane i w miarę możliwości wprowadzane planowo. Jeżeli są dobrze przemyślane to można nawet głębokie zmiany wprowadzić szybko i bezkonfliktowo.

Kierownictwo przedsiębiorstwa powinno koncentrować swoje wysiłki na wprowadzaniu zmian innowacyjnych zmierzających do wytworzenia nowego produktu, wprowadzenia nowej technologii, istotnej zmiany w jakości obsługi rynku, podniesienia stopnia zorganizowania i sprawności funkcjonowania przedsiębiorstwa. Zmiany innowacyjne powinny dokonywać się przede wszystkim w przełomowych obszarach działalności przedsiębiorstwa, kreujących rynek⁴⁵ i decydujących o jego sukcesie na rynku. Innowacyjność jest podstawą budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw.

Rozwój powiązań sieciowych pomiędzy przedsiębiorstwami, wykształcił rynki otwarte⁴⁶ na których funkcjonują tzw. innowacje otwarte. Do zalet otwartego modelu innowacji zalicza się⁴⁷:

⁴⁴ Uwrażliwienie przedsiębiorstwa na zmiany może wynikać z różnych i złożonych źródeł. Zwrócić uwagę można na siłę tych zmian, na pozycję przedsiębiorstwa na rynku i realizowaną strategię ukierunkowaną na osiągnięcie celów i wizję, która określa kierunek działalności i sens zmian.

⁴⁵ Nawet bardzo ogólny ogłód rzeczywistości gospodarczej prowadzi do wniosku, że większość firm osiąga przywództwo na rynku dzięki wprowadzaniu pionierskich technologii. Tak w istocie to znaczna liczba rynków nie istniała, zanim nie zostały stworzone przez innowatorów.

⁴⁶ Rynek otwarty charakteryzuje się nieograniczoną dostępnością przedsiębiorstw do rynku, dostępnością na tym rynku zasobów B+R, swobodą pozyskiwania idei i pomysłów na innowacje, możliwością pozyskiwania dowolnych zasobów do innowacyjnych rozwiązań oraz sprzedaży wytworzonych produktów innowacyjnych.

- uświadomienie sobie przez organizację, że nie jest ona w stanie zatrudnić jednocześnie wszystkich najlepszych pracowników, ale za to może z całą pewnością skorzystać z własności intelektualnej tych podmiotów gospodarczych, które ich zatrudniają,
- zewnętrzne zaplecze B+R może kreować znaczącą, z punktu widzenia przedsiębiorstwa wartość, a wewnętrzne zasoby B+R są niezbędne do wytwarzania jedynie jej części,
- organizacje nie muszą wskazywać źródła pochodzenia innowacji, które są przez niekomercjalizowane celem pozyskania zysków z wprowadzenia ich na rynek,
- osiąganie korzystnej przewagi konkurencyjnej wymusza ciągle wprowadzanie przez organizację innowacji, co stawia pod znakiem zapytania rentowność ciągłych innowacji i utrzymania obszernego zaplecza B+R w przedsiębiorstwie.

Z powyższego wynika, że kadra kierownicza powinna umieć zarządzać innowacjami a jednocześnie ciągle doskonalić swoje umiejętności w zakresie rozpoznawania i kreowania stosunków z sieciowym otoczeniem oraz doskonalenia własnej organizacji⁴⁸.

8. KREATYWNOŚĆ W PRZEDSIĘBIORSTWIE

Przez samą kreatywność należy rozumieć zdolność do tworzenia nowych rozwiązań, generowanie nowych pomysłów czy też opracowywanie nowych produktów. Kreatywność jest procesem, którego charakteryzują takie cechy jak oryginalność, dynamizm, pomysłowość, twórczość, powstawanie nowych idei, skojarzeń koncepcji i produktów.

Kreatywność należy rozpatrywać w odniesieniu do konkretnego człowieka jak również wiązać ją z wymiarem instytucjonalnym. Przez kreatywność człowieka należy rozumieć jego zdolność do twórczego myślenia i twórczej postawy. O kreatywności człowieka stanowi jego stan umysłu, który doskonalimy w toku nauczania, zdobywania doświadczeń oraz złożonego procesu socjalizacji. Ważnym elementem stanowiącym o kreatywności jest stan emocjonalny człowieka i jego postawa wobec pracy. Z powyższego wynika, że kreatywność zależy od wielu zmiennych i że można (należy) ją rozwijać tworząc warunki do powstawania twórczych zachowań pracowników.

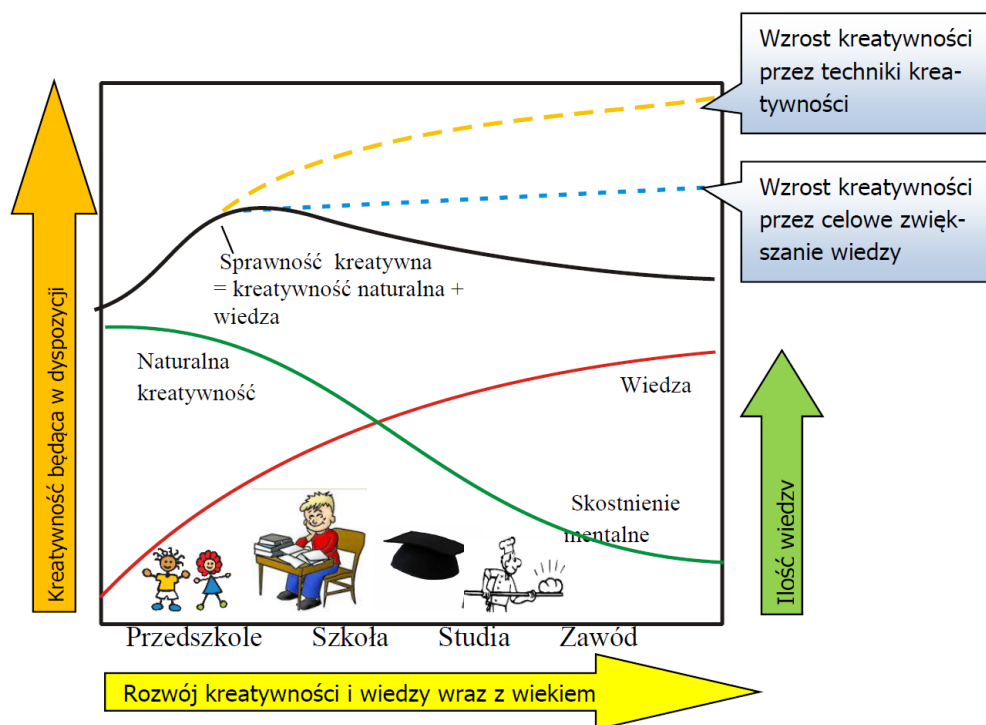
Potrzeba bycia kreatywnym, twórczym, innowacyjnym, należy do najbardziej rozwiniętych i oczekiwanych w procesie pracy i życiu potrzeb każdego człowieka. Człowiek pragnie być postrzegany w swoim środowisku jako pracownik mądry, twórczy, jako innowator. Bycie kreatywnym i twór-

⁴⁷ H.W. Chesbrough, *The Era of Open Innovation*, „MIT Sloan Management Review” 2003, Vol 44, No. 3, s. 38, [za:] A. Pomykański, R. Błażlak, *Istota innowacji w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, [w:] T. Kraśnicka, H. Bieniok, *Innowacje w zarządzaniu przedsiębiorstwem oraz instytucjami sektora publicznego. Teoria i praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2010, s. 40.

⁴⁸ Zob. szerzej F. Mroczko, *Uwarunkowania innowacyjności przedsiębiorstwa*, op.cit.

czym, nobilituje pracownika w jego środowisku pracy. Potencjał tych pragnień tkwi w każdym człowieku i nie można go zaniedbywać, hamować swoimi kompleksami i obawami, lecz przeciwnie – należy go uwalniać, rozwijać i ciągle próbować tworzyć warunki do nowych, oczekiwanych, kreatywnych rozwiązań. W złożonym procesie innowacji, pierwszoplanowa i najistotniejsza jest kreatywność wyzwalamą oczekiwaną twórczą myśl.

Kreatywna postawa danego człowieka jest uwarunkowana jego wiedzą, doświadczeniem, poczuciem wolności, umiejętnością twórczego myślenia, sytuacją otoczenia jak również motywacją, która może prowadzić do sukcesu życiowego. O kreatywności człowieka decyduje jego wiedza i umiejętności, które zmieniają się wraz z wiekiem.



Rysunek 10. Zależność między wiedzą, naturalną kreatywnością, kreatywną sprawnością i ich zmianą wraz z wiekiem

Źródło: J. Koch, op. cit., s. 17.

Ciekawy związek tych wielkości przedstawia graficznie J. Koch (rys. 10)⁴⁹. Przez naturalną kreatywność, zaznaczoną na tym rysunku, należy rozumieć występowanie nadzwyczajnej, ale określonej zdolności do tworzenia czegoś nowego. Niestety kreatywność ta spada wraz z wiekiem, a osiąga

⁴⁹ J. Koch, *Wzrost gospodarczy a innowacje*, Wrocławskie Centrum Transferu Technologii, Wrocław 2008, s. 17.

swoje maksimum w wieku kilkunastu lat (około 14 lat). Kreatywne pomysły powstają nie tylko dzięki naturalnej kreatywności, ale musi także obok niej istnieć wiedza by powstające pomysły były sensowne i użyteczne. Ta kombinacja naturalnej kreatywności i wiedzy bywa określana, jako sprawność kreatywna.

W wieku dziecięcym występuje wysoki stopień naturalnej kreatywności, a wraz z wiekiem rośnie wiedza co sprawia, że potencjał sprawności kreatywnej w pierwszych latach życia mocno wzrasta. Nasz system kształcenia podkreśla jednak reprodukcję znanej wiedzy oraz sposób myślenia według określonych wzorców. Ponadto młodzi ludzie otrzymują mnóstwo sygnałów z otoczenia, że zbytnia kreatywność jest niewygodna, niekonwencjonalna i nie odpowiada przyjętym w danym społeczeństwie normom i wzorcom. Niestety formalna edukacja tworzy nieumyślnie bariery hamujące zdolność widzenia zagadnień z nowej perspektywy⁵⁰. Skutkiem tego obserwujemy spadek sprawności kreatywnej wraz z wiekiem. Można jednak tę sprawność w każdym wieku zwiększać, jeśli będzie się stosować odpowiednie techniki kreatywności oraz będzie się zdobywać i przyswajać określoną wiedzę.

Bez odpowiedniego poziomu wiedzy nie ma mowy o kreatywności, a bez sprawnego i celowego systemu motywacji, kreatywna postawa może zostać wyeliminowana z życia każdego pracownika jak i całego przedsiębiorstwa. Zatem kreatywność można i należy rozwijać poprzez rozważny proces kształcenia ukierunkowany na twórcze myślenie. Niestety, w wyniku dużej złożoności zachodzących heterogenicznych zjawisk, a także natłoku wszechobecnych, różnorodnych informacji, człowiek nawet dobrze przygotowany, może tracić poczucie pewności, obawiać się samodzielnego myślenia i wyrażać swoje przemyślenia w środowisku. W ten sposób kreatywna postawa pracownika może być hamowana i ograniczana.

Duży wpływ na kreatywność człowieka wywiera jego stan psychiczny, poziom zadowolenia, oczekiwana satysfakcja itp. Jednak do głównych czynników ograniczających potencjalną kreatywność człowieka J. Koch zaliczył⁵¹:

- brak gotowości do podejmowania ryzyka, brak motywacji, elastyczności czy inicjatywy,
- obawa przed popełnianiem błędów, śmiesznością czy możliwością konfliktu,
- opór przed zmianami,
- nadmierne zaufanie do wiedzy ekspertów,
- brak odwagi do podjęcia dyskusji.

Chociaż kreatywność ujawnia się często w indywidualnych działaniach, to jednak współcześnie najważniejsze znaczenie w procesie wytwarzania innowacji mają twórcze interdyscyplinarne zespoły pracowników. Wszystkie organizacje działające na złożonym i turbulentnym rynku powinny dokony-

⁵⁰ A. Jolly, *Od pomysłu do zysku, jak spieniężyć innowacyjność*, HELION, Gliwice 2005, s. 82.

⁵¹ J. Koch, op.cit, s. 18; Cz. Cempel, *Inżynieria kreatywności w projektowaniu innowacji*, op.cit., s. 72.

wać ciągłych zmian w wielu obszarach ich funkcjonowania. Kluczowym czynnikiem umożliwiającym zainicjowanie innowacyjnych rozwiązań jest kreatywność poszczególnych ludzi, zespołów oraz całej organizacji. Dzisiaj trudno już liczyć na „wysrzałowe” odkrycia i innowacje pojedynczych osób, wszak rozliczne uwarunkowania procesu rozwoju innowacji, preferują szeroką wiedzę zespołową nie tylko techniczną, ale także ekonomiczną oraz z bardzo wielu innych, czasami odległych, dyscyplin naukowych⁵². Współcześni menedżerowie powinni posiadać umiejętność rozpoznania i rozumienia unikatowych talentów, ich poziomu wiedzy i kreatywności oraz uformować z nich prawdziwy, dynamiczny i twórczy zespół.

Można określić czynniki, które sprzyjają kreatywności, do nich należą:

- otwartość i tolerancja,
- umiejętność przyjmowania krytyki,
- wrażliwość na pojawiające się problemy,
- gotowość do podejmowania ryzyka,
- gotowość do działania,
- elastyczność i oryginalność w działaniu,
- odwaga preferowania oryginalnych pomysłów,
- ciekawość i inicjatywa,
- zdolność do sieciowego myślenia,
- wrażliwość na własne procesy myślowe.

9. KREATYWNOŚĆ ORGANIZACYJNA (ZESPOŁOWA)

Kreatywność poszczególnych pracowników bardzo ściśle wiąże się z kreatywnością w wymiarze instytucjonalnym. Można więc określić, iż kreatywność organizacji to zdolność do odkrywania trafnych, twórczych rozwiązań dla tej właśnie organizacji. Ta cecha organizacji jest współcześnie oczekiwana i niezwykle przydatna ze względów rynkowych. Kreatywność może decydować o sukcesie i przetrwaniu przedsiębiorstwa.

W teorii organizacyjnej kreatywności, obok zasobów, zarządzania i motywacji wskazywane są czynniki podmiotowe, które są włączane do kapitału ludzkiego: wiedza specjalistyczna, zdolności twórcze oraz motywacja. Każdy z tych czynników wchodzi w interakcje z pozostałymi i w ten sposób wpływa na poziom innowacyjności. Kreatywność jest głównym czynnikiem spraw-

⁵² Zob. szerzej F. Mroczo, *Kreowanie aktywności innowacyjnej przedsiębiorstw*, op. cit., s. 170. Podobnie określają ten problem przykładowo A. Hargdon i R. Sutton pisząc: „Innowacje będą się mnożyć wszędzie tam, gdzie pracownicy będą mieli warunki i finansową motywację, by czerpać dobre pomysły ze wszystkich źródeł, jakie istnieją w firmie i poza firmą. Obraz samotnego geniusza, który zaczynając od zera dochodzi do wielkich odkryć, może urzekać i intrygować, ale stanowi niebezpieczną mrzonkę. Innowacyjność i kreatywność mają znacznie mniej tajemnicze podłoże. Polegają na wykorzystywaniu sprawdzonych pomysłów w nowych sytuacjach”. (Zob. A. Hargdon, R. Sutton, *Twoja firma też może stać się fabryką innowacji* [w:] *Zarządzanie innowacją*, Wyd. HELION, Gliwice 2003, s. 81).

czym innowacji, i zależy od istnienia profesjonalnej wiedzy, motywacji zadaniowej i zdolności twórczych⁵³.

Kreatywność polega na kojarzeniu – wykorzystywaniu wiedzy z różnych odrębnych dziedzin do tworzenia nowych, oryginalnych myśli, na odkrywaniu nowych znaczeń w różnych dziedzinach życia i doświadczenia i niekonwencjonalnym łączeniu ich ze sobą. Kreatywność zmusza ludzi do ciągłego odkrywania nowych dróg, stawiania wyzwań utartym sposobom myślenia i radzenia sobie z konfliktami, do których te działania nieuchronnie prowadzi⁵⁴. Ma ona swoje źródła w postawach całego personelu organizacji, ze szczególnym zaakcentowaniem kreatywności i zmotywowania poszczególnych jej pracowników do tworzenia innowacji. Kreatywne myślenie efektywne działanie, to podstawowe źródła innowacji. Kreatywność swoim zakresem obejmuje tworzenie pomysłów zaś proces innowacyjny powoduje ich wprowadzanie do praktyki. Przy czym ważne jest owo tworzenie pomysłów zarówno na etapie początkowym inicjującym koncepcję innowacji, jak i w procesie wytwarzania i wdrażania innowacji.

Źródłem kreatywności może być aktualne zapotrzebowanie na rozwiązanie problemu lub spontaniczne zachowania i działania poszczególnych osób czy zespołów. Dzięki kumulacji kreatywności poszczególnych ludzi, rozwiązywane są rozliczne problemy różnych organizacji. Nawet najlepsze przedsiębiorstwo, z upływem czasu jest konfrontowane z problemami rynkowymi. W tym kontekście wydaje się, że praca zespołowa powinna przynosić lepsze rezultaty od działań indywidualnych. Dużą rolę odgrywa synergia zespołu, zróżnicowana wiedza, doświadczenie, wiek, sposoby myślenia, nieskrępowana wymiana myśli, wielokulturowość itp. Jednakże zespoły pracowników, ażeby mogły okazywać zadowalający poziom kreatywności, muszą mieć pewien stopień swobody w działaniu umożliwiającą wytworzenie przestrzeni dla twórczych rozwiązań. Ciasno zakreślone procesy oraz kultura preferująca tradycje, ograniczają kreatywność organizacji.

Niestety, jak wskazuje J. Koch⁵⁵, kreatywność i gotowość innowacyjna pojedynczych osób i zespołów może być ograniczona przez socjalne i organizacyjne obyczaje w przedsiębiorstwach:

- brak gotowości do współdziałania wśród załogi,
- konflikty między pracownikami,
- duży nacisk na wysoką sprawność działania,
- hierarchiczna organizacja,
- autorytatywny i sztywny styl zarządzania,
- wszytkowiedzący eksperci,
- nadmierne podkreślanie aspektu bezpieczeństwa.

⁵³ Zob. A. Wojtczuk-Turek, *Zachowania innowacyjne w pracy*, Difin, Warszawa 2012, s. 17.

⁵⁴ M. A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, PWN, Warszawa 2000, s. 12, za: J. Baruk, *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 90.

⁵⁵ Zob. J. Koch, op. cit., Wrocław 2008, s. 18; Cz. Cempel, op. cit., s. 72.

Kreatywność i tworzenie innowacji w dużej mierze uwarunkowane jest ukształtowaniem się kultury organizacyjnej sprzyjającej twórczym rozwiązaniom.

Zatem kreatywność jest głównym czynnikiem sprawczym, tak oczekiwanej innowacyjności przedsiębiorstw. Zdolność do kreowania niekonwencjonalnych zmian w organizacji jest współcześnie kluczowym warunkiem sukcesu przedsiębiorstwa. Kreatywność należy rozpatrywać w wymiarze indywidualnym oraz zespołowym. Istnieje bardzo wiele czynników decydujących o kreatywności w obydwu wymiarach. Bez posiadania zmotywowanych pracowników i całych zespołów, charakteryzujących się głęboką i szeroką wiedzą oraz zdolnościami twórczymi, nie można liczyć na wysoką innowacyjność organizacji. Na szczególne podkreślenie zasługuje przyjęcie odpowiedniej strategii innowacji, budowanie klimatu proinnowacyjnego, długotrwała modyfikacja kultury oraz możliwa do wprowadzenia w szybkim tempie, zmiana dotycząca pozyskiwania i postrzegania personelu, jako kapitału intelektualnego, ukierunkowany jego rozwój, a także tworzenie odpowiedniej atmosfery w środowisku pracy, poprawnych stosunków międzyludzkich i skutecznego systemu motywowania.

10. KAIZEN A INNOWACJE

Z innowacjami oraz zarządzaniem jakością bardzo ściśle wiąże się filozofia *kaizen* (jap. *kai* – zmiana, *zen* – dobry, *kaizen* – ciągle doskonalenie) wywodząca się z japońskiej kultury i praktyki zarządzania – jest japońskim podejściem do usprawniania charakteryzującym filozofię narodowego myślenia i działania. Pojęcie to zawiera wyobrażenia, przekonania i wartości kształtujące sposób myślenia i sposób działania ludzi⁵⁶. *Kaizen* to powolne, niekończące się usprawnianie wszelkich aspektów życia. Wyrazem tej filozofii jest proces ciągłego doskonalenia zarówno kierowników, jak i pracowników, ale także produktów, usług, procesów oraz wszelkich działań ulepszających przez cały stan osobowy, przez wszystkich zaangażowanych w proces zmian w całej organizacji na wszystkich poziomach zarządzania. *Kaizen* to ciągle likwidowanie strat i braków występujących w procesach produkcyjnych oraz angażowanie pracowników do systematycznej poprawy samych procesów i metod sterowania, co pociąga za sobą konsekwentne zmniejszanie kosztów. Wreszcie *kaizen* to filozofia permanentnego wprowadzania udoskonaleń, tworzenia kultury doskonalenia jakości w przedsiębiorstwie, to stawianie sobie kolejnych celów po osiągnięciu bieżących, ukierunkowanych na wyższą skuteczność i efektywność funkcjonowania. Nie można przecenić ważności *kaizen* w warunkach funkcjonowania przedsiębiorstw w turbulentnym otoczeniu.

Kaizen różni się od klasycznego zachodniego stosunku do usprawniania, ponieważ buduje on proces usprawniania z wykorzystaniem zasobów ludzkich i jest najważniejszą koncepcją japońskiego zarządzania, ukierunkowana na ludzi i ich działalność, a także na procesy, których ciągle

⁵⁶ Zob. K. Lisiecka, *Kreowanie jakości*, Wyd. AE w Katowicach, Katowice 2002, „, s. 218.

usprawnianie prowadzi do lepszych wyników. Filozofia *kaizen* oparta jest na dwóch zasadach:

1. Nie oczekuj perfekcji, bo nigdy jej nie osiągniesz, a świadomość tej porażki będzie wywoływała u ciebie brak akceptacji dla siebie i innych. Oznacza to przyjęcie koncepcji ciągłego ulepszania i zmiany na lepsze we wszystkich obszarach funkcjonowania organizacji.
2. Nie oczekuj perfekcji, bo gdybyś kiedykolwiek uznał, że ją osiągnąłeś, byłby to koniec twojego rozwoju. Proces doskonalenia ma charakter oczywiście ciągły oraz nie posiada wytyczonej granicy możliwej do osiągnięcia⁵⁷.

Słowem, sukcesu organizacji upatruje się w doskonaleniu jej wewnętrznych procesów oraz zaangażowaniu pracowników, drogą drobnych, wygodnych kroków wykonanych w kierunku rozwoju. Zdrowy rozsądek, wnikliwa obserwacja, listy kontrolne oraz inne tanie techniki są szczególnie eksponowane w doskonaleniu organizacji. Zatem *kaizen* jest inwestycją w załogę i jej zdroworozsądkowe i metodyczne nastawienie do usprawnień. *Kaizen* jest pojęciem, które na trwale zapisało się w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym Japonii. Jest jednym z najczęściej używanych słów, które zdominowało prasę, radio i telewizję.

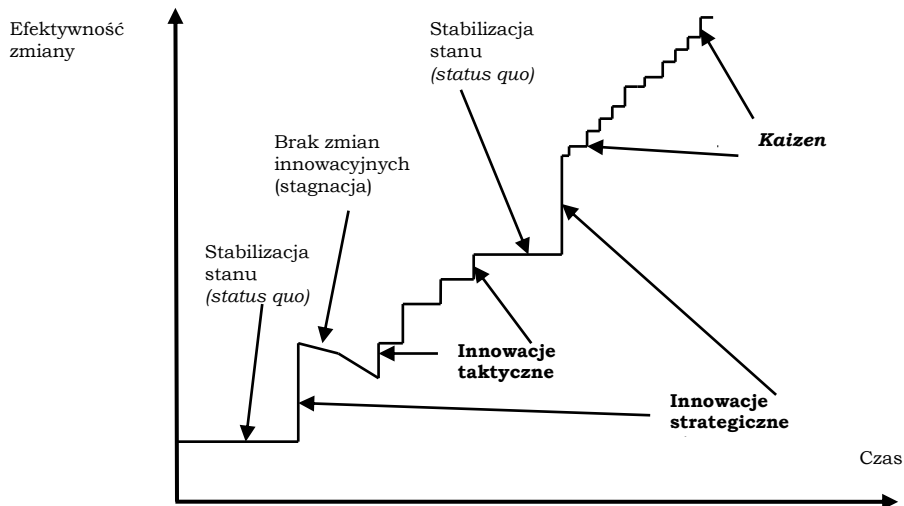
Natomiast w zachodnim ujęciu podejście w tej dziedzinie opiera się na działaniach innowacyjnych, ukierunkowanych na rezultaty i charakteryzujących się koniecznością dokonywania znacznych inwestycji w najnowsze narzędzia i technologie oraz wykorzystanie specjalistów. Podejmowane w ten sposób działania prowadzą do zmian skokowych, które w wyniku braku kolejnych działań doskonalących mogą zmniejszać swoją efektywność⁵⁸. Innowacje są zmianami większymi (taktycznymi lub strategicznymi), wymagającymi często dużych inwestycji w infrastrukturę, technologie, wyposażenie, organizację pracy, a często także w ludzi – pozyskanie określonych specjalistów. Dlatego właśnie Massaki Imai (Prezes *Kaizen Institute*) twierdzi, iż „nawet największy głupiec jest w stanie zwiększyć wydajność pracy, jeśli poświęci na to odpowiednią ilość środków. Prawdziwą sztuką jest zwiększenie efektywności bez dodatkowych inwestycji w nowe urządzenia i technologie”.

Przykładowy przebieg udoskonaleń - zmian efektywności funkcjonowania organizacji w wyniku wprowadzania zmian innowacyjnych⁵⁹ oraz *kaizen* przedstawia rys. 11.

⁵⁷ Zob. J. Kowalczyk, *Szef firmy w systemie zarządzania przez jakość ISO 9001 – TQM*, CeDeWu, Warszawa 2005., s. 118.

⁵⁸ Zob. R. Karaszewski, *TQM teoria i praktyka*, TNOiK, Toruń 2005, s. 110 – 111.

⁵⁹ Zmiany innowacyjne wywołują zmianę *status quo* organizacji, co często wzbudza opory wobec tych właśnie zmian. Zakres samego pojęcia innowacji jest bardzo szeroki, a sam termin jest zwykle dość dowolnie interpretowany. Dla potrzeb tego opracowania przez innowację autor rozumie celowe zastosowanie określonego rozwiązania technicznego, polegającego na opracowaniu nowych produktów lub udoskonaleniu już istniejących, tworzeniu lub doskonaleniu procesów wytwórczych, a także zmian organizacyjnych oraz zarządczych w przedsiębiorstwie. (Zob. F. Mroczko, *Uwarunkowania innowacji opartych na wiedzy*, op. cit., s. 358).



Rysunek 11. Efektywność funkcjonowania organizacji w wyniku zmian innowacyjnych oraz kaizen

Źródło: opracowanie własne.

Metoda *kaizen* jest dobrym narzędziem wspierającym zmiany innowacyjne i utrwalającym, a następnie rozwijającym efekty tych zmian. Charakterystykę cech *kaizen* i innowacji zawiera tabela 3.

Tabela 3. Cechy *kaizen* i innowacji

Lp.	Cechy	<i>Kaizen</i>	Innowacje
1.	Skutek	Długookresowy i długotrwały, lecz bez dramatyzmu	Dramatyczny
2.	Tempo	Małe kroki	Duże kroki
3.	Ramy czasowe	Ciągłe i rozszerzające się, inkrementalne	Przerywane i nierozszerzające się
4.	Zmiana	Stopniowa i stała	Gwałtowna
5.	Uczestnictwo	Każdego	Kilku wybranych „mistrzów” – „championów”
6.	Podejmowanie decyzji	Decyzje kompromisowe - racjonalne	Odpowiedzialna jednostka, decyzje optymalne
7.	Inicjatywa zmiany	Z miejsca pracy – gembu	Od menadżera „z góry w dół”
8.	Podejście	Kolektywne, wysiłek grupowy, podejście systemowe	Silny indywidualizm, pomysły indywidualne, idee i wysiłki
9.	Tryb	Utrzymanie istniejącego stanu i usprawnienie	Zniszczenia i odbudowywanie
10.	Zaczyn	Konwencjonalna wiedza i	Technologiczny przełom,

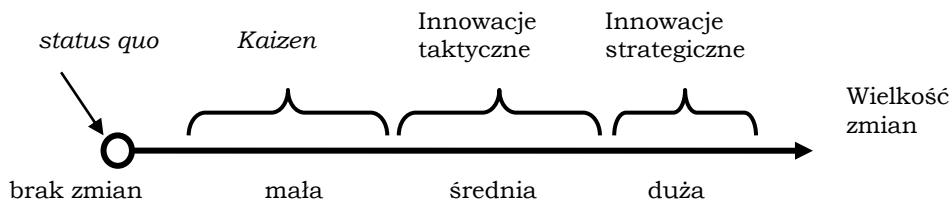
		reguły działania	nowe wynalazki, nowe teorie
11.	Wymagania praktyczne	Wymagane nieduże inwestycje, lecz duży wysiłek dla utrzymania	Wymagane duże inwestycje, lecz niekonieczny jest wysiłek dla utrzymania
12.	Ukierunkowanie wysiłku	Na ludzi	Na technikę
13.	Kryteria oceny	Procesowe oraz wysiłki na rzecz lepszych rezultatów	Rezultaty w zakresie zysku
14.	Walory	Dobrze skutkuje w gospodarkach o wolnym tempie wzrostu	Lepiej dostosowany do gospodarki o szybkim tempie wzrostu
15.	Największy efekt	W sferze wytwarzania i zbytu	W procesach badawczych i w procesie opracowań technologii
16.	Nakłady	Niskie nakłady, wykorzystani tanich technik	Wysokie nakłady często na nowe technologie

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem K. Lisiecka, op. cit. s. 223.

Fakt, że rozwiązania zachodnie sytuują się bardziej po stronie radykalnych innowacji, a japońskie po stronie *kaizen*, jest wyrazem dziedzictwa kulturowego, w tym systemu kształcenia. Zachodnie systemy kształcenia rozwijają indywidualną inicjatywę i zdolności twórcze, japońskie kładą nacisk na harmonię i pracę zespołową. Zachodnie eksponują odpowiedzialność jednostkową, optymalizację i jakość decyzji, japońskie – unikanie konfliktów i decyzję „do przyjęcia”, czyli kompromis. Być może w tych wartościach tkwią źródła japońskiego *kaizen*⁶⁰.

Kaizen jest strategią małych kroków, która osiąga drobne cele, ale w sposób ciągły, co zapewnia stały rozwój w warunkach *status quo*, postęp oraz satysfakcjonujące wyniki. Nie wymaga pozyskania nowych technologii czy też złożonych technik zarządzania. Wprowadzanie takich zmian nie wzbudza oporów załogi, a przeciwnie – konsoliduje zespoły przed nowymi wyzwaniami, uruchamia twórczą inicjatywę, a tym samym wzrasta prawdopodobieństwo osiągnięcia powodzenia. Zatem *kaizen* odwołuje się do zdrowego rozsądku, przebiega łagodnie, taktownie, bez napięć wewnętrznych, w atmosferze wzajemnego porozumienia. Tworzy się kultura organizacji wspierająca rozwój, inspirująca kreowanie nowych pomysłów, kultura wprowadzania zmian i ciągłego doskonalenia organizacji. *Kaizen* jest doskonałym uzupełnieniem działań zawartych pomiędzy innowacjami a zachowaniem istniejącego stanu (rys. 12). Jest procesem skutecznego rozwiązywania uświadomionych problemów.

⁶⁰ K. Lisiecka, op. cit., s. 224.



Rysunek 12. Miejsce *kaizen* w wielkości zmian usprawniających

Źródło: opracowanie własne.

Kaizen to systematycznie powtarzane serie nieznacznych ulepszeń dokonywanych w oparciu o istniejący sprzęt czy system przez ludzi, którzy pracują w obszarze, który można udoskonalić. Podejście to bazuje na istniejących technikach i technologiach i poza wyjątkowymi przypadkami nie wymaga angażowania specjalistów. Istotnym aspektem *kaizen* jest standaryzacja i podtrzymywanie usprawnień, co jest tak ważne dla całego procesu, jak udoskonalenie samo w sobie. Usprawnienie musi nabrać znamion trwałości zanim wprowadzone zostanie kolejne⁶¹.

W Japonii postrzega się i wyróżnia dwa aspekty związane z wykonywaną pracą: stabilizację istniejącego stanu i jego doskonalenie. Stabilizacja odnosi się do działań związanych z przestrzeganiem bieżących standardów (dotychczasowych technologii, zarządzania, wykonania), doskonalenie zaś odnosi się do działań związanych z podniesieniem istniejących standardów. Zatem *kaizen* gwarantuje ciągłość procesów usprawniania, nieodwracalność zmian oraz niezbędną standaryzację, która tutaj ma szczególne znaczenie. Standard jest swoistym fundamentem, na którym buduje się ciągle doskonalenie.

Kaizen łączy się z takimi technikami, jak: statystyczna regulacja jakości, koła jakości, kompleksowe sterowanie jakością, zarządzanie jakością. *Kaizen* kojarzy się nie tylko z wytworami lub usługami, lecz również z jakością pracy ludzi, sposobem obsługi maszyn, charakterem procesów, systemów i procedur. Obejmuje wszystkie procesy ludzkich zachowań⁶².

Zgodnie z tą filozofią całość aspektów funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, w miejscu pracy czy nawet w rodzinie, należy ciągle doskonalić. Przyjęcie takiego stylu życia powoduje, że człowiek dąży do wprowadzania usprawnień, gdzie każdy dzień, czy to w firmie, określonej społeczności, czy też w rodzinie powinien przynosić jakąś twórczą zmianę. Wiele drobnych kroków usprawniających może przynieść większy efekt niż niejedna kosztowna innowacja, która wymaga inwestycji w nowe technologie czy zakup nowych maszyn.

Jak już wspomniano, *kaizen* wymaga pełnego zaangażowania wszystkich uczestników organizacji na rzecz osiągnięcia niewielkich, ale ciągłych

⁶¹ Zob. R. Haffer, *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wyd. UMK, Toruń 2003s. 158 – 159.

⁶² Zob. K. Lisiecka, op. cit., s. 219 - 220.

pozytywnych rezultatów. K. Lisiecka⁶³ nawiązuje nawet do skojarzeń z zakresu religii określając, iż *kaizen* wymaga pełnego posłannictwa, zmian w zachowaniu ludzi. Musi sięgać do źródeł głębokich motywów ludzkich, takich jak: niedobór wartości lub aspiracje. Każda religia opiera się na rytuałach. *Kaizen*, który opiera się na takich zasadach jak uczestnictwo i porozumienie, również wymaga form, w jakich ludzie będą wyrażali swoje uczestnictwo i porozumienie. Dlatego istotne są zebrania kół jakości. *Kaizen* od religii odróżnia się jednak tym, że jeśli wyniki nie przychodzą natychmiast, to dają się odczuć po kilku latach. Ceną za niewyznawanie *credo kaizen* jest odsunięcie od satysfakcji z postępu, jakiego każda osoba lub organizacja musi doświadczyć, ażeby przeżyć. *Kaizen* wymaga innego przywództwa, opartego nie tyle na władzy, hierarchii lub wieku, ile na doświadczeniu i przekonaniu. Przywódcą może być tylko ktoś, kto sam ma doświadczenie i charyzmę. *Kaizen* nie jest aktem jednorazowym, lecz procesem nieustannych poszukiwań sposobów poprawy obowiązujących standardów lub tworzenia nowych, utrzymywania porządku na miejscu pracy i walki z wszelkiego rodzaju marnotrawstwem.

Skuteczne wdrożenie *kaizen* jest możliwe pod warunkiem zrozumienia przez najwyższe kierownictwo, a także kierownictwo średniego szczebla tego, że korzystne zmiany mogą być wynikiem działań zaangażowanych pracowników operacyjnych. Musi być utrwalona kultura inspirująca pracowników do nieustannego, codziennego poszukiwania coraz nowszych rozwiązań, udoskonań, unikanie marnotrawstwa, utrzymywanie porządku w miejscu pracy. Wytworzenie takiej postawy pracowników jest procesem długotrwałym, sięga źródeł kulturowych i wymaga wypracowania odpowiednich postaw, mentalności i pożądanych zachowań. Skuteczną formą budowania świadomości załogi przedsiębiorstwa są szkolenia wyrabiające potrzebę zgłaszania indywidualnych pomysłów, nawyk pracy zespołowej i współdziałania zespołów oraz pobudzające aktywność pracowników.

Kaizen nie jest abstrakcyjną metodą, lecz bardzo realistyczną metodą odnoszącą się do konkretnego miejsca pracy, „miejsca akcji” – *gemba*. Zatem *gemba* to miejsce, w którym wytwarza się produkt oraz nową wartość, gdzie tworzy się sukces firmy. Może to być: fabryka, laboratorium, sala wykładowa, sklep, szpital, sala operacyjna, itd. Właśnie *gemba* jest źródłem informacji oraz podstawą i miejscem wszelkich usprawnień. Wszyscy menedżerowie, jak i pracownicy wykonawczy muszą bezwzględnie być w ciągłym kontakcie i precyzyjnie znać swoje *gemba*, ażeby rozumieć, co dzieje się w jego miejscu pracy i posiadać potencjał oraz możliwości jego doskonalenia. Stąd w literaturze przedmiotu można spotkać określenie wiążące metodę ciągłego udoskonalania z miejscem akcji – *gemba kaizen*.

M. Imai sformułował pięć zasad (reguł) *gemba kaizen*⁶⁴:

1. Gdy pojawia się problem, zacznij od wizyty w *gemba*. Nie próbuj tego problemu rozwiązać zza biurka; zdalne starowanie niewiele pomoże. Wyjdź z gabinetu, idź do hali fabrycznej i bacznie obserwuj.

⁶³ Ibidem, s. 222 – 223.

⁶⁴ [<http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/2/lang.pl>] – 09.07.2019.

2. Sprawdź *gembutsu*. *Gembutsu* to przedmioty, materialne obiekty znajdujące się w *gemba* – zepsute maszyny, odpady i odrzuty czy zwrócone wyroby. Kiedy zepsuje się maszyna, nie zwołuj narady w tej sprawie, lecz poszukaj przyczyny awarii.
3. Podejmij na miejscu tymczasowe środki zaradcze. W pewnej fabryce takim środkiem było zatrzymywanie maszyn co pewien czas po to, aby oczyścić pas transmisyjny z metalowych wiórów.
4. Poszukaj bezpośredniej przyczyny problemu. Po zastosowaniu środków zaradczych zbierz wszelkie informacje i dane, które pomogą ci ustalić bezpośrednią przyczynę awarii lub problemu. Wiele z nich można ustalić za pomocą prostej techniki "pięciu pytań dlaczego". Załóżmy, że podłogę hali fabrycznej trzeba posypywać trocinami. Dlaczego? Ponieważ inaczej jest śliska. Dlaczego? Ponieważ są na niej plamy z oleju. Dlaczego? Ponieważ wycieka on z maszyny. Dlaczego? Ponieważ tuleja jest nieszczelna. Dlaczego? Ponieważ gumowa uszczelka jest zużyta.
5. Określ właściwe standardy zapobiegające powtórzeniu się problemu. Po rozwiązaniu problemu lub usunięciu awarii, musisz opracować nowe, właściwe procedury określające odpowiednie standardy nadzoru, konserwacji czy bezpieczeństwa. Jest to gwarancja uniknięcia takich samych lub podobnych problemów w przyszłości.

Wszyscy w firmie powinni pracować razem, aby podążać za trzema podstawowymi filarami pozwalającymi realizować *kaizen* w *gemba*:

- właściwe utrzymanie stanowiska pracy,
- eliminacja *muda*,
- standaryzacja⁶⁵.

Właściwe utrzymanie stanowiska pracy jest zabiegiem prostym, przyczynia się do zwiększenia wydajności, oszczędności – jest nieodłącznym elementem dobrego zarządzania. Bałagan, zła organizacja stanowiska pracy jest przyczyną zwiększonego wysiłku w realizacji zadań oraz wzrostu kosztów i wszelkiego marnotrawstwa czasu, narzędzi i materiałów. Organizacja miejsca pracy, hali produkcyjnej czy firmy składa się z 5 etapów określanych w *gemba kaizen* jako 5 S⁶⁶.

⁶⁵ M. Imai, *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, Kaizen Institute Polska and Biznes Ltd., 2006, s. 19.

⁶⁶ Określenie 5S pochodzi od japońskich słów:

1. **Seiri** (ang. *Structurise*) – selekcja, organizacja stanowiska pracy – tłumaczona jako właściwe przygotowanie miejsca, sposobu i narzędzi pracy (z eliminacją wszystkiego co zbędne).
2. **Seiton** (ang. *Systematise*) – systematyczność, porządek – rozumiany jako ład obejmujący miejsce i sposób pracy oraz przygotowanie wszystkich wymaganych narzędzi w sposób umożliwiający łatwe i szybkie ich wykorzystanie.
3. **Seiso** (ang. *Sanitise*) – czystość, sprzątanie – zachowanie porządku w miejscu pracy pozwalające na zwiększenie bezpieczeństwa pracy, kontroli działania urządzeń oraz odpowiedzialności za powierzone pracownikowi środki produkcji.

Muda w języku japońskim oznacza marnotrawstwo lub działanie jałowe. Klient jest w stanie zapłacić za pracę, która tworzy wartość. Niestety nie każda praca wykonywana w przedsiębiorstwie taką wartość tworzy i nie wpływa na usatysfakcjonowanie klienta. Wyeliminowanie pracy bezużytecznej nie powoduje uszczerbku jakości w wytwarzanym produkcie – nie pomniejsza wartości dla klienta. Zatem wszystkie działania, które nie dodają wartości, są traktowane jako *muda*. Eliminowanie *muda* może być najbardziej efektywnym finansowo sposobem poprawy produktywności i zredukowania kosztów operacyjnych. Takie małe usprawnienia w wielu procesach stopniowo się kumulują, co prowadzi do znaczącego poprawiania jakości, korzyści finansowych i podniesienia produktywności.

Można wyróżnić siedem kategorii *muda*⁶⁷:

1. **Muda z powodu nadprodukcji.**

Nadprodukcja to produkowanie za dużo lub zbyt szybko (bez zamówień klienta, z wyprzedzeniem, „na magazyn”).

Obawiając się niespodziewanych awarii maszyn, zwiększenia liczby odrzutów czy też absencji pracowników, niektórzy kierownicy starają się wyprzedzić harmonogram produkcji. Takie działania nie przynoszą jednak zazwyczaj pożądanego rezultatu: powoduje powstawanie nadmiernych zapasów wyrobów gotowych, dla obsługi których trzeba przygotowywać dodatkową powierzchnię magazynową, zwiększyć bazę transportową, a także być przygotowanym na wzrost kosztów administracyjnych.

2. **Muda z powodu nadmiernych zapasów.**

Produkty, części zapasowe i materiały składowane nie mają żadnego wpływu na zwiększenie wartości produktów. „Zamrażają” pieniądze firmy powodując jedynie wzrost kosztów. Wymagają dodatkowej powierzchni magazynowej. Podobnie jak nadprodukcja, gromadzenie zapasów może przysłonić problemy powstające w *gemba*, ponieważ tylko przy odpowiednim stanie zapasów mamy czas na ich rozwiązanie. Utrudniają monitorowanie jakości składowanych wyrobów, zwiększają ryzyko ich uszkodzenia lub zniszczenia. Zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że klient nie odbierze wyprodukowanych bez zamówienia wyrobów. Środkiem zaradczym, eliminującym marnotrawstwo spowodowane nadprodukcją i nadmiernym stanem zapasów, jest system *just in time*.

-
4. **Seiketsu** (ang. *Standardise*) – standaryzacja – opracowanie i wdrożenie procedur, instrukcji i zarządzeń sprzyjających utrzymywaniu porządku na stanowisku pracy. Standardy te powinny być powszechne, jasne i łatwe do zrozumienia.
 5. **Shitsuke** (*Self-discipline*) – dyscyplina, samodyscyplina – stosowanie się pracowników do zasad przyjętych w organizacji oraz samodzielne eliminowanie złych zwyczajów, szkolenie pracowników, aby wykonywali powierzone im obowiązki samodzielnie, systematycznie i z zadowoleniem.

(Zob. R. Karaszewski, op. cit. s. 110; M. Urbaniak, *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2004s. 197 – 200; J. M. Myszewski, *Po prostu jakość. Podręcznik zarządzania jakością*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005, s. 174 – 177).

⁶⁷ Zob. [http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/7/lang,pl] oraz [http://www.tnoiksg.org.pl] – 13.10.2019.

3. **Muda z powodu wybrakowanych produktów i napraw.**

Wybrakowane elementy wstrzymują produkcję, nie mówiąc już o tym, że wymagają ponownego wykonania, które przecież kosztuje. Wady jakościowe produktów, strata czasu na 100% kontrole, koszty złomowania wadliwych wyrobów, czasochłonność odpowiadania na reklamacje i wprowadzanie działań korygujących, zakłócenia płynności produkcji oraz ryzyko utraty zaufania i zamówień klientów, to bez wątpienia *muda*. Krótko mówiąc buble na każdym etapie produkcji to strata czasu, pracy i pieniędzy.

4. **Muda z powodu zbędnych czynności.**

Każdy ruch ciała, który nie służy zwiększaniu wartości jest *muda*. Pracownik przemierzający bez potrzeby wiele kilometrów dziennie, czy dźwigający bez potrzeby ciężkie przedmioty traci czas i nie przyczynia się do wzrostu produkcji. Przyczyną jest wadliwa organizacja i ergonomia pracy, co może być przyczyną nadmiernego zmęczenia i zwiększenia prawdopodobieństwa wypadków.

5. **Muda z powodu wykonywania zbędnej pracy.**

Praca taka, jak na przykład pisanie niepotrzebnych sprawozdań lub partycypacja w bezproduktywnych zebraniach, nie przyczynia się do wzrostu produkcji i zysków. Zbędną pracą jest także nadmierna obróbka: wykonywanie czynności powyżej standardu wymaganego przez klienta, zastosowanie niewłaściwych narzędzi do wykonywania danej pracy w sytuacji, gdy prostsze lub tańsze narzędzia dałyby taki sam rezultat. Nadmierna obróbka powoduje straty czasu, energii, nadmierne zużywanie zapasów materiałów, a także wydłuża cykl produkcyjny.

6. **Muda z powodu przestojów.**

Bezczynność ludzi lub maszyn spowodowana jest najczęściej złą organizacją pracy, złym planowaniem produkcji, awariami maszyn lub nierzetelnością dostawców. Postój spowodowany brakiem części do montażu, koniecznością wyłączenia maszyny czy wadliwą synchronizacją poszczególnych etapów produkcji to nic innego jak *muda*.

7. **Muda z powodu zbędnego transportu.**

Przewożenie produktów ciężarówkami, wózkami widłowymi czy też transportowanie na przenośniku taśmowym nie zwiększa ich wartości. Generuje straty czasu, środków i energii ludzi, szybsze zużywanie się sprzętu i jego awaryjność. Powstaje większe ryzyko uszkodzeń, zanieczyszczeń i wad jakościowych, wydłuża się cykl produkcyjny. A zatem, gdy tylko jest to możliwe, należy eliminować transport. Czy nie można by na przykład, tak zmienić układu stanowisk w hali fabrycznej, by zlikwidować przenośniki taśmowe?

Za symboliczną ósmą stratę uznawane jest także niewykorzystywanie potencjału i pomysłowości ludzi. Brak angażowania pracowników w procesy zachodzące w firmie i w ciągłe doskonalenie, niewdrażanie ich pomysłów,

niewykorzystywanie ich potencjału, kreatywności, kompetencji i umiejętności to współcześnie bardzo istotna *muda*.

Trzecia kluczowa zasada praktyk *kazein* w *gemba* to standaryzacja. Standardy można zdefiniować jako najlepsze metody wykonania danej pracy, zapewniające właściwą jakość procesu lub zbioru procedur i zapobiegające pojawianiu się błędów lub obniżaniu efektywności i jakości. Chcąc zatem utrzymać jakość produkcji na wysokim poziomie, należy utrzymywać standardy, a nawet dążyć do ich doskonalenia i podnoszenia na wyższy poziom zgodnie ze schematem PDCA.

Podstawowe cechy standardów⁶⁸:

- Określają najlepszy, najłatwiejszy i najbezpieczniejszy sposób wykonania danej czynności.
- Zapewniają ochronę *know-how* firmy. Bez formalnych standardów wiedza na temat sposobów najlepszego wykonania danych czynności leży w pamięci pracowników. Jest to sytuacja bardzo niebezpieczna, ponieważ wiedza ta zostaje utracona w wypadku odejścia pracownika z firmy.
- Określają kryteria oceny wykonania. Bez odpowiednich standardów nie będzie możliwa właściwa ocena pracy.
- Stanowią punkt odniesienia do utrzymania i poprawy funkcjonowania. Przestrzeganie standardów oznacza utrzymanie jakości wykonania na określonym poziomie, podczas gdy ciągłe podnoszenie poprzeczki jest równoznaczne z ciągłą poprawą.
- Wyznaczają cele szkolenia pracowników. Standardy, czy to w postaci dokumentów, czy też w innej formie mają wskazywać, czego należy się nauczyć.
- Stwarzają odpowiedni system samokontroli i nadzoru. Umieszczenie tekstu standardów pracy w hali fabrycznej ma przypominać pracownikom o konieczności ich przestrzegania.
- Dają stały punkt odniesienia i pomagają zapobiegać powtarzaniu się błędów.

Kaizen jest wprowadzany do organizacji jako etap rozwoju kompleksowego zarządzania jakością. Oznacza to, że w organizacji zbudowano kulturę projakościową i wprowadzona została inicjatywa właśnie takiego myślenia. Wspomniana kultura i myślenie projakościowe obliguje cały stan osobowy organizacji do ciągłego doskonalenia wszelkich aspektów funkcjonowania. Z tych względów *kaizen* jest ukierunkowany zarówno na kierownictwo (koncentracja na strategii, systemach i procesach), na zespoły (rozwiązywanie problemów np. z wykorzystaniem narzędzi statystycznych) jak i jednostki (racjonalizacja pracy i indywidualne doskonalenie). W centrum uwagi *kai-zen* jest zawsze postawa twórcza, auto refleksyjna, samokrytyczna i otwarty sposób myślenia wszystkich menedżerów i pracowników. Stała identyfika-

⁶⁸ [<http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/3/lang,pl>] – 15.06.2010.

cja i rozwiązywanie problemów, jest źródłem wiedzy, platformą budowy oczekiwanej kultury i siłą napędową uczenia się organizacji.

Proces stosowania metody *kaizen* składa się z siedmiu etapów⁶⁹:

- 1) zdefiniowanie obszaru usprawnień,
- 2) analiza i selekcja kluczowych problemów,
- 3) identyfikacja powodów usprawnień,
- 4) zaplanowanie środków zaradczych,
- 5) implementacja,
- 6) porównanie rezultatów,
- 7) standaryzacja.

Stopniowe i systematyczne doskonalenie wszystkich aspektów działalności organizacji ma na celu:

- skrócenie czasu realizacji procesów oraz poprawy jakości,
- koncentracja wysiłku oraz czasu każdego pracownika na tworzenie wartości dodanej,
- wykorzystywanie zidentyfikowanych problemów do działań doskonalących (problem to skarb do wykorzystania),
- dostosowanie techniczne elementów systemu,
- tworzenie kryteriów oceny i nagradzania,
- redukcję kosztów.

Wskazówki w zakresie realizacji przedsięwzięć *kaizen* przedstawia A. S. Gajewski⁷⁰, definiując je jako 10 zasad *kaizen*:

1. Problemy stwarzają możliwości.
2. Pytaj 5 razy „dlaczego”?
3. Bierz pomysły od wszystkich.
4. Myśl nad rozwiązaniami możliwymi do wdrożenia.
5. Odrzucaj ustalony stan rzeczy.
6. Nie przyjmuj do wiadomości, że czegoś się nie da zrobić.
7. Wybieraj proste rozwiązania – nie czekając na te idealne.
8. Użyj sprytu zamiast pieniędzy.
9. Pomyłki koryguj na bieżąco.
10. Ulepszanie nie ma końca.

Metoda *kaizen* może być stosowana do usprawnień zarówno przez poszczególnych pracowników, jak i przez zespoły robocze. Jest także stosowana do zwiększania produktywności i redukcji stanów magazynowych. Pomimo wielu zalet koncepcji *kaizen*, nie należy dyskryminować innowacji – szczególnie radykalnych, które wymagają często *reengineeringu*. Zawsze należy zachowywać równowagę pomiędzy dążeniem do wprowadzania nowych, rewolucyjnych metod i produktów oraz doskonaleniem istniejących procesów produkcyjnych.

Obok wielu omówionych już korzyści wynikających z wprowadzenia do firmy filozofii *kaizen*, należy szczególnie podkreślić wzrost morale i satysfakcji załogi, ciągły nadzór nad wszystkimi realizowanymi procesami, systematyczną oceną wszystkich operacji przez pracowników posiadających

⁶⁹ Zob. R. Karaszewski, op. cit., s. 114; R. Haffer, op. cit., s. 158.

⁷⁰ A. S. Gajewski, *Wstęp do zarządzania jakością*. Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Tarnów 2007., s. 23.

największą wiedzę i doświadczenie, dążenie do wyeliminowania strat i ponoszenia zbędnych kosztów, monitorowanie i ciągle doskonalenie jakości produktów. Stała poprawa systemu zarządzania jakością, dbałość o spełnienie wymagań klienta oraz skuteczne zarządzanie kosztami powodują wzrost satysfakcji klienta, a więc budują przewagę konkurencyjną przedsiębiorstwa.

Ponieważ *kaizen* jest dzieckiem japońskich teoretyków i jest stosowane w wielu firmach, warto prześledzić realizację tej filozofii w firmie Toyota⁷¹. W przeciwieństwie do większości firm, Toyota nie wprowadza „programów miesiąca”, ani nie skupia się na programach mogących zapewnić jedynie krótkoterminowe wyniki finansowe. Toyota jest ukierunkowana na proces, świadomie i rozmyślnie dokonuje długoterminowych inwestycji w systemy ludzi, technologii i procesów, które współpracują ze sobą, by stworzyć wysoką wartość dla klienta. Przez „systemy” nie należy tu rozumieć systemów informatycznych. Są to procesy robocze i odpowiednie procedury umożliwiające realizację zadania przy minimalnych nakładach czasu i wysiłków. Ogólna koncepcja Toyoty i jej doświadczenia wspierają przekonanie, że skupienie się na samym procesie i ciągłej poprawie, przynosi także pożądane wyniki finansowe. Ciągła poprawa może następować tylko wtedy, gdy proces jest ustabilizowany i zestandaryzowany. Kiedy ustabilizujemy proces i sprawimy, że przypadki marnotrawstwa i braku wydajności będą w nim widoczne dla wszystkich, zyskamy możliwość ciągłego uczenia się z wprowadzanych udoskonaleń. Organizacji uczącej się, potrzeba stabilności obsady, powolnych awansów i bardzo starannego planowania sukcesji, gdyż wszystko to chroni zasób jej wiedzy. „Uczenie się” oznacza zdolność budowania na przeszłości i posuwania się naprzód małymi krokami.

Integralną częścią *kaizen* w Toyocie jest słynna analiza metodą pięciu „Dlaczego?”. Były wiceprezes Toyoty Technical Center – Yuichi Okamoto powiedział: „Sukces Toyoty w opracowaniu nowych produktów nie wyjaśniają się żadnymi złożonymi narzędziami i technikami. Toyota nie realizuje programu „sześciu sigm”, który opiera się na złożonej analizie statystycznej. Większość problemów nie wymaga skomplikowanej analizy statystycznej, lecz czegoś innego – pieczołowitego, szczegółowego rozwiązywania problemów. Potrzebny do tego jest taki poziom myślenia i analizy, jakiego trudno się doszukać w codziennym działaniu większości firm. Jest to kwestia dyscypliny, postawy i kultury”.

Prawdziwe rozwiązanie problemów wymaga znalezienia „fundamentalnej przyczyny”, a nie tylko „źródła; fundamentalna przyczyna leży ukryta – głębiej niż „źródło”. Możemy np. stwierdzić, że źródłem problemu jest jakiś dostawca, albo jakieś konkretne centrum obróbkowe – tam właśnie się on pojawia. Co jest jego fundamentalną przyczyną? Aby znaleźć odpowiedź, trzeba dokopać się głębiej, trzeba pytać, dlaczego pojawił się ten problem. Metoda pięciu „dlaczego?” polega na tym, że bierze się pierwszą odpowiedź i pyta o przyczynę wskazanego w niej zjawiska – i tak dalej.

⁷¹ Zob. J. K. Liker, *Droga Toyoty-14 zasad zarządzania wiodącej firmy produkcyjnej świata*, Wydawnictwo MT Biznes sp. z o. o., Warszawa 2005, s. 383.

ZAKOŃCZENIE

Nie ulega wątpliwości, że współcześnie, wobec turbulentnych i wszechogarniających zmian, innowacje odgrywają szczególną rolę i decydują o sukcesie przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwa, które nie respektują potrzeby wprowadzania zmian innowacyjnych wytwarzanych produktów oraz wszelkich procesów wewnętrznych, a także nie śledzą uwarunkowań zewnętrznych, narażają się na szybkie wykluczenie z rynku. Wobec bardzo zróżnicowanego definiowania samych innowacji, autor proponuje szerokie ujęcie tego problemu uznając, że innowacja jest twórczym, celowym, przynoszącym korzyść przedsiębiorstwu, zastosowaniem nowego rozwiązania technicznego, procesowego lub organizacyjnego polegającym na opracowaniu nowych produktów lub udoskonaleniu już istniejących, tworzeniu lub doskonaleniu procesów wytwórczych, a także zmian organizacyjnych oraz zarządczych w danym przedsiębiorstwie.

Szybki rozwój innowacji zależy od zdolności pozyskiwania wiedzy i jej systematycznym wzbogacaniu przez przedsiębiorstwo. Właśnie wiedza, a szczególnie nowa wiedza jest głównym źródłem zmian innowacyjnych i to zarówno w wymiarze operacyjnym jak i strategicznym. Nowa wiedza może zainicjować proces tworzenia całkowicie nowego produktu tworząc warunki do uzyskania przewagi strategicznej przez przedsiębiorstwo.

W tworzeniu innowacji ważna jest kreatywna postawa nie tylko pojedynczych osób ale także tworzonych zespołów pracowników jak i całej organizacji. Kreatywność jest bowiem procesem, którego charakteryzują takie cechy jak oryginalność, dynamizm, pomysłowość, twórczość, powstawanie nowych idei, skojarzeń koncepcji i produktów, co stanowi fundament podejmowania działalności innowacyjnej.

Ścisłe z innowacyjnością muszą być zespolone działania wynikające z filozofii *kaizen* oraz zarządzania jakością. *Kaizen* powinien wynikać z kultury organizacji dążącej do ciągłego doskonalenia wszelkich aspektów funkcjonowania organizacji i wpisywać się w każdy rodzaj innowacji przyczyniając się do systematycznego podnoszenia efektywności działania.

STRESZCZENIE

Wybrane aspekty zarządzania innowacjami

Zachodzące zmiany we współczesnej gospodarce wymagają ciągłego wprowadzania zmian innowacyjnych. Współczesne przedsiębiorstwa, chcąc utrzymać się na rynku, muszą elastycznie i innowacyjnie reagować na zmiany zarówno w wymiarze strategicznym jak i operacyjnym. W opracowaniu przedstawiono istotę i znaczenie innowacji oraz innowacyjności przedsiębiorstw. Wskazano czynniki sprzyjające oraz tłumiące innowacyjność. Zwrócono uwagę na praktyczny podział innowacji wg przyjętych użytecznych kryteriów podziału. W dalszej części omówione zostały liczne źródła innowacji ze szczególnym podkreśleniem ujęcia P.F. Druckera. Omówiony został problem zdobywania i budowy zasobów wiedzy przedsiębior-

stwa i na tej podstawie tworzenia innowacji opartej na nowej wiedzy. Zasygnalizowane zostały podstawowe procesy innowacji, znaczenie kreatywności przedsiębiorstwa oraz związki zmian innowacyjnych z konkurencyjnością przedsiębiorstw. W końcowej części rozważań przedstawiono filozofię *kaizen* w relacji z innowacjami i zarządzaniem jakością.

SUMMARY

Selected aspects of innovation management

The alterations taking place in the modern economy require constant introduction of innovative changes. Wanting to stay on the market, modern enterprises have to flexibly and innovatively react to changes both in the strategic and operational dimensions. The study presents the essence and meaning of innovation and innovativeness of enterprises. Factors favoring and suppressing innovation were indicated. Attention was paid to the practical division of innovations according to the adopted useful division criteria. In the further part, numerous sources of innovation were discussed, with particular emphasis on the views of P.F. Drucker. The problem of acquiring and building knowledge resources of an enterprise and on this basis creation of an innovation based upon a new knowledge was discussed. The basic processes of innovation, the importance of enterprise creativity and the relationships between innovative changes and the competitiveness of enterprises were mentioned. The final part of the considerations presents philosophy of the *kaizen* in relation to innovation and quality management.

LITERATURA:

- [1] Baruk J., *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- [2] Borkowski T., Marcinkowski A. *O wielowymiarowym rozumieniu innowacji, proinnowacyjnych organizacjach i proinnowacyjnym myśleniu*. W Skalik J. (red), *Zmiana warunkiem sukcesu*. Prace Naukowe nr 45 Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Wydawnictwo AE, Wrocław 2004.
- [3] Castenow D., *Nowy marketing w praktyce*, PWE, Warszawa 1996.
- [4] Cempel Cz., *Inżynieria kreatywności w projektowaniu innowacji*, Wyd. Naukowe Instytutu Eksploatacji - PIB, Radom – Poznań 2013.
- [5] Chesbrough H.W., *The Era of Open Innovation*, „MIT Sloan Management Review” 2003, Vol 44, No. 3, s. 38, [za:] A. Pomykański, R. Błażlak, *Istota innowacji w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, [w:] T. Kraśnicka, H. Bieniok, *Innowacje w zarządzaniu przedsiębiorstwem oraz instytucjami sektora publicznego. Teoria i praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2010.

- [6] Drucker P.F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. PWE Warszawa 1992.
- [7] Gajewski A.S., *Wstęp do zarządzania jakością*, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Tarnów 2007.
- [8] Głuszek E., *Zarządzanie wiedzą ukierunkowane na wzrost innowacyjności firmy*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004.
- [9] Griffin R.W. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2004.
- [10] Haffer R., *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wyd. UMK, Toruń 2003.
- [11] Hargdon A., Sutton R., *Twoja firma też może stać się fabryką innowacji* [w:] *Zarządzanie innowacją*, Wyd. HELION, Gliwice 2003.
- [12] Hejduk I.K., *Profesor Wiesław M. Grudzewski – Człowiek Przyszłości*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” nr 8/2003.
- [13] [<http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/2/lang,pl>] – 19.07.2019.
- [14] [<http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/3/lang,pl>] – 15.06.2010.
- [15] [<http://pcp.com.pl/content/view/119/61/1/7/lang,pl>] oraz [<http://www.tn.oiksg.org.pdf>] – 13.10.2019].
- [16] Imai M., *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, Kaizen Institute Polska and Biznes Ltd., 2006.
- [17] Janasz W., Koziół K., *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 2007.
- [18] Jolly A., *Od pomysłu do zysku, jak spieniężyć innowacyjność*, HELION, Gliwice 2005.
- [19] Karaszewski R., *TQM teoria i praktyka*, TNOiK, Toruń 2005.
- [20] Koch J., *Wzrost gospodarczy a innowacje*, Wrocławskie Centrum Transferu Technologii, Wrocław 2008.
- [21] Koch R. *Słownik zarządzania i finansów*. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków 1997.
- [22] Kotler Ph., *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Wydawnictwo FELBERG SJA, Warszawa 1999.

- [23] Kowalczyk J., *Szef firmy w systemie zarządzania przez jakość ISO 9001 – TQM*, CeDeWu, Warszawa 2005.
- [24] Krzakiewicz K. *Innowacje w zarządzaniu antykryzysowym*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004.
- [25] Liker J. K., *Droga Toyoty-14 zasad zarządzania wiodącej firmy produkcyjnej świata*, Wydawnictwo MT Biznes sp. z o. o., Warszawa 2005.
- [26] Lisiecka K., *Kreowanie jakości*, Wyd. AE w Katowicach, Katowice 2002.
- [27] Low J., Cohen Kalafut P., *Niematerialna wartość firmy. Ukryte źródła przewagi konkurencyjnej*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- [28] Marciniak S., *Innowacje i rozwój gospodarczy*, Wyd. KNSiA, Warszawa 2000.
- [29] Mroczko F., Skowron P. *Wartości niematerialne a wartość przedsiębiorstwa*, [w:] Czerwińska M. (red.) *Zarządzania kapitałem intelektualnym. Istota, pomiar i instrumenty wdrażania*, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007
- [30] Mroczko F., *Wybrane uwarunkowania i problemy zarządzania innowacjami w przedsiębiorstwie*. [w] H. Jagoda, J. Lichtarski (red.), *Nowe kierunki w zarządzaniu przedsiębiorstwem – między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2004.
- [31] Mroczko F., *Kreowanie aktywności innowacyjnej przedsiębiorstw*, Rozdział 2.12. Redakcja naukowa H. G. Adamkiewicz-Drwiłło. *Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości. Determinanty i narzędzia zdobywania przewagi konkurencyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- [32] Mroczko F., Skowron P., *Innowacyjność jako wartość niematerialna organizacji* [w] Z.Kłós (red.) *TQM stymulatorem innowacyjności*. Politechnika Poznańska, Wielkopolski Instytut Jakości. Wydawnictwo P.W.KMB DRUK Parkowo 2008.
- [33] Mroczko F., *Uwarunkowania innowacyjności przedsiębiorstw*. Prace Naukowe WSZiP, T. 36, L. Kowalczyk, F. Mroczko (red), *Współczesne instrumenty innowacji. Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych*. Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2015.
- [34] Mroczko F., *Warunki funkcjonowania przedsiębiorstw na rynku*, KPSW, Jelenia Góra 2014.
- [35] Mroczko F., *Wybrane aspekty innowacyjnej polityki gospodarczej Polski*, Prace Naukowe, Akademickie Centrum Koordynacyjne w Euroregionie Nysa, Liberec, Zittau, Jelenia Góra 2005.

- [36] Mroczo F., *Wybrane problemy zarządzania wiedzą w procesach badawczo – rozwojowych*. Menedżer 13-14 (1-2). PL ISSN 1644-308X. Akademia Podlaska. Siedlce 2005.
- [37] Mroczo F., *Zarządzanie jakością*, WWSZiP, Wałbrzych 2011.
- [38] Myszewski M., *Po prostu jakość. Podręcznik zarządzania jakością*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005.
- [39] Nonaka I, Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.
- [40] P. Trott, *Innovation Management and New Product Development*, Prentice Hall, Edinburgh Gate, 1998.
- [41] Penc J. *Innowacje i zmiany w firmie*. Agencja Wydawnicza Placet. Warszawa 1999.
- [42] Penc J., *Innowacje i zmiany w firmie: transformacje i sterowanie rozwojem przedsiębiorstw*, AW Placet, Warszawa 1999.
- [43] Pomykalski A., *Zarządzanie innowacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- [44] Pomykalski A., *Zarządzanie procesem innowacyjnym*, „Współczesne zarządzanie” nr 2/2002.
- [45] Schumpeter J., *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960.
- [46] Smid W. *Leksykon menedżera*. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków 2000.
- [47] Sosnowska A., Łobejko S., Kłopotek A., *Zarządzanie firmą innowacyjną*. Difin, Warszawa 2000.
- [48] Stańczyk-Hugiet E., *Organizacyjne uwarunkowania implementacji strategii wiedzy*, [w] Skalik J. (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Zmiana a innowacyjność gospodarki*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 1045, AE, Wrocław 2004
- [49] Stawasz E., *Innowacje a mała firma*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.
- [50] Stoner J., Freeman R., Gilbert D., *Kierowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa 1999.
- [51] Urbaniak M., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2004
- [52] Webber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.

- [53] West M. A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, PWN, Warszawa 2000, s. 12, za: J. Baruk, *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- [54] Wojtczuk-Turek A., *Zachowania innowacyjne w pracy*, Difin, Warszawa 2012.



Beata Owczarczyk
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Zarządzanie zmianami i projektami

WSTĘP

Współczesne przedsiębiorstwa stale poszukują i wdrażają innowacyjne rozwiązania w celu poprawy efektywności swojego funkcjonowania. Kieruje nimi przede wszystkim chęć utrzymania swojej pozycji na rynku odznaczającym się wysoką konkurencyjnością. Turbulentne otoczenie i globalizacja wymusza podejmowanie nowych strategii, metod czy też koncepcji, które stanowią uzupełnienie sprawnie działającego systemu zarządzania. Jednym z takich rozwiązań są zarządzanie zmianą i zarządzanie projektami. Obie te koncepcje coraz bardziej wpisują się w funkcjonowanie przedsiębiorstw.

W niniejszym rozdziale autor przedstawi podstawowe zagadnienia związane z zarządzaniem zmianami i zarządzaniem projektami. Wprowadzie te dwa nurty zarządzania są oddzielną koncepcją wdrażaną w organizacjach, jednak w ciągu ostatnich lat wskazuje się na komplementarność obu elementów zarządzania. Oba kierunki zarządzania mają swoje podobieństwa i różnice oraz mogą stanowić wzajemnie dla siebie uzupełnienie. Zanim jednak autor sięgnie do tych zagadnień, warto skupić się na tym, czym jest samo zarządzanie zmianami, jak również co obejmuje zarządzanie projektami. Ze względu na zakres objętościowy rozdziału, zostaną przedstawione najistotniejsze elementy wskazujące na to, czym odznaczają się obie koncepcje.

1. ZARZĄDZANIE ZMIANAMI

We współczesnej organizacji istotne jest, żeby dostosowywać się do turbulentnego otoczenia. W związku z tym zmiana w jednostce organizacyjnej oraz zarządzanie nią jest ważnym elementem kierowania rozwojem organizacji. Aby mogła ona przetrwać w zmieniającej się rzeczywistości, po-

winna właściwie przeprowadzać proces zmian w jej wnętrzu. Poza tym, powinna szybko reagować na pojawiające się zmiany w otoczeniu oraz umiejętnie organizować cały proces zmian tak, aby jednostka mogła przetrwać, a także właściwie się rozwijać.

Na zmianę można popatrzeć z różnych punktów widzenia. Literatura przedmiotu dostarcza szeregu definicji tego pojęcia. Najważniejsze zostały zawarte w tab. 1.

Tabela 1. Definicje pojęcia zmiany według różnych autorów

<i>Autor</i>	<i>Definicja</i>
B. Nogalski	Zmiana organizacyjna to przejście ze stanu dotychczasowego do stanu innego, jednoznacznie odmiennego. Wyraża się ona w dokonywaniu trwałej korekty lub modyfikacji w stosunkach między celami, zadaniami, ludźmi, aparaturą w wymiarze czasu, przestrzeni, niezależnie od charakteru jej skutków. Inaczej, zmiany organizacyjne to przekształcenia, które zachodzą między określonymi w czasie punktami, zmieniające charakterystykę (właściwości) i sposób działania organizacji, bez względu na ich zakres, formę, przyczyny i skutki.
A. Stabryła	Zmiana wyraża różnice między dwoma lub więcej porównywalnymi stanami jakiegoś systemu, obiektu. Autor dzieli zmiany na ilościowe (są to różnice występujące w wielkości jednego lub kilku parametrów) i jakościowe (wskazują na nowe właściwości, reakcje lub zachowania wyróżnionego systemu).
K. Żurek	Zmiana to rodzaj zmiany społecznej, wpływającej na sposób lub stopień współdziałania elementów w systemie i prowadzącej do podniesienia, utrzymania lub przywrócenia pożądanego poziomu zorganizowania zapewniającego wymaganą sprawność systemu.
J. Walas-Trębacz	Zmiany organizacyjne to wszelkiego rodzaju przekształcenia zachodzące w różnych podsystemach zawartych w organizacji, dokonujące się pod wpływem oddziaływania zarówno czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych w celu zwiększenia efektywności funkcjonowania tejże organizacji.
J. Penc	Zmiany rozumiane są jako przekształcenia dokonywane przez firmę w swoim potencjale, strukturze, sposobie funkcjonowania czy działania na rynku, w celu zwiększenia własnej efektywności bądź też lepszego dostosowania się do zmiennych warunków otoczenia.
R. Borowiecki	Zmiany wyrażają się w przekształceniach składników (podsystemów) przedsiębiorstwa i powiązań między nimi oraz relacji zachodzących między przedsiębiorstwem a jego otoczeniem. Zmiana jest procesem ciągłym, a jej wprowadzenie winno się cechować celowością, czyli założeniem wystąpienia w konsekwencji jej wprowadzenia określonego skutku.
M. Bratnicki	Zmiana organizacyjna odnosi się do dowolnego, realnego procesu, w którym stan końcowy przedsiębiorstwa jako organizacji (lub jej części) różni się od jego stanu początkowego. Zmiana może odnosić się do dowolnego aspektu organizacji: procesu pracy, kryteriów integracji, rozpiętości kierowania, wyposa-

	żenia, umiejętności pracowników itp.
E. Masłyk-Musiał	Zmiana bywa uważana za synonim innowacji lub dynamiki organizacyjnej. Aby jakieś zjawisko można było nazwać zmianą, musi ono być percypowane, empiryczne i planowe.

Źródło: J. Walas-Trębacz, *Zmiany organizacyjne przeprowadzane w przedsiębiorstwie*, [w:] L. Koziol (red.), *Determinanty rozwoju gospodarczego. Aspekty mikro- i makroekonomiczne. Cz. 2: Zarządzanie rozwojem organizacji*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie nr 2(13), T. 2, Tarnów 2009, s. 32.

Biorąc pod uwagę powyższe definicje, widać pewne cechy wspólne. Przede wszystkim zmiana musi być zaplanowana, dotyczy ona różnych obszarów funkcjonowania organizacji oraz powoduje przejście organizacji z jednego punktu do drugiego, który różni się od stanu wyjściowego. Celem zmiany jest podniesienie, utrzymanie bądź przywrócenie stanu pożądanego po to, aby zwiększyć sprawność funkcjonowania podmiotu. Ponadto, zmiany poprawiają efektywność działania, umożliwiają stałe uczenie się, ciągły rozwój i przede wszystkim zapewniają przetrwanie.

Istnieje wiele czynników, które doprowadzają do konieczności wprowadzenia zmiany w organizacji. Do podstawowych źródeł zmian można zaliczyć czynniki o charakterze zewnętrznym. Wśród nich najczęściej wymieniane są¹:

- zmiany zachodzące w otoczeniu rynkowym – dotyczące działalności przedsiębiorstw konkurencyjnych,
- zmiany w otoczeniu prawnych – np. zmiany przepisów prawnych, wprowadzanie norm, koncesji, certyfikatów,
- pojawienie się nowych rozwiązań, które wynikają z postępu technicznego,
- zmiany w organizacji klienta powodujące wycofanie się z danego sektora rynku,
- czynniki środowiskowe – wynikające z ochrony środowiska, klęski żywiołowe itp.,
- czynniki ekonomiczne – odnoszące się np. do sytuacji gospodarczej,
- czynniki społeczno-polityczne – np. kryzys polityczny, protesty społeczne.

Oprócz powyższych źródeł zmian, istotne są również czynniki wewnętrzne, a wśród nich²:

- błędy w planowaniu – np. nieodpowiednio oszacowany budżet, błędnie zaplanowane zasoby, niewłaściwie dobrani wykonawcy,
- zmiany organizacyjne przedsiębiorstwa – restrukturyzacja,
- problemy z zasobami – np. mała dostępność środków finansowych, zasobów ludzkich, maszyn,

¹ K. Safin (red.), *Dobre praktyki w procesie zarządzania zmianą*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s. 24.

² Ibidem, s. 24.

- czynnik ludzki – m.in. błędy popełnione przez kierownictwo, zła atmosfera w miejscu pracy.

Zmiany mogą dotyczyć różnych obszarów funkcjonowania przedsiębiorstwa. W literaturze przedmiotu można spotkać różne klasyfikacje zmian wprowadzanych w organizacjach. Główne rodzaje zmian organizacyjnych zawiera tab. 2.

Tabela 2. Rodzaje zmian organizacyjnych

<i>Kryterium</i>	<i>Rodzaje i charakterystyka zmian</i>
Źródło (przyczyna) zmian	– zmiana samoistna (dobrowolna, samodzielna) – przypadek, w którym organizacja sama widzi potrzebę zmiany, a w związku z tym określa jej kierunek i podejmuje działania wyprzedzające, – zmiana narzucona (wymuszona) – jej wprowadzenie i kierunek wyznacza otoczenie organizacji, a ona sama odpowiada jedynie na zaistniałą sytuację oraz przygotowuje jej warunki i wdrożenie.
Rozmiar zmian (cel zmian)	1. zmiana zachowawcza – jej celem jest utrzymanie dotychczasowego stopnia dostosowania się organizacji do otoczenia, wyrażonego stopniem jej zorganizowania i sprawności funkcjonowania, 2. zmiana rozwojowa – charakteryzuje te działania organizacji, których celem jest podniesienie stopnia zorganizowania i sprawności funkcjonowania oraz zapewnienie rozwoju organizacji poprzez wyprzedzające dostosowanie się do warunków zewnętrznych.
Strategia przeprowadzania zmian	• zmiany ukierunkowane na strukturę – to np. zmiana toku pracy, decentralizacja, • zmiana stopnia sformalizowania, zmiany technologii – operacji roboczych, procedur, wyposażenia technicznego itp., • zmiana ludzi – ich kwalifikacji, postaw, motywacji, relacji między nimi.
Zakres zmian	• zmiany całościowe – dotyczą organizacji jako całości, • zmiany fragmentaryczne – obejmują określone, niesprawne elementy organizacji o znaczeniu podstawowym lub pomocniczym.
Współzależność czasu zmian organizacyjnych i zmiany otoczenia	• zmiany reaktywne – wprowadzane jako reakcja na zaistniałe zmiany w otoczeniu, czyli dokonywane dopiero po zaistnieniu potrzeby, przez to często okazują się mało efektywne, • zmiany wyprzedzające – przygotowują organizację do zmiany, zanim zaistnieje taka potrzeba, stąd antycypują przyszłe zmiany warunków, umożliwia to organizacji skrócić czas pomiędzy wystąpieniem potrzeby zmiany a reakcją na nią.
Ocena skutków (efektów) zmian	• zmiany pozytywne – to zmiany w wyniku których doszło do usprawnienia, a uzyskany rezultat przekracza poniesione nakłady,

	• zmiany negatywne – uzyskany rezultat jest mniejszy od poniesionych nakładów, • zmiany obojętne – gdy uzyskany rezultat i poniesione nakłady są sobie równe lub zbliżone do siebie.
Siła, kształt i zasięg zmian	• zmiany stopniowe (normalne) – są stałym elementem działania organizacji, gdyż nigdy poszczególne elementy organizacji nie są do siebie doskonale dopasowane; zmiany te mają na celu korygowanie drobnych odchyłeń, a także reagowanie na niewielkie zmiany w otoczeniu, • zmiany radykalne – z reguły łamią strukturę i mają charakter rewolucyjny, jej podstawowym elementem jest zmiana strategii działania organizacji; zmianie ulegają także: misja, cele, sposoby działania organizacji, struktury władzy, sieci powiązań komunikacyjnych, kadra itp.
Sposób ich wprowadzania	• zmiana dostosowawcza – to reakcja organizacji na pojawiające się siły; raczej stopniowa niż całościowa, • zmiana planowana – ma większy zakres niż zmiana dostosowawcza, jest starannie zaplanowana i wprowadzana w sposób uporządkowany i terminowy oraz wyprzedzająca przyszłe wydarzenia.
Zakres nowatorstwa	• zmiany innowacyjne (twórcze) – polegają na wprowadzaniu w życie rozwiązań nowych, oryginalnych, niespotykanych gdzie indziej (innowacje techniczne, technologiczne, społeczno-organizacyjne, w sferze zarządzania), • zmiany adaptacyjne (odtwórcze) – wykorzystują rozwiązania już istniejące, sprawdzone, stosowane i dopasowywane do warunków organizacji.

Źródło: S. Zajac, *Teorie i problematyka zmian w zarządzaniu organizacją*, [w:] P. Lenik (red.), *Efektywność zarządzania zasobami organizacyjnymi*, Prace Naukowo-Dydaktyczne Państwowej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Pigionia w Krośnie Nr 68, Krosno 2015, s. 315-316.

Warto zaznaczyć, iż powyższe rodzaje zmian nie są jedynymi, które można spotkać w literaturze przedmiotu, ale są najczęściej występującymi. Patrząc na ogrom różnorodnych zmian, które można wprowadzić w organizacji, należy się zastanowić, jak można i czy trzeba zarządzać zmianą. Jeżeli celem organizacji jest osiągnięcie zaplanowanych działań zgodnie z przyjętym planem, to oczywistym jest, że konieczne jest zarządzanie tym planem. Umożliwia to wychwycenie ewentualnych odstęp od przyjętych założeń i skorygowanie ich w jak najkrótszym czasie.

B. Kozyra określa zarządzanie zmianą jako zarządzanie procesem zmiany, który zawiera m.in. analizę bliższego i dalszego otoczenia organizacji, a także jej potencjału wewnętrznego, wybór odpowiednich strategii, metod i narzędzi, analizę i kreowanie postaw wśród pracowników oraz utrwa-

lanie tych postaw tak, aby stały się dla nich standardem³. Celem zmian jest przekształcenie wzorców zachowań i systemów wartości pracowników. Takie podejście wskazuje, że wszelkie zmiany w organizacjach dotyczą ostatecznie ludzi i następują poprzez zmianę ich działań i zachowań. Stąd kluczowym problemem zarządzania zmianami jest problem zarządzania ludźmi.

Wszelkie zmiany organizacyjne powodując przekształcenia w systemach, procesach i strukturach przedsiębiorstwa w sposób istotny wpływają na pracowników organizacji. Można przyjąć, że ludzie pragną być świadomymi i aktywnymi uczestnikami organizacji, a co za tym idzie również zachodzących w niej zmian. Stąd też, nie można mieć wątpliwości, że bez udziału i woli pracowników zmiana w ogóle nie będzie miała miejsca lub też pojawiają się problemy z jej realizacją. Dlatego tak istotna jest rola kadry zarządzającej w kształtowaniu dobrego klimatu sprzyjającego wprowadzaniu zmian⁴. W praktyce przeważa opór wobec zmian, mimo niewątpliwego dążenia ludzi do tworzenia rzeczy nowych lub starych w nowy sposób oraz doskonalenia warunków, w którym funkcjonują⁵. Większość pracowników obawia się zmian, nie widzą ich potrzeby, skoro wszystko działa dobrze. W związku z tym, stawiają opór już samej chęci wprowadzania zmiany.

R. Webber uważa, że wśród przyczyn tego oporu są: nieznajomość tendencji rozwoju, inwestowanie w coś, co okaże się przestarzałe, bezwładność grup i organizacji, czy preferowanie obecnego systemu. Można tu także zaliczyć lęk przed utratą cenionych wartości (bezpieczeństwa, prestiżu, władzy), odrzucenie źródła zmiany, gdy uważa się ją za mało realną i lęk przed nieznanym, zwłaszcza w sytuacji, gdy obecny stan jest zadowalający⁶.

Z kolei J. Bright wyróżnił następujące przyczyny oporu przed wprowadzeniem zmiany⁷:

- chęć zachowania posiadanego statusu społecznego oraz przywilejów,
- pragnienie zachowania aktualnego sposobu życia,
- przeciwdziałanie deprecjacji kapitału zainwestowanego w istniejące zarządzania,
- zapobieganie obniżenia poziomu życia jako efektu obniżenia wartości aktualnej wiedzy oraz umiejętności,
- ograniczanie likwidacji miejsc pracy,
- unikanie wydatków na zakup nowych urządzeń lub modernizację istniejących,
- niezgodność innowacji z istniejącymi normami społecznymi, modą, przyzwyczajeniami,

³ B. Kozyra, *Praktyczne zarządzanie zmianą w firmie, czyli nie taki diabeł straszny*, Wyd. MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2017, s. 30.

⁴ W. Błaszczuk (red.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 277.

⁵ J. Penc, *Decyzje i zmiany w organizacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2007, s. 258.

⁶ R. Webber, *Zasady zarządzania organizacją*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996, s. 474.

⁷ J. Penc, *Decyzje i zmiany...*, op. cit., s. 259-260.

- niezgodność innowacji z istniejącym prawem,
- brak elastyczności,
- cechy osobowości, lęk, konieczność utrzymania bezkonfliktowych stosunków między ludźmi i organizacjami,
- tendencja zorganizowanych grup do narzucenia jednostkom zachowań konformistycznych,
- niechęć jednostek i grup do naruszania harmonijnych stosunków społecznych.

Jak można zauważyć, istnieje wiele przyczyn, które mogą doprowadzić do tego, że zmiana w ogóle nie zostanie wprowadzona. Duża niechęć pracowników do wprowadzania jakichkolwiek udoskonaleń może być podstawą do tego, że wszelkie założenia zmian mogą nie zostać zaimplementowane mimo ich znacznej konieczności, czy też przydatności.

Biorąc pod uwagę powyższe, zanim zaczniesz wprowadzać się zmianę, istotne jest sprawdzenie, czy organizacja jest na nieprzygotowana. Będzie to możliwe, gdy sprawdzi się, jaki jest stosunek załogi do kadry zarządzającej, jak pracownicy są zmotywowani do zmian oraz jak wygląda współpraca między uczestnikami organizacji. Ważne jest również to, aby menadżer posiadał określone cechy charakteru, które skłonią podwładnych nie tylko do przyjęcia zmiany, ale również do uczestniczenia w jej wprowadzaniu. Do tych cech można zaliczyć:

- wiarygodność wśród pracowników,
- charyzmę,
- umiejętność porozumiewania się z całą załogą przedsiębiorstwa,
- zrozumienie i utożsamianie się z kierunkiem zmian,
- umiejętności przywódcze,
- umiejętności analizy i syntezy,
- empatię,
- zdolność zrozumienia problemów i panującej sytuacji,
- umiejętności kojarzenia faktów,
- elastyczność w operowaniu informacjami,
- upór i pracowitość,
- zdolność przekonywania.

Powyższe cechy ułatwiają wprowadzenie zmian wśród załogi, która nie zawsze jest przyjaźnie nastawiona to jakichkolwiek zmian. Im bardziej kadra zarządzająca jest przekonana do słuszności wprowadzanych zmian i ma większy posłuch wśród swoich pracowników, tym łatwiej jest wprowadzić przedsiębiorstwo na nową drogę rozwoju. Sam proces zmian przechodzi przez kilka faz, które prezentuje rys. 1.



Rysunek 1. Schemat postępowania w projektowaniu zmian

Źródło: K. Safin (red.), *Dobre praktyki...*, op. cit., s. 26.

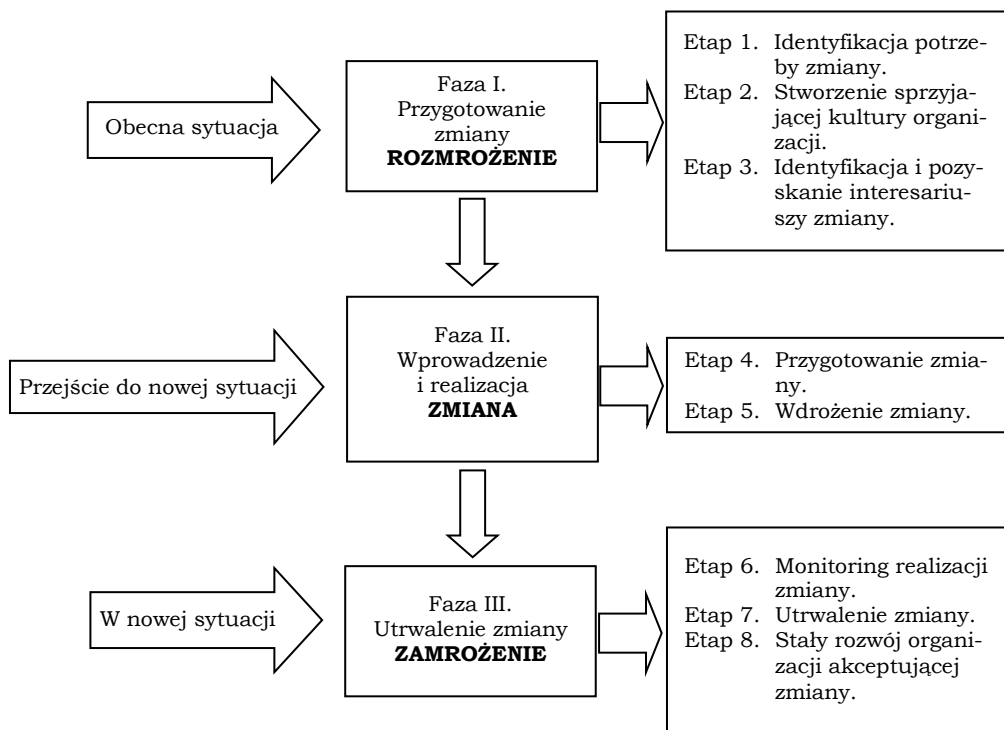
Punktem wyjścia do jakiegokolwiek zmiany jest uświadomienie, że istnieje taka potrzeba. Następnym krokiem jest dokładne przeanalizowanie aktualnej sytuacji panującej w organizacji i wskazanie tych obszarów, w których powinna nastąpić zmiana. A tym samym określenie wizji zmian i kierunków, w którym te zmiany mają zmierzać. Niemniej istotne od tego, co chce się wprowadzić, jest wybór formy, w jakiej ma zostać ta zmiana zaimplementowana w organizacji. Literatura przedmiotu dostarcza różne możliwości w tym względzie.

Oczywistym jest fakt, aby wprowadzenie zmiany okazało się skuteczne oraz nie było tylko i wyłącznie na papierze należy zaangażować w proces wszystkich pracowników. Tylko ich przekonanie o słuszności zaplanowanych zamierzeń przyczyni się do realizacji poszczególnych punktów planu zmiany. W trakcie całego procesu nieustannie należy wspierać wszystkie podejmowane działania oraz wszystkich uczestników. Na samym końcu należy skontrolować, czy dana zmiana została wprowadzona zgodnie z planem i czy przyniosła zamierzone efekty i przyczyniła się do zwiększenia konkurencyjności podmiotu.

Cały proces wprowadzania zmian wymaga nieustannego zarządzania, gdyż na każdym etapie mogą pojawić się problemy, które mogą doprowadzić

do porażki i zamierzone zmiany nie tylko nie zostaną wprowadzone, a wręcz mogą przyczynić się do poniesienia dodatkowych kosztów przez przedsiębiorstwo.

Mówiąc o zarządzaniu zmianą nie sposób nie wspomnieć o trójfazowym modelu Lewina. Model pochodzi z 1940 roku, kiedy to K. Lewin stworzył podstawowy model zarządzania zmianą w organizacji, który jest w pełni aktualny aż po dziś dzień. Model Lewina opisuje trzy kolejne fazy zmiany, które prezentuje rys. 2.



Rysunek 2. Trójfazowy proces zmian Lewina

Źródło: opracowanie na podstawie B. Kozyra, *Praktyczne zarządzanie...*, op. cit., s. 106.

Jak można zauważyć na rys. 2., model Lewina opisuje trzy kolejne fazy, które są niezwykle istotne dla powodzenia wprowadzanej zmiany. Jeżeli postąpi się niezgodnie z powyższym modelem to zmiana będzie krótkotrwała lub w ogóle nie uda się jej przeprowadzić. Faza rozmrożenia obejmuje potrzebę zmiany obecnego stanu rzeczy, a co za tym idzie akceptacji dla przeprowadzenia tej zmiany. Możliwe to będzie dzięki stworzeniu sprzyjającej kultury organizacyjnej i pozyskaniu przychylnych uczestników całego procesu. Faza druga – wprowadzenie zmiany obejmuje dostrzeżenie i przyjęcie nowych postaw, wartości i zachowań. Wyszkolony agent zmiany przepro-

wadza przez ten proces osoby lub całe przedsiębiorstwo. Ostatnia faza zamrożenia oznacza utrwalenie nowych wzorów zachowań dzięki mechanizmom wspierającym lub wzmacniającym do czasu, aż staną się nową normą postępowania.

Wprowadzając zmiany można posłużyć się szeregiem metod i strategii, które doprowadzą cały proces do pozytywnego zakończenia. Do metod zarządzania zmianami w organizacji zalicza się m.in.:

- *Reengineering* – to fundamentalne przemyslenie od nowa i radykalne przeprojektowanie procesów w przedsiębiorstwie, prowadzące do dramatycznej, przełomowej poprawy według krytycznych, współczesnych miar osiąganych wyników, takich jak koszty, jakość, serwis, czy szybkość⁸.
- *Benchmarking* – jest to koncepcja obejmująca ciągle działanie mające na celu dokonanie porównań, pomiarów, wymianę informacji obejmujących procesy realizowane wewnątrz przedsiębiorstwa, między wydziałami oraz innymi organizacjami, aby poprawić efekty funkcjonowania. Głównym celem, który przyświeca takim działaniom jest chęć osiągnięcia przewagi konkurencyjnej⁹.
- *Lean Management* – polega na znacznym ograniczeniu zasobów potrzebnych do produkcji takich jak: ludzie, powierzchnia, nakłady inwestycyjne oraz czas. Jednocześnie należy skupić się na maksymalnym wykorzystaniu środków i dostosowaniu przedsiębiorstwa do warunków aktualnie panujących na rynku. Takie podejście pozwala na ograniczenie zużycia wszystkiego, co jest potrzebne w procesie produkcyjnym, dając w efekcie produkt, który w większym stopniu odpowiada oczekiwaniom i potrzebom klientów, a przy tym jest wytworzony po dużo niższych kosztach niż produkt wytworzony w systemie tradycyjnej masowej produkcji¹⁰.
- *Outsourcing* – jest metodą zarządzania, która sprowadza się do zawężenia zakresu zadań realizowanych bezpośrednio przez dane przedsiębiorstwo (określane jako jednostka macierzysta) i powierzenia ich do stałej realizacji przez inne podmioty gospodarcze. Idea outsourcingu zakłada, że dla prawie każdej funkcji, obszaru, procesu, które mogłyby być realizowane w ramach klasycznej struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa można znaleźć alternatywę w postaci usług oferowanych przez zewnętrznych, wyspecjalizowanych dostawców¹¹.
- *Time Based Management* – jest to metoda zarządzania opartego o czas, który tworzy wartość dodaną w podmiocie. Opiera się na pięciu podstawowych elementach: czasie, ilości, procesie, wartości i zespole. Jest to koncepcja nastawiona na redukcję czasu realizacji działań na po-

⁸ M. Hammer, J. Champy, *Reengineering w przedsiębiorstwie*, Wyd. Neumann Management Institute, Warszawa 1996, s. 48.

⁹ W. Błazarczyk (red.), *Metody organizacji...*, op. cit., s. 270.

¹⁰ [<http://lean-management.pl/lean-management/koncepcja-lean-management/>] – 11.04.2020 r.

¹¹ M. Matejun, *Outsourcing*, [w:] Szymańska K. (red.), *Kompendium metod i technik zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 211.

ziomie operacyjnym i strategicznym. Ma stanowić przewagę konkurencyjną podmiotu, wyrażoną takimi parametrami, jak: szybkość, punktualność, innowacyjność i zgodność z oczekiwaniami klienta. W koncepcji tej dochodzi do pozbywania się zbędnych zapasów, usuwania błędów poprzez realizację standardów jakościowych i stałe ulepszanie procesów¹².

Wszelkie zmiany wprowadzane w organizacji wymagają zastosowania odpowiedniej strategii, która przyczyni się do zwiększenia efektywności wprowadzanych zmian. Wśród strategii wprowadzania zmian można wyróżnić¹³:

- strategii empiryczno-racjonalne – założeniem tych strategii jest fakt, iż ludzie są racjonalni, zatem zmiana może być skuteczna i łatwiejsza do wprowadzenia, jeżeli wskaże się, że leży ona w interesie poszczególnych jednostek,
- strategii normatywno-reedukacyjne – nie zaprzecza się w nich faktu, iż jednostka jest racjonalna, ale większy nacisk kładzie się na przekonanie, że zachowanie jest determinowane głównie przez społeczne i kulturowe normy grup czy społeczności; jednostki są silnie zaangażowane w podporządkowywanie się normom, stąd udana zmiana jest wynikiem zmiany norm w wyniku kształcenia i perswazji,
- strategii siły i przymusu – wykorzystują w procesie wprowadzania zmian siłę fizyczną, przymus stanowiska w celu nakłonienia jednostki do zmieniania się.

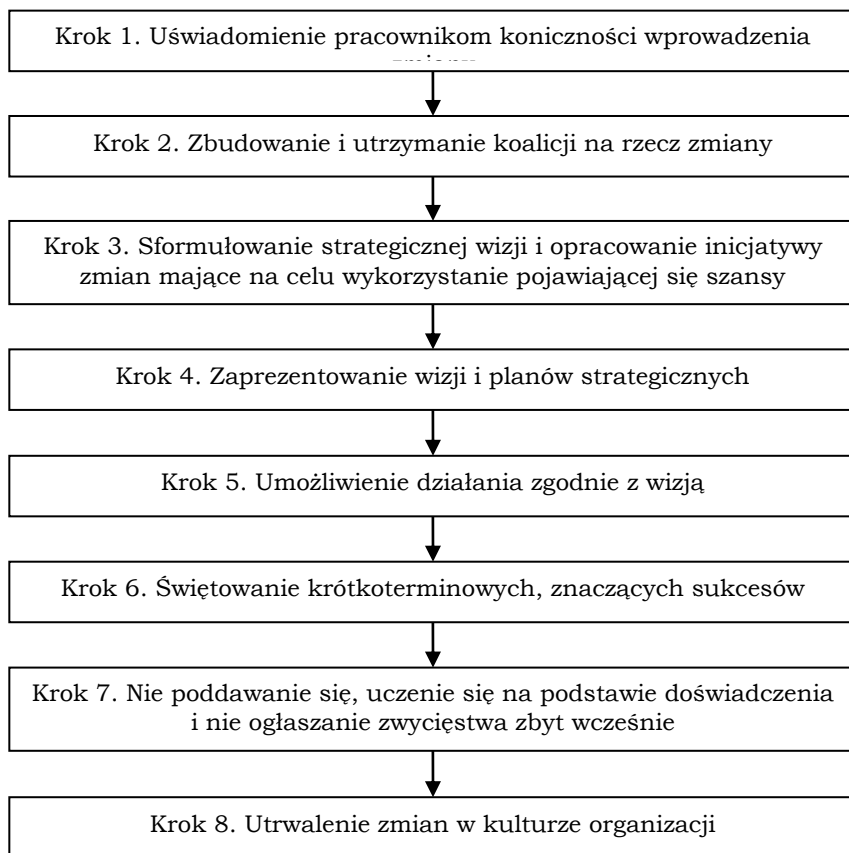
W celu efektywnego wprowadzenia zmiany można posłużyć się modelem ośmiu strategicznych akceleratorów Kottera (patrz rys. 3.).

Krok pierwszy ma absolutnie kluczowe znaczenie dla zwiększenia świadomości organizacji, że potrzebuje ona ciągłych zmian. Istotne jest, aby kierownictwo potwierdzało i wzmacniało potrzebę zmian. Tak dochodzi się do kolejnego kroku, w którym należy zbudować koalicję na rzecz wprowadzenia zmiany. W kroku trzecim tworzy się wizję, która powinna być wykonalna i łatwa do komunikacji tak, aby można było podjąć działania w momencie pojawienia się szansy na rynku. Właściwie sformułowania wizja i strategia ogłoszona w niezapomniany sposób, zachęci ludzi do dyskusji na ten temat. Dużą rolę odgrywa tu właściwa motywacja ze strony kierownictwa.

Krok piąty to wzmocnienie i przyspieszenie realizacji wyznaczonej wizji poprzez stworzenie grupy pracowników posiadających odpowiednie kwalifikacje i umiejętności. Jeżeli wykwalifikowana grupa osób pracuje w tym samym kierunku to zaczynają pojawiać się drobne sukcesy (krok 6.). Następnie organizacje muszą kontynuować inicjatywy strategiczne i tworzyć nowe, dostosowywać się do zmieniających się środowisk biznesowych, a tym samym zwiększać swoją pozycję konkurencyjną.

¹² J. Mioduszewski (red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2013, s. 256-257.

¹³ S. Zajac, *Teorie i problematyka...*, op. cit., s. 325.



Rysunek 3. Model 8 akceleratorów Kottera

Źródło: opracowanie na podstawie J.P. Kotter, *Accelerate!*, „Harvard Business Review”, November 2012 na: [<https://hbr.org/2012/11/accelerate>] – 12.04.2020 r.

W ostatnim kroku, warto zaznaczyć, iż żadna inicjatywa strategiczna, duża ani mała, nie jest kompletna, dopóki nie zostanie włączona do codziennych działań. Nowy kierunek lub metoda musi zapaść w samą kulturę przedsiębiorstwa. Tak się stanie, gdy inicjatywa przyniesie widoczne rezultaty i skieruje organizację w strategicznie lepszą przyszłość.

Zarządzanie zmianą jest niezwykle ważne we współczesnym przedsiębiorstwie. Ciągłe zmiany technologii, przepisów i innych uwarunkowań w otoczeniu organizacji wymuszają niejako na niej konieczność dostosowywanie się, aby sprostać coraz bardziej wymagającej konkurencji. Aby jednak zmiana była właściwie i skutecznie przeprowadzona, należy znać wszystkie okoliczności, które sprzyjają powodzeniu zmiany. Źródła powodzenia zmiany zostały zawarte w tab. 3.

Tabela 3. Źródła powodzenia zmiany

<i>Źródło</i>	<i>Charakterystyka</i>
Kultura organizacyjna otwarta na zmiany	Kultura organizacyjna jest jednym z najważniejszych elementów kształtowania postaw i zachowań ludzi w organizacji. Im większy jest poziom poczucia jedności z organizacją, tym większa otwartość na zmiany.
Poczucie pilności zmiany	Uświadomienie pracownikom ważność zmian, wskazanie pozytywnych aspektów związanych ze zmianą oraz negatywnych konsekwencji braku jej wprowadzenia.
Wizualizacja zmiany	Jasne i obrazowe przedstawienie efektów końcowych zmiany zarówno dla organizacji, jak i dla pracowników.
Wykwalifikowany menadżer	Właściwy człowiek na właściwym miejscu potrafi nakłonić innych do określonych działań zmierzających do zaimplementowania zmiany.
Efektywny zespół ds. zmiany	Ważne jest, aby na rzecz zmiany nie działała tylko i wyłącznie kadra kierownicza, ale również pracownicy niższych szczebli, którzy są uczestnikami zmiany.
Koncentracja na ludziach	Projekt wdrażania zmiany musi się skupiać przede wszystkim na ludziach, ale bez ignorowania samego procesu zmiany.
Właściwie opracowana strategia i plan wdrożenia	Tylko dobrze opracowana i wdrożona strategia pomaga zbudować zaufanie, które jest niezbędne dla pozyskania akceptacji i zaangażowania pracowników w zmianę. A bez dobrego planu trudno zdecydować, jaki powinien być następny krok.
Efektywna motywacja	Dobrze zmotywowani pracownicy, chętniej angażują się w proces zmian.
Analiza i kontrola	Ciągłe i dokładne kontrowanie postępów we wdrażaniu zmiany to podstawa skutecznego i efektywnego działania.
Gotowość na nieoczekiwane	Każdy nawet najdoskonalszy plan może napotkać pewne problemy, najbardziej nieprzewidywalnym w tym względzie czynnikiem jest człowiek. Z tego też względu trzeba ciągle być przygotowanym, że mogą pojawić się niespodziewane okoliczności, mogące zakłócić wprowadzanie zmiany.
Wytrwałość i konsekwencja	We wprowadzaniu zmian ważna jest konsekwencja i wytrwałość, nie poddawanie się przy napotykananiu problemów.
Utrwalanie i wzmocnienie zmiany	Sformalizowanie zmiany, opisanie jej za pomocą nowych struktur, nowych strategii, nowych procedur i norm sprawia, że zmiana jest nieuchronna i stąd łatwiej jest ją zaakceptować.

Źródło: opracowanie na podstawie B. Kozyra, *Praktyczne zarządzanie zmianą...*, op. cit., s. 368-371.

Wprowadzenie zmian, jak również zarządzanie nimi jest koniecznością, przed którą stoi każda organizacja pragnąca się rozwijać i trwać w turbulentnym otoczeniu. Stąd trzeba zdać sobie sprawę ze źródeł powodzenia wdrażania zmian i wykorzystać je w zarządzaniu zmianą w przedsiębiorstwie. Ponadto, każda zmiana powinna być dobrze przemyślana i przygotowana, jak również właściwie przedstawiona pracownikom, by nie stanęli oni

przeciwko wprowadzeniu zmian, a wręcz przeciwnie, by stali się jej uczestnikami i zwolennikami. Stąd tak ważna jest rola menadżera czy szerzej kadry zarządzającej, która odpowiednio i z należytą starannością przedstawi całą koncepcję zmian oraz zmotywuje wszystkich do jej wdrożenia.

2. ZARZĄDZANIE PROJEKTAMI – PODSTAWOWE ZAGADNIENIA

Człowiek od zarania dziejów podejmuje się działalności, którą można określić jako projekt, np. zwykle polowanie zorganizowane przez prehistorycznych przodków, zbudowanie wielkich piramid, czy Wielkiego Muru Chińskiego są projektami. Ponadto, nawet proste działanie jak np. zorganizowanie wycieczki, upieczenie ciasta czy napisanie książki też jest uważane za projekt.

Biorąc pod uwagę powyższe, warto więc najpierw zastanowić się, co rozumie się pod pojęciem projekt. Można na niego spojrzeć z różnego punktu widzenia. Za E. Weissem można określić projekt jako przedsięwzięcie będące mniejszą częścią wydzielonego programu, które jest podejmowane w określonym celu. Natomiast jego realizacja ma przynieść założone efekty (korzyści). Warto również zaznaczyć, że ma on ograniczony zakres zarówno zadań, jak i czasu oraz wymaga zaangażowania odpowiednich zasobów ekonomicznych¹⁴.

Można także powiedzieć, że projekt jest unikalnym zadaniem, którego efektem jest pojedynczy produkt. Ma on określony moment rozpoczęcia i zakończenia, a wszystkie prace w tym przedziale czasowym muszą być koordynowane¹⁵. Nawet, jeżeli wydaje się, że realizowane jest to samo przedsięwzięcie, bo jest to kolejna edycja, to tak naprawdę nie jest to ten sam projekt. Wynika to z faktu, że inni ludzie w nim uczestniczą, inne są uwarunkowania, kto inny nim kieruje. Te wszystkie elementy powodują właśnie, że staje się on unikalny, niepowtarzalny. Poza tym, istotne jest również to, że projekt ma zawsze ograniczony czas realizacji, czyli inaczej niż ma to miejsce w przypadku zarządzania przedsiębiorstwem¹⁶.

Każdy projekt posiada pewne etapy przez które musi przejść, aby zakończył się on sukcesem. Cykl życia projektu został zawarty na rys. 4.

Każdy projekt rozpoczyna się od koncepcji tego, co chce się zrealizować. Należy przy tym zbadać rynek, sprawdzić, czy przedsięwzięcie, które chce się zrealizować znajdzie odbiorców i przyniesie firmie zamierzony rezultat. Kiedy odpowiedź na to pytanie jest twierdząca, należy doprecyzować wszystkie założenia projektu, co tak naprawdę chce się osiągnąć w wyniku realizacji tego projektu.

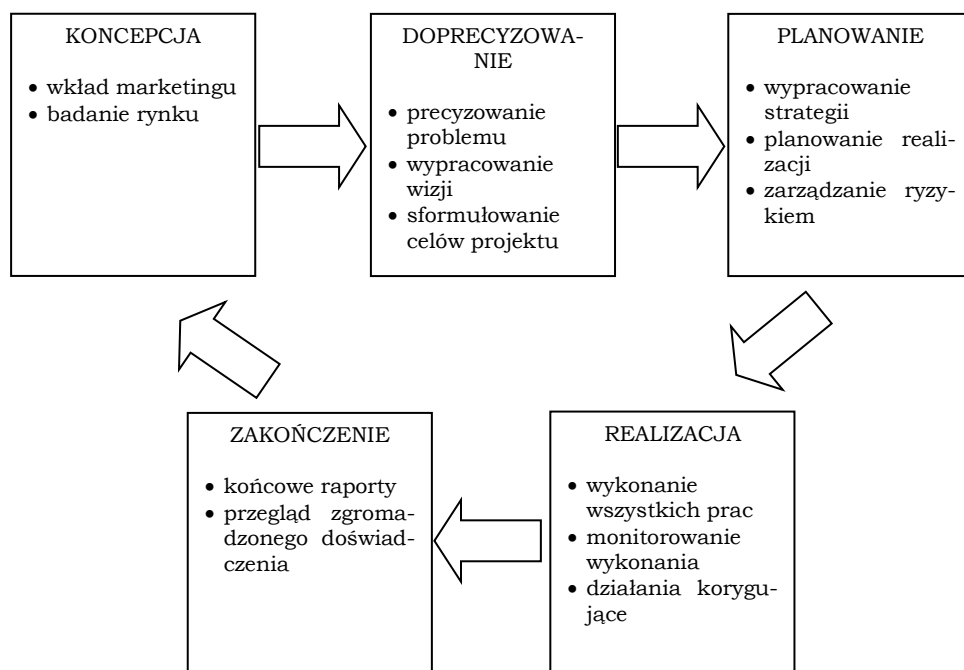
Jeżeli opracuje się ogólne założenia i doprecyzuje dla kogo ma być projekt, jakie elementy ma w sobie zawierać, należy rozpocząć cały etap plano-

¹⁴ E. Weiss, *Zarządzanie projektami współfinansowanymi przez Unię Europejską*, Wyd. I-Bis, Wrocław 2003, s. 58.

¹⁵ Zob. W.R. Duncan, *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*, Project Management Institute, Newton Square 1996, s. 4.

¹⁶ Zob. A. Watt, *Project Management*, s. 13, na: [http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/8678fbae-6724-454c-a796-3c6667d826be/1/Project-Management-1375466259.pdf] – 27.03.2020 r.

wania. Ustalić, jaki będzie harmonogram prac projektowych, jakie środki należy na nie przeznaczyć i kto będzie wykonywał poszczególne zadania, ile osób należy w nie zaangażować. Można tutaj opracować kilka scenariuszy na wypadek zaistnienia nieprzewidzianych okoliczności, które mogłyby doprowadzić do zakończenia projektu niepowodzeniem.



Rysunek 4. Cykl życia projektu

Źródło: opracowanie na podstawie J.P. Lewis, *Podstawy zarządzania projektami: zdobywanie kwalifikacji pozwalających wyprzedzić konkurencję: kompendium wiedzy o mądrze zaplanowanej, zespołowej i sprawnej pracy w każdej organizacji*, Wyd. Helion, Gliwice 2006, s. 15.

Po dokładnym przemyśleniu i zaplanowaniu wszystkich możliwych scenariuszy, projekt wchodzi w najważniejszą fazę realizacji, czyli wykonania tego wszystkiego, co została zaplanowane, a w momencie jak pojawia się jakieś odstępstwa od przyjętych założeń, podjęcie działań korygujących. Po zakończonym projekcie należy sporządzić raport końcowy, sprawdzić czy projekt wypełnił wszystkie założenia i czy koncepcja okazała się słuszna. Należy również wyciągnąć odpowiednie wnioski i skorzystać ze zdobytego doświadczenia, które powinno zostać wykorzystane przy kolejnych projektach.

Realizowanie projektu wymaga, aby nim umiejętnie kierować. Zarządzanie projektem jest procesem, w ramach którego koordynator wykonuje celowe planowanie i kontrolowanie zadań wchodzących w skład projektu,

a także dokonuje odpowiedniej alokacji przydzielonych do jego realizacji środków. Osoba zarządzająca projektem wykorzystuje do tych celów odpowiednie techniki i metod, by osiągnąć narzucone wymagania w określonym terminie i po wyznaczonych kosztach¹⁷. Stąd też zarządzanie projektami ułatwia przede wszystkim planowanie, harmonogramowanie i kontrolę wszystkich działań niezbędnych do realizacji założonych celów¹⁸.

Analizując powyższe można stwierdzić, że głównym celem zarządzania projektem jest zrealizowanie projektu w zaplanowanym terminie, dostarczenie odbiorcom produktu lub usługi, która została dla nich zaplanowana oraz utrzymanie dyscypliny budżetowej. Jeżeli wykonanie projektu zajmuje wiele lat, można zauważyć że te założenia są bardzo ważne, zwłaszcza w przypadku dotrzymania terminu realizacji, który stanowi część samego produktu¹⁹.

Należy pamiętać, iż na projekt można spojrzeć z dwóch punktów widzenia. Z jednej strony są projekty realizowane w przedsiębiorstwie będące odpowiedzią na zamówienie klienta i realizacją jego potrzeb oraz wizji. Z drugiej zaś, istnieje cała gama projektów dofinansowanych np. ze środków unijnych, PFRON, czy urzędu gminy. W przypadku tych drugich projektów konieczne jest opracowanie wniosku projektowego i staniecie do konkursu o przydział środków.

Przy każdym projekcie wymagania definiowane są przez pięć parametrów, do których należą²⁰:

- zakres – określa on granice projektu i definiuje nie tylko to, co zostanie zrobione, ale także to, co nie zostanie wykonane.
- jakość – dotyczy ona zarówno produktu, czyli rezultatów dostarczanych w wyniku realizacji projektu, jak również procesu zarządzania projektem, który nieustannie należy kontrolować i usprawniać,
- koszty – są określone w formie budżetu projektu,
- czas – ramy czasowe projektu, w tym termin jego ukończenia, tak, aby jak najbardziej efektywnie i produktywnie wykorzystać czas potrzebny na realizację projektu,
- zasoby – obejmują zasoby kapitałowe, ludzkie, technologiczne i informacyjne, należy przy tym pamiętać, że są one ograniczone, zatem należy je dokładnie zaplanować, by móc w pełni zrealizować harmonogram działań w projekcie.

Powyższe parametry są wzajemnie współzależne, gdyż zmiana jednego może pociągać za sobą zmianę pozostałych, przywracając tym samym równowagę projektu. W tym kontekście powyższe parametry tworzą system, który musi pozostawać w równowadze, by zrównoważony był cały projekt. Opisane współczynniki w dużym stopniu decydują także o sukcesie lub

¹⁷ Jedrych E., Pietras P., Szczepańczyk M., *Zarządzanie projektami. Skrypt dla osób przygotowujących się do certyfikacji IPMA LD*, Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź 2012, s. 11.

¹⁸ J.P. Lewis, *Podstawy zarządzania...*, op. cit., s. 17.

¹⁹ Szerzej: T. Anderson, *PM@UTS Guide to Project Management*, University of Technology, Sydney 2009, s. 15-20.

²⁰ R.K. Wysocki, R. McGary, *Efektywne zarządzanie projektami*, Wyd. Helion, Gliwice 2005, s. 51-54 i Trocki M., Grucza B., Ogonek K., *Zarządzanie projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 20-21.

porażce projektu²¹. W związku z tym, warto przyjrzeć się tym czynnikom. Na sukces wpływa spełnienie następujących celów²²:

- ukończenie projektu bez przekroczenia budżetu,
- terminowe przekazanie projektu odbiorcy lub też jego zrealizowanie,
- odpowiednie wykonanie projektu zgodnie z jego specyfikacją otrzymaną od klienta lub też założeniami harmonogramu.

W przedsiębiorstwie osiągnięcie powyższych celów jest uzależnione przede wszystkim od²³:

- precyzyjnego zdefiniowania projektu,
- właściwej strategii realizacji projektu,
- mocnego wsparcia projektu i jego koordynatora przez wyższe kierownictwo,
- dostępności odpowiednich środków finansowych i innych zasobów, w tym ludzkich,
- ścisłej kontroli nad zmianami wprowadzanymi do zatwierdzonego projektu,
- dobrej komunikacji pracowników projektu,
- szybkiego rozwiązywania pojawiających się konfliktów.

O sukcesie projektu decyduje przede wszystkim dobór odpowiedniej kadry i właściwa komunikacja w zespole. Dodatkowo, jeżeli będzie to projekt dofinansowany przez jakąkolwiek instytucję, istotna jest również umiejętność znalezienia środków pieniężnych stanowiących wkład własny oraz precyzyjne zarządzanie czasem. Niemniej ważne jest to, aby realizacją i rozliczeniem projektu – w takim przypadku – zajęła się osoba pisząca wniosek, gdyż to ona najwięcej wie o planowanym przedsięwzięciu, a co za tym idzie łatwiej jej dokonywać ewentualnych zmian w projekcie.

Wszystkie powyższe czynniki mają ogromne znaczenie dla właściwego zarządzania projektem. Zwłaszcza tam, gdzie występują ludzie, wiele zadań może się nie udać. Stąd tak ważne jest przestrzeganie pewnych procedur. Najważniejszą osobą w projekcie jest kierownik / koordynator projektu, gdyż dzięki jego wiedzy i umiejętnościom, możliwe jest prawidłowe i terminowe zrealizowanie projektu.

Zatem, nie sposób mówić o zarządzaniu projektem bez kierownika / koordynatora, który łączy cały projekt, posuwa jego realizację do przodu i nadaje mu odpowiedni kierunek oraz dynamikę. Koordynator pełni jednocześnie wiele funkcji. Zajmuje się integracją, komunikacją, podejmowaniem decyzji, a także motywowaniem zespołu²⁴. Dodatkowo zajmuje się on rekrutacją pracowników, wolontariuszy i w wielu przypadkach również uczestników projektu.

²¹ R.K. Wysocki, R. McGary, *Efektywne zarządzanie...*, op. cit., s. 51.

²² Zob. D. Lock, *Podstawy zarządzania projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 16.

²³ Ibidem, s. 16.

²⁴ J.M. Nicholas, H. Steyn, *Zarządzanie projektami*, Wyd. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2012, s. 730.

Niezwykle istotną funkcją kierownika projektu jest bycie węzłem komunikacyjnym, do którego trafiają wszystkie raporty, wnioski, umowy, maile, notatki służbowe i skargi. Żaden inny uczestnik nie odbiera tyle informacji, z tak wielu źródeł i nie kieruje ich do tak wielu odbiorców. Ponadto koordynator gromadzi wszystkie informacje, sprawdza je, odpowiednio je opisuje i przekazuje dalej. Powyższa funkcja sprawia, że kierownik projektu znajduje się na centralnej pozycji, która ułatwia mu podejmowanie decyzji o alokacji zasobów, wyznaczaniu zakresu i kierunku rozwoju projektu oraz czuwania nad budżetem i harmonogramem. Nawet w sytuacji, gdy ostateczne decyzje musi zatwierdzić jego zwierzchnik, to jest on w stanie zasugerować pracodawcy odpowiedni kierunek podejmowanych działań²⁵.

Biorąc pod uwagę powyższe, o niepowodzeniu projektu można zdecydować niedoświadczony koordynator, który chce samodzielnie wykonywać wszystkie działania związane z planowaniem projektu. Jest to niestety niewłaściwe podejście, które powoduje, że plan może nie zyskać uznania zespołu oraz może mieć różne niedostatki. Dzieje się tak dlatego, gdyż koordynator nie jest w stanie sam uwzględnić wszystkich okoliczności, co powoduje, że w momencie realizacji projektu pojawiają się różnego rodzaju problemy, które znacznie utrudniają jego wykonanie. Dlatego też należy zawsze angażować do planowania ludzi, którzy będą później wykonywać dany zakres prac projektowych²⁶. Ponadto mają oni inne spojrzenie na daną sytuację, stąd mogą jako pierwsi zauważyć ewentualne problemy, czy też odchylenia od planu.

Wśród czynników przyczyniających się do niepowodzenia projektu oprócz osoby koordynatora można zaliczyć²⁷:

- brak profesjonalizacji zarządzania,
- brak dostarczającej wiedzy, wykształcenia i umiejętności niezbędnego do zarządzania projektami,
- sytuację, w której zarządzanie odbywa się często na zasadzie intuicji, a także metodą prób i błędów,
- bardzo często wprowadzanie do zarządzania emocji,
- występowanie tendencji zachowawczych i oporu przed zmianami,
- niechęć do podjęcia ryzyka związanego z nowymi przedsięwzięciami,
- nastawienie na krótkookresowe działania,
- problem finansowania działań i rozwoju,
- rozmycie kompetencji i odpowiedzialności oraz skupienie wszystkich decyzji w rękach właściciela / prezesa,
- brak możliwości pozyskania pracowników o wysokich kwalifikacjach ze względu na niedostateczne możliwości finansowe.

²⁵ Ibidem, s. 730.

²⁶ J.P. Lewis, *Podstawy zarządzania...*, op. cit., s.17.

²⁷ A. Banasiak, *Specyfika zarządzania projektami w małych przedsiębiorstwach rodzinnych*, [w:] T. Listwan, Ł. Sułkowski (red.), *Ekonomiczne i sprawnościowe problemy zarządzania projektami*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie T. XIV, Zeszyt 11, cz. II, Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2013, s. 21-23.

Podsumowując, można – zgodnie z koncepcją PMI²⁸ – określić, iż zarządzanie projektem obejmuje 9 obszarów²⁹, co zostało zaprezentowane na rys. 5.



Rysunek 5. Zakres zarządzania projektami według PMBOK

Źródło: Z. Szyjewski, *Zarządzania projektami według Project Management Institute*, [w:] A. Szewczyk (red.) *Studia Informatica nr 24, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego* 2009, nr 576, s. 306.

Jak można zauważyć, zarządzanie projektem wymaga połączenia wielu różnych umiejętności. Stąd też przed rozpoczęciem planowania jakiegokolwiek przedsięwzięcia, trzeba przeanalizować i zaplanować wiele działań. Jest to niezbędne do tego, aby w trakcie realizacji projektu, uniknąć przykrych niespodzianek, choćby wynikających z braku komunikacji pomiędzy uczestnikami projektu, czy też niewłaściwie oszacowanego budżetu lub harmonogramu działań, który może przyczynić się do niewłaściwego zrealizowania projektu.

²⁸ Koncepcja PMI – jest ogólnym zbiorem zasad zarządzania projektami unormowane przez *Project Management Institute* i wydany w postaci przewodnika PMBOK, który został powszechnie uznany za podstawę wiedzy z zakresu zarządzania projektami.

²⁹ Szerzej o dobrych praktykach PMBOK w: *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*, *Project Management Institute*, Newtown Square, Pennsylvania 2000. Jest to standard zarządzania projektami opracowany i opublikowany przez *Project Management Institute*.

Ogrom czynności, które wpisuje się w zarządzanie projektem powoduje, że czasem konieczne jest stworzenie całego zespołu projektowego. W skład takiego zespołu, oprócz kierownika, mogą wchodzić³⁰:

- inżynier projektu – odpowiada za koordynację działań obszarów technologicznych oraz integrację projektu produktu końcowego,
- koordynator produkcji – planuje, monitoruje i koordynuje aspekty produkcyjne projektu,
- specjalista ds. kontroli jakości – opracowuje procedury kontroli jakości i nimi zarządza tak, aby były spełnione wszystkie wymagania dotyczące jakości,
- kierownik terenowy – nadzoruje prace związane z budową, instalacją, testowaniem i konserwacją produktu końcowego oraz przekazaniem klientowi; nadzoruje personel pracujący u klienta i kontaktuje się z kierownikiem projektu,
- administrator kontraktów – odpowiada za aspekty prawne projektu, takie jak wydawanie upoważnień do rozpoczęcia pracy oraz zawierania umów z firmami zewnętrznymi, w tym przygotowanie oferty i prowadzenie negocjacji, prowadzi także całą dokumentację związaną z projektem,
- kontroler projektu – pomaga kierownikowi w planowaniu, kontrolowaniu, tworzeniu raportów, wyznaczaniu osób odpowiedzialnych za kontrolę poszczególnych zadań, kontroluje postępy pracy poprzez przegląd harmonogramu i kosztów, czy są one zgodne z przyjętym planem,
- księgowy projektu – zapewnia obsługę finansowo-księgową projektu,
- przedstawiciele działów funkcjonalnych – współpracują oni z kierownikiem projektu i innymi osobami, aby działania projektowe były lepiej skoordynowane,
- łącznik z klientem – to przedstawiciel techniczny klienta, który uczestniczy w dyskusjach i bieżących przeglądach technicznych oraz pomaga we wprowadzaniu ewentualnych zmian w kontrakcie.

Nie wszystkie z wymienionych osób uczestniczą w każdym projekcie, są takie projekty, gdzie liczba osób jest ograniczona tylko i wyłącznie do kierownika projektu, który realizuje zadania przypisane nie tylko jemu, ale również pozostałym uczestnikom zespołu projektowego. Istnieją też projekty, gdzie kilka funkcji łączy się w jednej osobie. Wszystko to jest uzależnione od tego, z jakim projektem ma się do czynienia. Im projekt jest na większą skalę, z dłuższym okresem trwania i angażującym znaczne środki finansowe, tym więcej osób powinno być zaangażowanych w działania projektowe, gdyż tylko dzięki temu projekt zakończy się sukcesem.

Na sukces bądź też niepowodzenie projektu mają wpływ nie tylko osoby bezpośrednio uczestniczące w realizacji projektu, ale również członkowie otoczenia bliższego i dalszego projektu, co zostało zaprezentowane na rys. 6.

³⁰ J.M. Nicholas, H. Steyn, *Zarządzanie projektami*, op. cit., s. 748-750.



Rysunek 6. Role poza zespołem projektowym

Źródło: Nicholas J.M., Steyn H., *Zarządzanie projektami*, op. cit., s. 752.

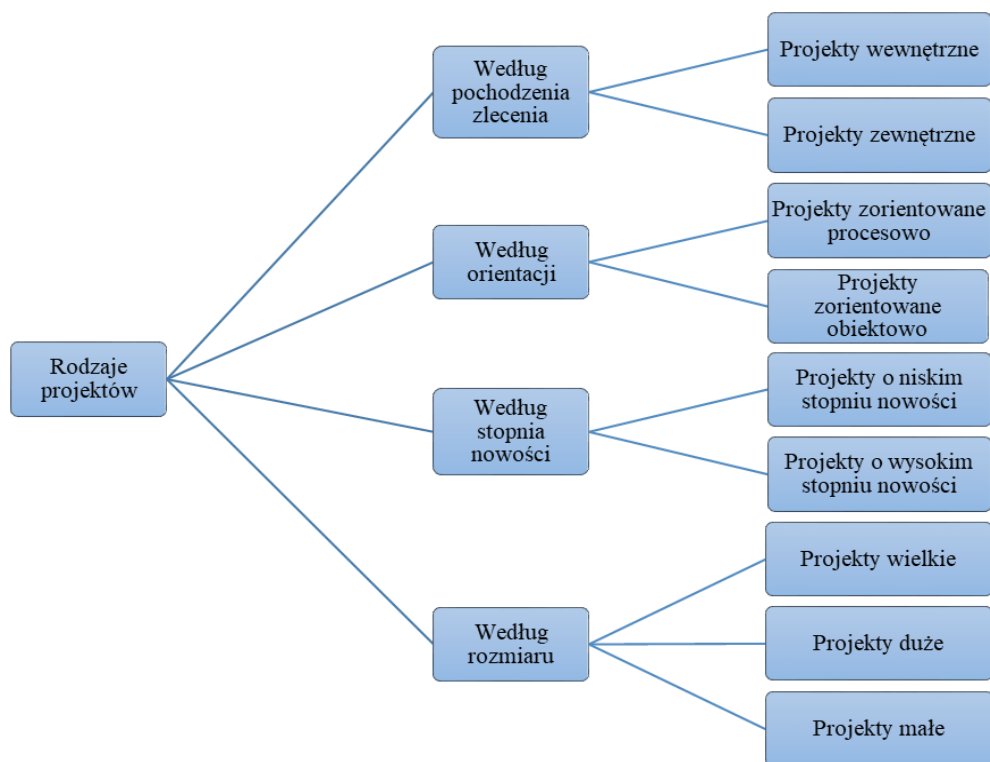
Pierwszą osobą, która ma ogromny wpływ na projekt jest klient, który określa, jaki produkt lub usługę chce otrzymać. Może to też być użytkownik (beneficjent), którego potrzeby mają zostać zaspokojone, gdy ma się do czynienia z projektami non profit.

Menadżer ds. projektów nadzoruje wszystkie projekty, które realizowane są przez daną organizację. Ponadto, kontroluje działania poszczególnych kierowników i stanowi łączy komunikacyjne między nimi a kadrami zarządzającą całą instytucją. Stąd menadżerowie wyższego szczebla mogą wpływać na spójność założeń projektowych z celami organizacji. Oni też dobierają członków do zespołów projektowych i decydują, które projekty będą realizowane, a z których organizacja powinna zrezygnować.

Jeżeli zaistnieje taka konieczność, w projekcie można skorzystać z pomocy ekspertów z różnych dziedzin oraz w przypadku działalności organizacji pożytku publicznego czy też fundacji bardzo ważną osobą jest sponsor, czyli instytucja, które w znacznym stopniu sfinansuje realizację projektu. W przedsiębiorstwie sponsorem z reguły jest kierownik wyższego szczebla, który organizuje środki w firmie na realizację projektu, choć ostatecznie koszty ponosi odbiorca jednostki gospodarczej.

Oprócz wymienionych osób na projekt mogą mieć również wpływ inni interesariusze np. przedstawiciele grup interesu lub nacisku oraz członkowie społeczeństwa, którym nie podoba się realizacja projektu. Mogą to też być przedstawiciele władz gminy z obszaru, na którym działa organizacja.

Projekty, które mogą być realizowane w przedsiębiorstwie mogą przybrać różną formę. Literatura przedmiotu dostarcza szeregu klasyfikacji działań określanych jako projekt (patrz rys. 7.).



Rysunek 7. Rodzaje projektów według różnych kryteriów

Źródło: Trocki M., Grucza B., Ogonek K., *Zarządzanie projektami*, op. cit., s. 23.

Pierwsze kryterium dzieli projekty na zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze pochodzą od klientów przedsiębiorstwa i dotyczą wytworzenia produktu lub świadczenia określonej usługi dostosowanej do specyficznych potrzeb odbiorcy. W tych projektach to klient określa cechy, które musi spełnić produkt końcowy. Stąd na etapie planowania dużą rolę odgrywają klienci oraz pracownicy bezpośrednio z nimi współpracujący, gdyż dzięki ich właściwej komunikacji oraz szczegółowego określenia specyfikacji zależy, czy projekt zakończy się sukcesem i znajdzie akceptację klienta. Natomiast projekty wewnętrzne odnoszą się do potrzeb samego przedsiębiorstwa. Polegają na usprawnieniu funkcjonowania podmiotu i na jego rozwoju.

Powyższy podział jest też o tyle istotny, że w inny sposób wykonywane się tego typu projekty. Przy projektach zewnętrznych jednostka napotyka większą liczbę problemów oraz narażona jest na większe nakłady, gdyż ciągle musi komunikować się ze zleceniodawcą, który ostatecznie zatwierdza poszczególne etapy projektu.

Ze względu na orientację wyróżnia się projekty zorientowane procesowo i obiektowo. Jak sama nazwa wskazuje, pierwsza grupa projektów dotyczy zmiany procesów funkcjonujących w podmiocie gospodarczym, zaś druga obejmuje przedsięwzięcia, których etapem finalnym jest stworzenie określonego produktu lub usługi. W przypadku tej drugiej grupy projektów, po ich zakończeniu nie ma dalszych zmian w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku projektów zorientowanych procesowo, których realizacja powoduje zmiany w działalności podmiotu także po zakończeniu realizacji projektu.

Kolejne kryterium dzielące projekty według stopnia nowości, odnosi się do projektów o niskim stopniu nowości, czyli takich, które są np. kolejną edycją, świadczeniem tych samych usług dla różnych klientów lub też oferowaniem tych samych lub bardzo zbliżonych produktów swoim odbiorcom. Natomiast projekty o wysokim stopniu nowości obejmują przedsięwzięcia innowacyjne bądź takie, które po raz pierwszy są realizowane przez daną organizację.

Ostatnie kryterium podziału jest bardzo płynne, gdyż trudno jednoznacznie wskazać, co jest projektem małym, co dużym, a co wielkim. Za postawę można przyjąć wielkość środków finansowych przeznaczonych na realizację oraz wielkość obszaru przedsiębiorstwa i ilość zaangażowanych komórek organizacyjnych. Mały projekt będzie w tej sytuacji opiewał na kwotę do kilku może kilkunastu tysięcy złotych, zaś liczba osób zaangażowanych w realizację projektu jest niewielka. Duże projekty opiewają na kwoty do kilkunastu / kilkudziesięciu tysięcy złotych, w jego realizację zaangażowana jest grupa osób z różnych obszarów funkcjonowania podmiotu. Natomiast wielkie projekty to te na kwotę powyżej kilkuset tysięcy złotych i swym zasięgiem obejmuje całą organizację.

3. ZARZĄDZANIE ZMIANAMI A ZARZĄDZANIE PROJEKTAMI

Projekty i zmiany odznaczają się wieloma istotnymi podobieństwami. Przede wszystkim mają charakter procesu, są niepowtarzalne, wykorzystują zróżnicowane zasoby i łączą różne obszary funkcjonowania firmy. Ponadto, w obu przedsięwzięciach ważną cechą jest uczenie się oraz fakt, że są one ograniczone czasowo. Obie koncepcje – zarządzanie zmianami i zarządzanie projektami – zajmują się przekształceniami w działalności przedsiębiorstwa, ale robią to w odmienny sposób i na co inne zwracają uwagę³¹.

Zarządzanie zmianami skupia się głównie na organizacyjnych i ludzkich przejawach zmian i raczej nie koncentruje się na zadaniach. Natomiast zarządzanie projektami skupia się na podejściu zadaniowym, czasem ignorując psychologiczne aspekty. Zdarza się, że kierownicy projektów nie zważają na odpowiednią motywacją pracowników i właściwą komunikację między uczestnikami projektu. Poza tym, zarządzanie zmianami jest mniej

³¹ E. Głuszek, *Zarządzanie zmianami a zarządzanie projektami – komplementarność obu podejść*, [w:] A. Bak (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Potencjał rozwoju i doskonalenia organizacji*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2017, s. 50

sformalizowane, podczas gdy zarządzanie projektami zgromadziło i upowszechnia tzw. dobre praktyki zawarte w metodykach. Do najpopularniejszych należą PMBOK oraz PRINCE.

W literaturze przedmiotu często wskazuje się brak sprecyzowania standardów dotyczących zarządzania zmianami, mimo faktu, że istnieje szereg modeli go opisujących. Same zmiany organizacyjne można traktować jako specyficzne projekty lub programy, a zatem można wykorzystać w ich wprowadzaniu umiejętności, metody i narzędzia z dziedziny zarządzania projektami³², co zostało zobrazowane w tab. 4.

Tabela 4. Zastosowanie wybranych zasad zarządzania projektami według metody PRINCE2 w procesach wdrażania zmianą

<i>Zasada PRINCE2</i>	<i>Zastosowanie w zarządzaniu zmianami</i>
Ciągła zasadność biznesowa	Pracownicy muszą uznać, że wprowadzenie zmian jest pilne i konieczne, inaczej nie dojdzie ona do skutku. Stąd tak bardzo ważne jest uzasadnienie wprowadzania zmian, oparte na niepodważalnych danych biznesowych oraz zawierające prawdopodobne skutki braku wprowadzenia zmiany. Uzasadnienie biznesowe powinno jasno wskazywać oczekiwany efekt zmian oraz korzyści z tego wynikające wraz z przewidywanymi kosztami.
Korzystanie z doświadczeń	Rozpoczynając proces zmiany należy sięgnąć do doświadczeń (niekoniecznie własnych) związanych ze zmianami. Należy uczyć się na błędach, gdyż to oszczędza czas, koszty i wysiłek ludzi. Ponadto udokumentowanie zdobytych doświadczeń tych pozytywnych i negatywnych pomoże w przyszłym planowaniu zmian.
Jasno zdefiniowane role i obowiązki	Jasne wytyczenie zadań i odpowiedzialności znacznie usprawnia i przyspiesza cały proces zmian, gdyż każdy z uczestników wie za co odpowiada i do kogo może się zwrócić w razie problemów.
Zarządzanie etapowe	Utrzymywanie motywacji pracowników i zapału zmiany w czasie długotrwałego procesu zmiany wymaga wyznaczenia kamieni milowych, które umożliwią pokazanie ludziom nawet drobnych, ale konkretnych i trudnych do podważenia efektów zmian. Celem wyznaczenia kamieni milowych jest przeciwdziałanie zmęczeniu związanemu z wprowadzaniem zmian. Poza tym, ułatwiają kierownictwu nagradzanie najbardziej zaangażowanych pracowników. Zarządzanie etapowe ułatwia również wychwycenie pojawiających się odchyleń od założonego planu i ułatwiają wnoszenie ewentualnych poprawek.
Koncentracja na produktach	Pracownicy muszą mieć poczucie sensu wszystkich wprowadzanych działań, dlatego cały proces zmian powinien stale się odwoływać do opracowanych wizji zmian i oczekiwanego efektu, jakie te zmiany mają przynieść organizacji. Proces wprowadzania zmian ciągle podlega kontroli, aby cel wprowadzonej zmiany nie uległ rozmyciu.

Źródło: E. Głuszek, *Zarządzanie zmianami...*, op. cit., s. 52.

³² Ibidem, s. 51.

Nie tylko zasady zarządzania projektami można zastosować w zarządzaniu zmianą, ale również można wykorzystać dorobek zarządzania zmianą w zarządzaniu projektami. Wykorzystanie modeli i metod z zarządzania zmianą może zwiększyć szanse na powodzenie realizowanych projektów. Zwłaszcza uwzględnienie w dzielności projektowej znaczenia czynnika ludzkiego, znacznie wpływa na efektywność prowadzonych projektów, szczególnie dobór odpowiedniej kadry do projektu – ludzie o niezbędnych kwalifikacjach, którzy wzajemnie się uzupełniają i ważniejsze jest dla nich osiągnięcie wspólnego celu niż forsowanie własnych ambicji. Jednak zastosowanie narzędzi zarządzania zmianą w zarządzaniu projektami nie jest tak oczywiste, jak w odwrotnym kierunku. Aby tak się stało należy przede wszystkim położyć większy nacisk na przywództwo. Powinno tu wystąpić ścisła współpraca pomiędzy kierownikiem a personelem uczestniczącym w projekcie. Istotne jest również zaangażowanie członków zespołu projektowego w przedsięwzięcie, z którym powinni się oni utożsamiać. Niemniej ważna jest wielkość oporu wobec działań wchodzących w skład projektu. Każdy uczestnik zespołu projektowego powinien mieć pełną wiedzę o projekcie tak, aby mógł podejmować racjonalne decyzje i wpływać – choćby w ograniczonym zakresie – na projekt. Ponadto, co już zostało zasygnalizowane bardzo ważna w całym procesie jest komunikacja pomiędzy wszystkimi uczestnikami projektu. Jej brak może przyczynić się do porażki, a tym samym do niezrealizowania projektu.

Podsumowując rozważania w niniejszym rozdziale należy podkreślić, iż zarządzanie zmianami i zarządzanie projektami są koncepcjami, które coraz bardziej wpisują się w działalność współczesnych organizacji. Sprawnie działające przedsiębiorstwo chcące sprostać konkurencji musi wprowadzać zmiany inaczej nie przetrwa w turbulentnym otoczeniu. Ale, aby zmiana przyniosła zamierzone efekty, należy nią sprawnie zarządzać.

Coraz więcej podmiotów gospodarczych działa na zasadzie realizowania kolejnych projektów, które są zamówieniami ich klientów. Należy tutaj pamiętać, że zwiększająca się liczba projektów wymusza odpowiednie nimi zarządzanie i dzielenie środków finansowych przedsiębiorstwa na poszczególne projekty. Szczególnie ważne w tym zakresie jest połączenie działań ograniczonych czasowo z bezterminowym funkcjonowaniem organizacji. Stąd nie można zapominać, iż cele projektów nie mogą być sprzeczne z ogólnymi celami samego przedsiębiorstwa.

LITERATURA:

- [1] *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*, Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania 2000.
- [2] Anderson T., *PM@UTS Guide to Project Management*, University of Technology, Sydney 2009.
- [3] Banasiak A., *Specyfika zarządzania projektami w małych przedsiębiorstwach rodzinnych*, [w:] T. Listwan, Ł. Sułkowski (red.), *Ekonomiczne i sprawności-*

- we problemy zarządzania projektami*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie T. XIV, Zeszyt 11, cz. II, Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2013.
- [4] Błaszczyk W. (red.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
 - [5] Duncan W.R., *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*, Project Management Institute, Newton Square 1996.
 - [6] Głuszek E., *Zarządzanie zmianami a zarządzanie projektami – komplementarność obu podejść*, [w:] A. Bąk (red.) *Zmiana warunkiem sukcesu. Potencjał rozwoju i doskonalenia organizacji*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2017.
 - [7] Hammer M., Champy J., *Reengineering w przedsiębiorstwie*, Wyd. Neumann Management Institute, Warszawa 1996, s. 48.
 - [8] [<http://lean-management.pl/lean-management/koncepcja-lean-management>] – 11.04.2020 r.
 - [9] Jędrych E., Pietras P., Szczepańczyk M., *Zarządzanie projektami. Skrypt dla osób przygotowujących się do certyfikacji IPMA LD*, Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź 2012.
 - [10] Kotter J.P., *Accelerate!*, „Harvard Business Review”, November 2012 na: [<https://hbr.org/2012/11/accelerate>] – 12.04.2020 r.
 - [11] Kozyra B., *Praktyczne zarządzanie zmianą w firmie, czyli nie taki diabeł straszny*, Wyd. MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2017.
 - [12] Lewis J.P., *Podstawy zarządzania projektami: zdobywanie kwalifikacji pozwalających wyprzedzić konkurencję: kompendium wiedzy o mądrze zaplanowanej, zespołowej i sprawnej pracy w każdej organizacji*, Wyd. Helion, Gliwice 2006.
 - [13] Lock D., *Podstawy zarządzania projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
 - [14] Matejun M., *Outsourcing*, [w:] Szymańska K. (red.), *Kompendium metod i technik zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2015.
 - [15] Mioduszewski J. (red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2013.
 - [16] Nicholas J.M., Steyn H., *Zarządzanie projektami*, Wyd. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2012.
 - [17] Penc J., *Decyzje i zmiany w organizacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2007.

- [18] Safin K. (red.), *Dobre praktyki w procesie zarządzania zmianą*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.
- [19] Szyjewski Z., *Zarządzania projektami według Project Management Institute*, [w:] A. Szewczyk (red.) *Studia Informatica nr 24*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2009, nr 576.
- [20] Trocki M., Grucza B., Ogonek K., *Zarządzanie projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
- [21] Walas-Trębacz J., *Zmiany organizacyjne przeprowadzane w przedsiębiorstwie*, [w:] L. Kozioł (red.), *Determinanty rozwoju gospodarczego. Aspekty mikro- i makroekonomiczne. Cz. 2: Zarządzanie rozwojem organizacji*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie nr 2(13), T. 2, Tarnów 2009
- [22] Watt A., *Project Management*, na: [<http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/8678fbae-6724-454c-a796-3c6667d826be/1/Project-Management-1375466259.pdf>].
- [23] Webber R., *Zasady zarządzania organizacją*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.
- [24] Weiss E., *Zarządzanie projektami współfinansowanymi przez Unię Europejską*, Wyd. I-Bis, Wrocław 2003.
- [25] Wysocki R.K., McGary R., *Efektywne zarządzanie projektami*, Wyd. Helion, Gliwice 2005.
- [26] Zajac S., *Teorie i problematyka zmian w zarządzaniu organizacją*, [w:] P. Lenik (red.), *Efektywność zarządzania zasobami organizacyjnymi*, Prace Naukowo-Dydaktyczne Państwowej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Pigonia w Krośnie Nr 68, Krosno 2015.

STRESZCZENIE

Zarządzanie zmianami i projektami

Współczesne przedsiębiorstwa stale poszukują i wdrażają innowacyjne rozwiązania w celu poprawy efektywności swojego funkcjonowania. Jednym z takich rozwiązań są zarządzanie zmianą i zarządzanie projektami. Oba kierunki zarządzania mają swoje podobieństwa i różnice oraz mogą stanowić wzajemnie dla siebie uzupełnienie. Te zagadnienia autor przedstawił w niniejszym opracowaniu. Rozważania rozpoczęto od przedstawienia pojęcia zmiany oraz określono czynniki wpływające na proces zarządzania zmianą. Następnie skupiono się na zarządzaniu projektami. Wyjaśniono, czym jest projekt, jakie są jego rodzaje oraz kto wchodzi w skład zespołu projektowego. W zakończeniu wskazano podobieństwa i różnice opisywanych koncepcji zarządzania.

Słowa kluczowe: zarządzanie zmianami, zarządzanie projektami, projekt, zmiana

SUMMARY

Change and project management

Modern enterprises are constantly looking for and implementing innovative solutions to improve the efficiency of their operations. One of such solutions is change management and project management. Both directions of management have their similarities and differences and can complement each other. These issues are presented by the author in this study. The considerations began with the presentation of the concept of change and the factors influencing the change management process were identified. Then the focus was on project management. It explains what a project is, what its types are and who is part of the project team. The conclusion shows the similarities and differences of the described management concepts.

Keywords: change management, project management, project, change



Agnieszka Polanowska

Paweł Kulig

Anna Syzdek

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Planowanie jako nadrzędna funkcja zarządzania w cyfrowym świecie

*„Planowanie stara się dzisiejsze trendy
zoptymalizować na jutro”*

P. Drucker

WPROWADZENIE

Na gruncie czwartej rewolucji przemysłowej, termin „wytwarzanie” oznacza zmniejszenie nakładu pracy, a zwiększenie produkcji. Systemy konceptualne, będące wynikiem myślenia i działania ludzi, rozwijają się i przenikają w sferę produkcji. Zmienność względem systemu, daje możliwość przekształcenia struktury przedsiębiorstwa i ponownego, innego spojrzenia na zarządzanie operacyjne, które w toku ewolucji wyłania planowanie jako nadrzędną, sprzężoną funkcję, z organizowaniem, kontrolą i motywowaniem w procesie.

Systemy cyber-fizyczne wyróżniają się wyjątkową możliwością adaptacji do otoczenia. Jednocześnie wykazują zdolność uczenia się i wspomagania człowieka w pracy. Z kolei CPS-y „wyłaniają się”, zaspokajając potrzeby produkcji. Ich wykorzystanie w produkcji pozwala uzyskać wysoką wydajność i efektywność.

Oprogramowanie Plant Manager tworzy inteligentny system na potrzeby produkcji, która wymaga inteligentnych maszyn, robotyzacji, big data i wbudowania cyfrowej kontroli jakości w proces.

Przemysł 4.0 podąża w kierunku systemów uczących się, dających możliwość nadzoru nad procesem wytwarzania i dostępu do wiarygodnych danych w czasie rzeczywistym. Pracownicy tzw. nowej ery przemysłowej będą poruszać się płynnie pomiędzy światami: „cyber” i „fizycznymi”.

Utrzymanie konkurencyjności przedsiębiorstw, realizujących ideę Przemysłu 4.0, poprzez zastosowanie cyfrowych narzędzi na każdym etapie wytwarzania, umożliwia dostęp do nowych rynków i generowanie nowych gałęzi przemysłu.

Celem publikacji jest podkreślenie i uzasadnienie rangi funkcji planowania, w powiązaniu z Przemysłem 4.0. Założono zatem teoretyczne i praktyczne rozpoznanie aspektów dotyczących planowania w cyfrowym świecie.

W artykule przyjęto hipotezę badawczą, zgodnie, z którą: w odniesieniu do czwartej rewolucji przemysłowej zapoczątkowanej w 2011 roku, planowanie stanowi nadrzędną funkcję w podnoszeniu jakości, kontroli procesu, redukcji kosztów wytwarzania.

W toku podjętych założeń poszukiwano odpowiedzi na następujące, kluczowe pytania: Jak w literaturze przedmiotu jest rozpoznawane zarządzanie operacyjne? Jakie znaczenie ma funkcja planowania? Jakie zmiany przyniosła rewolucja przemysłowa? Jakie korzyści można osiągnąć, wdrażając w praktykę oprogramowanie Plant Manager?

Artykuł został napisany na podstawie: szczegółowej analizy literatury przedmiotu, badań empirycznych oraz dokumentacji pozyskanej od Bystronic Polska.

Podjęte kwestie są związane z niezwykle aktualnym i ciekawym tematem, będącym inspiracją do dalszych rozważań naukowych. Ponadto stanowiąc mogą duży zasób wiedzy dla współczesnych menedżerów.

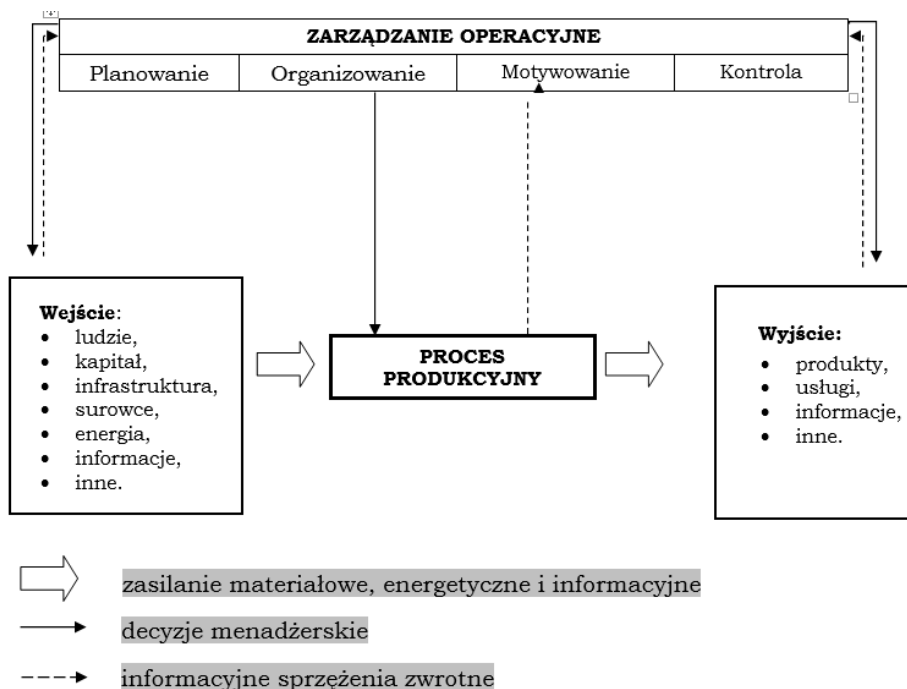
1. ZARZĄDZANIE OPERACYJNE

Zarządzanie we współczesnych czasach analizowane jest na poziomie normatywnym, strategicznym oraz operacyjnym. Z punktu widzenia realizowanych w przedsiębiorstwach zadań, kluczowe staje się ukierunkowanie na zarządzanie operacyjne, którym objęte są zróżnicowane sektory gospodarki rynkowej. Zawiera ono szereg działań skoncentrowanych m.in. na projekty, procesy, technologie. Ściśle wiąże się z pozyskiwaniem i analizowaniem danych i podejmowanie na ich podstawie decyzji, niezbędnych dla codziennej, bieżącej realizacji celów przedsiębiorstwa. Założenia te bezpośrednio korespondują z planowaniem, organizowaniem, motywowaniem oraz kontrolą. Przykładowo można nawiązać do: implementowania pomysłów, precyzowania celów, organizowania korzystnych warunków do ich osiągnięcia, alokowania zasobów o charakterze materialnym i niematerialnym, monitorowania i podejmowania działań korygujących zaobserwowane niedoskonałości oraz niwelowania zagrożeń.

W literaturze przedmiotu szeroko rozpoznawane jest zarządzanie operacyjne. Jedną z definicji zarządzania operacyjnego, według R. W. Griffin'a, jest wspomaganie organizacji w efektywnym wytwarzaniu produktów i usług¹. Termin „operacyjne” określa najistotniejszy obszar zarządzania. Mowa tutaj o stosowaniu działań skierowanych na zasoby, które następnie

¹ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 84.

są adoptowane w produkty i usługi. W nawiązaniu do przywołanego autora, to właśnie zestaw sprawnych i skutecznych czynności kierowniczych w zarządzaniu operacyjnym, przekłada się na wzrost, jakość i wydajność. Pierwszorzędną rolę odgrywa strategia nastawiona na jakość, która nieprzerwanie powinna łączyć się z innowacją technologiczną. Działania te muszą być poparte zaangażowaniem wszystkich pracowników, włączając w to najwyższy szczebel zarządzania².



Rysunek 1. Model zarządzania operacyjnego w systemie produkcyjnym

Źródło: F. Mroczko, *Wykorzystanie metod kaizen w procesie zarządzania operacyjnego*, [w:] F. Mroczko, L. Kowalczyk (red.), *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych publicznych i pozarządowych*, WWSZiP, Wałbrzych 2009, s. 23-40.

Niniejsze zagadnienie w swoich eksploracjach naukowych opracował także F. Mroczko, który stworzył schemat obrazujący strukturę oraz korelację między projektowaniem, planowaniem, organizowaniem i kontrolowaniem operacji. W procesie zarządzania operacyjnego, kluczowym jest zdefiniowanie głównych celów, jak i ich realizacja, pozyskanie zasobów do wykonania zadań, dobór optymalnej kadry oraz kontrola procesów przez me-

² R.W. Griffin, *op. cit.*, s. 84.

nadżerów. Informacyjne sprzężenie zwrotne, decyzje menadżerskie, zasilanie materiałowe, energetyczne i informacyjne są powiązane ze sobą na wejściu, przebiegając przez proces do wyjścia³, co przedstawia rysunek 1. Zdaniem wielu badaczy stanowi to „klucz do zrozumienia podejścia systemowego w teorii organizacji i zarządzania”⁴.

Zarządzanie operacyjne jest skoncentrowane na efektywne przekształcanie czynników wejścia w elementy wyjścia z systemu produkcyjnego. Tym samym wiąże się bezpośrednio z czynnikami produkcji, zróżnicowanymi zasobami, które przeznaczane są do wytwarzania produktów, a następnie dostarczenia ich klientom. Stąd też można uznać, że stanowi zarządzanie łańcuchem sekwencyjnych, powtarzalnych działań, zmierzających do zaspokojenia oczekiwań odbiorców wewnętrznych bądź zewnętrznych⁵.

W tym miejscu należy podkreślić znaczenie zarządzania operacyjnego, które wpływa na poziom wydajności i efektywności całej organizacji. Jednocześnie stanowi także czynnik decydujący o konkurencyjności przedsiębiorstwa. Jego zasadniczym celem jest uzyskanie maksymalnych efektów z zaangażowanych zasobów lub osiągnięcie zakładanego rezultatu, przy zastosowaniu możliwie najmniejszych zasobów⁶.

Zarządzanie operacyjne dotyczy działań, które sprowadzają się do kierowania oraz organizacji procesów. W odniesieniu do Przemysłu 4.0, planowanie stanowi nadrzędną funkcję w podnoszeniu jakości i kontroli procesu. Zatem można uznać, że proces planowania, obok innych funkcji zarządzania operacyjnego, tworzy podstawową funkcję pełnioną w przedsiębiorstwie, a zarazem priorytet w osiąganiu sukcesów.

W nurt współczesnego zarządzania wpisane są koncepcje oparte na zróżnicowanych funkcjach, a przede wszystkim na planowaniu, które stanowi ukierunkowanie dla dalszego podejmowania decyzji i wdrażania działań. Stąd też można podkreślić akcelerującą rolę planowania w procesach decyzyjnych menedżerów, ponieważ planując, porównują własne spostrzeżenia oraz punkty widzenia, w odniesieniu do istniejących warunków działania⁷.

W literaturze przedmiotu, planowanie utożsamiane jest z kreatywnym, twórczym procesem podejmowania decyzji, które w szerokim spektrum mogą dotyczyć zamierzonych założeń oraz kierunków działań. Tym samym będą się wiązały ze zróżnicowanymi metodami i narzędziami zastosowania ich w praktyce.

³ F. Mroczko, *Wykorzystanie metod kaizen w procesie zarządzania operacyjnego*, [w:] F. Mroczko, L. Kowalczyk (red.), *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych publicznych i pozarządowych*, WWSZiP, Wałbrzych 2009, s. 23-40.

⁴ A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 702.

⁵ M. Klimczuk-Kochańska, M. Marczevska, *Zarządzanie operacyjne*, [w:] K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie. Przegląd perspektyw teoretycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 80.

⁶ E. Pajak, M. Klimkiewicz, A. Kosieradzka, *Zarządzanie produkcją i usługami*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2014, s. 22.

⁷ M. Krzemiński, *Analiza efektywności systemu oceniania pracowników na przykładzie TP S.A.*, Wydawnictwo Promotor, Kraków 2015, s. 15.

Warta rozważań jest także transformacja cyfrowa w zarządzaniu operacyjnym. Stanowi ona integrację technologii cyfrowych oraz modeli biznesowych, które to wpływają bezpośrednio na obszary działania organizacji, co w rezultacie buduje doświadczenie i tworzy kanały komunikacyjne między dostawcami a odbiorcami⁸.

Jedną z istotnych zmian, zgodną z koncepcją Przemysłu 4.0, wpływającą na zarządzanie operacyjne jest redukcja liczby komponentów i podzespołów, poprzez użycie druku 3D, który ma za zadanie połączenie produktów. Mowa jest tutaj o tzw. koncepcji modułowości, jaka w efekcie daje sporą przewagę konkurencyjną, w związku ze skróceniem drogi wejścia do wyjścia.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że można rozróżnić następujące działania optymalizujące zarządzanie operacyjne tj.:

- wirtualizacja i wizualizacja⁹,
- współdziałanie w znaczeniu kooperacji wszystkich obszarów organizacji¹⁰,
- orientacja na usługi¹¹.

Z punktu widzenia współczesności można uznać, że potrzeba zarządzania operacyjnego wynika z turbulentnego otoczenia, dynamiki przekształceń, rosnącej konkurencji, wzrostu poziomu innowacyjności przedsiębiorstw. Konieczne staje się więc podejmowanie inicjatyw, zmierzających do pokonywania trudności, dostosowania się do zmiennych warunków oraz niwelowania zagrożeń.

1. PRZEMYSŁ 4.0

Przemysł 4.0 opiera się na wysokim poziomie cyfryzacji oraz infrastruktury komunikacji cyfrowej. Wejście w życie czwartej rewolucji wymaga ukie-
runkowania na działania takie jak: komputeryzacja, użycie sensorów, łączność w kierunku IoT, potencjał parku maszynowego oraz ciągła adaptacja. Następnym krokiem do wdrożenia tej rewolucji jest automatyzacja i antonimiczne procesy, które mają za zadanie wspomóc pracę człowieka. Komunikacja pomiędzy procesami i pozyskiwanie danych w czasie rzeczywistym, dają w rezultacie efekt synergii¹², a jeśli przedsiębiorstwo znacząco zredukuje czas komunikacji międzyprocesowej, uzyska znaczącą przewagę konkurencyjną.

⁸ J. Pieriegud, *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa - szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych*, Publikacja Europejskiego Kongresu Finansowego, Gdańsk 2016, s. 11.

⁹ J. Rifkin, *Spółczesność zerowych kosztów krańcowych*, Wydawnictwo EMKA, Warszawa 2016, s. 85-86.

¹⁰ [http://www.tsl-biznes.pl/newsy/przemysl-4-0-w-logistyce] – 25.11.2020 r.

¹¹ K. Grzyb, *Cyfryzacja przedsiębiorstw produkcyjnych w Unii Europejskiej w perspektywie koncepcji przemysłu 4.0*, [w:] Mroczko F., Kowalczyk L., *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych*, Wałbrzych 2017, s. 89-110.

¹² G. Schuh, *Industrie 4.0, Study*, Acatech, Monachium 2017, s. 15.

Opracowanie przygotowane przez ekspertów DELab-u Uniwersytetu Warszawskiego, Ministerstwa Przedsiębiorczości i Technologii (aktualnie Ministerstwo Rozwoju) oraz Platformy Przemysłu Przyszłości, porównuje dotychczasowe modele określające dojrzałość cyfrową firm. Według nich, transformacja cyfrowa przedsiębiorstw prowadzi do:

- znaczącego wzrostu podaży, poprzez zwiększenie produktywności,
- wzrostu popytu, dzięki personalizacji i dostosowaniu oferty do rynków klientów końcowych,
- obniżenia kosztów operacyjnych i zwiększenia produkcji na rynkach macierzystych,
- wzrostu popytu na wykwalifikowaną siłę roboczą,
- wzrostu wynagrodzeń¹³.

Przemysł 4.0 dotyczy całego łańcucha wytwarzania produktów od tzw. „wejścia” do „wyjścia”. Każde działanie operacyjne musi spełniać wymagania klienta, realizując przy tym zaakceptowaną przez niego jakość. Z kolei proces produkcyjny, aby wykonać dane założenia, musi wymieniać między sobą informacje w czasie rzeczywistym – w rezultacie otrzymuje się zredukowane koszty produkcji, a zwiększa wartość dodaną produktu bądź usługi.

Pojęcie Big Data, którego termin oznacza gromadzenie ogromnej ilości danych (analiza ich jest bardzo trudna), daje możliwość tworzenia nowych wzorców wytwarzania, w rezultacie uzyskując najwyższą jakość¹⁴. Pomaga to z kolei w monitorowaniu przebiegu produkcji (decydując o kolejności wykonywania zadań). Jednocześnie należy podkreślić, że wdrożenie tych działań jest bardzo kosztowne i w początkowej fazie działań przekracza opłacalność, w stosunku do rozwiązań analogowych¹⁵.

Pierwszy raz określenie terminu Przemysł 4.0 sformułowano w 2011 roku. Oznaczało ono wówczas integrację technologii informacyjnych i komunikacyjnych w produkcji przemysłowej, a także w całym łańcuchu dostaw. Głównym celem przedsiębiorstwa, które chce zacząć wdrażać koncepcję Przemysłu 4.0, nie może być rozpatrywanie go przez pryzmat cyfrowych technologii czy robotyzacji, lecz jako zmiana całego modelu biznesowego w kierunku uczącej się organizacji, która będzie przygotowana na turbulentne otoczenie oraz rynek.

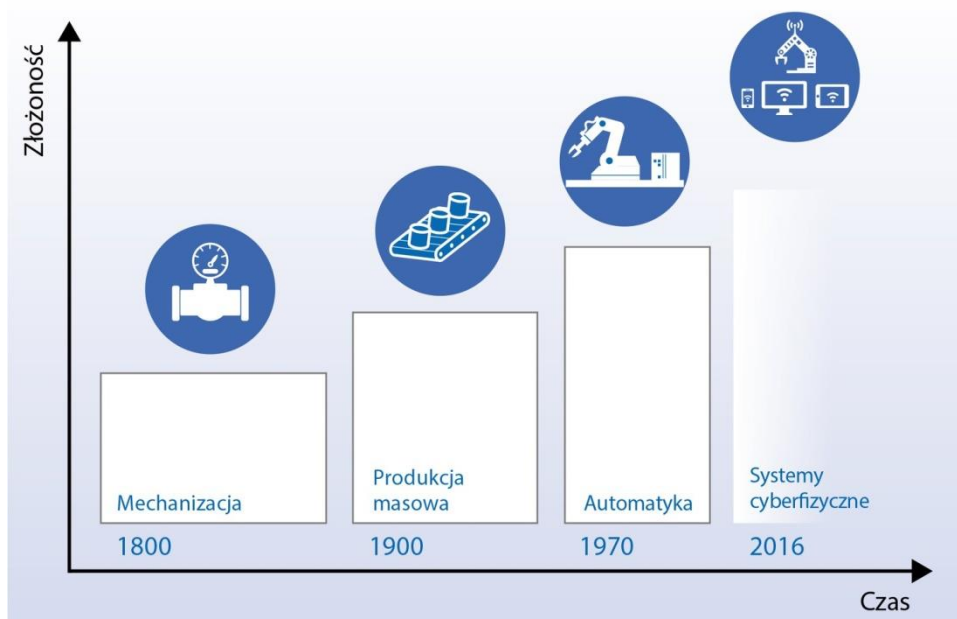
Koncepcja Industrialna 4.0 identyfikuje się z czwartym etapem rewolucji przemysłowej. Na rysunku 2 zaprezentowano etapy rewolucji przemysłowej na osi czasu. Sama rewolucja zapoczątkowana została w XVIII wieku, przyjmując nazwę pierwszej rewolucji, która związana była z mechanizacją produkcji i wykorzystaniem silników parowych. Z kolei druga, powstała w XX wieku i utożsamiana była z produkcją masową oraz elektryfikacją. Trzecia rewolucja łączona jest z systemami i technologiami informa-

¹³ [<https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/wsparcie-dla-przemyslu-4-0-w-polsce>] – 27.11.2020 r.

¹⁴ [<https://www.techradar.com/news/world-of-tech/management/how-to-construct-a-big-data-strategy-1248021>] – 27.11.2020 r.

¹⁵ [<https://automatykaonline.pl/Artykuly/Przemysl-4.0/Innowacyjne-rozwiazania-dla-Przemyslu-4.0>] – 28.11.2020 r.

tycznymi, umożliwiającymi automatyzację procesów produkcji. Jej początek w ramach czasowych przypada na lata 70-te XX wieku¹⁶. Stanowi ona rewolucję, w której rola człowieka mogła być w pełni zastąpiona maszyną. Czwarta, obecnie trwająca, jest datowana na 2011 rok i łączona z inteligentną fabryką, czyli systemami cyber-fizycznymi, dynamicznym przetwarzaniem danych oraz robotami autonomicznymi. Bazuje ona w znacznej mierze na trzeciej rewolucji.



Rysunek 2. Rewolucje przemysłowe na osi czasu względem złożoności

Źródło: [<https://przemysl-40.pl/wp-content/uploads/2017/05/Omron-4.jpg>] – 28.11.2020 r.

Najważniejsze pojęcia związane z czwartą rewolucją przemysłową to: IoT czyli Internet Rzeczy i systemy cyber-fizyczne. Pierwsze określane jest jako koncepcja tworzenia rzeczy zdolnych do identyfikacji, które komunikują się za pomocą systemów między sobą¹⁷. Z kolei drugie - CPS stanowi zintegrowane systemy informacyjno-techniczne. Ich celem jest integracja obliczeń i procesów. Działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego – ciągłe monitorowanie i kontrola¹⁸.

Warto zauważyć, że w Przemysle 4.0 głównym założeniem jest połączenie obiektów fizycznych z infrastrukturą informatyczną. Można zatem przy-

¹⁶ A. Toffler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997, s. 60-62.

¹⁷ [<https://epodreczniki.pl/a/swiat-smart-czyli-internet-rzeczy-iot/DtVyT3QAo>] – 28.11.2020 r.

¹⁸ [<http://cyber-physical-systems.blogspot.com/>] (data wejścia] – 28.11.2020 r.

jąć, że Industry 4.0 to cyfryzacja infrastruktury wytwórczej sterowanej poprzez CPS w otoczeniu IoT. Użyteczność tego połączenia służy redukcji kosztów związanych z wytwarzaniem oraz szansą dla konkurencyjności na rynku. Przykładem może być fabryka branży Automotive Mercedes w Jaworze w województwie dolnośląskim, która od początku powstania realizuje założenia koncepcji czwartej rewolucji przemysłowej, jakie mają być stosowane na każdym poziomie produkcji. Podstawowe kompetencje w realizowaniu tej idei to: robotyzacja, wirtualna rzeczywistość, IoT, analiza danych i RFID w procesach logistycznych wspomagające nawigację¹⁹.

Biorąc pod uwagę inżynierię produkcji, Przemysł 4.0 oznacza redukcję nakładu pracy, a tym samym wzrost produkcji. Automatyzacja i cyfryzacja dążą do zwiększenia autonomii środków produkcji.

Zastosowanie wszystkich współczesnych technologii produkcyjnych, w dalszym ciągu generuje pytania dotyczące planowania produkcji w celu zwiększenia jej wydajności, szybkości i zachowania tej samej jakości. Nie ma różnicy w tym, na jakim poziomie organizacyjnym jest to przedsiębiorstwo, ani jaki jest w nim rodzaj produkcji. Istotą technologii Internetu Rzeczy jest możliwość uzyskiwania danych o stanie unikalnych jednostkowych obiektów (maszyn, produktów), w wybranym czasie (rzeczywistym bądź zbliżonym rzeczywistemu), pod względem wymaganych parametrów produkcji. Dzięki temu istnieje możliwość zapisu i analizy wybranych parametrów, co z kolei umożliwia natychmiastową reakcję, w przypadku wystąpienia przestojów produkcji lub zidentyfikowania innych problemów charakteryzowanych przez przesłane dane.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż cechą takiego rozwiązania są informacje pozyskane w obrębie cyklu, które są rzeczywiste lub bliskie rzeczywistym. Dane przekazywane są przez urządzenia monitorujące IoT w ustandaryzowanej formie, pozwalającej na identyfikację maszyny, narzędzi, a także umożliwiające ich sprawne umieszczenie w obrębie wybranej struktury bazy danych²⁰.

2. WYKORZYSTANIE PROGRAMU PLANT MANAGER W ZARZĄDZANIU OPERACYJNYM NA PRZYKŁADZIE FIRMY BYSTRONIC

Bystronic to jedna z przodujących i dominujących firm związanych z branżą obróbki plastycznej. Przedsiębiorstwo postawiło na rozwój w sferze automatyzacji przepływu materiału oraz cyfryzacji w procesie. W swojej ofercie ma takie produkty jak: systemy do cięcia laserowego, prasy krawędziowe oraz systemy wspomagające procesy.

Oddział w Polsce istnieje od 2006 roku z siedzibą w Sękocinie Nowym pod Warszawą, natomiast całe „serce” organizacji mieści się w Niederröhn

¹⁹ [<http://przemysl-4.0.pl/index.php/2018/10/03/industry-4-0-w-fabryce-mercedesa-w-jaworz>] – 28.11.2020 r.

²⁰ [<https://www.mpit.gov.pl/strony/aktualnosci/ksztaltowanie-potencjalu-rynku-dla-przemyslu-40-w-polsce>] – 28.11.2020 r.

w Szwajcarii. Od 1994 roku firma należy do szwajcarskiego holdingu przemysłowego Conzzeta. Bystronic zatrudnia ponad 2800 pracowników.

Produkty Bystronic tworzą możliwość do zaistnienia na gruncie rewolucji 4.0. Realizując projekt „Industry 4.0 ready”, polegający na stworzeniu lasera światłowodowego, zastosowano innowacyjny system sterowania, który dał możliwość pomiaru produkcji i analizy procesu. Głównym ukierunkowaniem firmy jest korelacja pomiędzy ludźmi, maszynami oraz procesem. Dodatkowo stawia także na sztuczną inteligencję. Sprowadza się to do kreowania inteligentnych sieci uczących się maszyn. Dzięki wykorzystaniu takiej technologii użytkownik ma dostęp do informacji o parku maszynowym oraz produktach w procesie wytwarzania w czasie rzeczywistym oraz bez względu na miejsce. Zależności te zaprezentowano na rysunku 3.



Rysunek 3. Stay informed

Źródło: [<https://www.bystronic.at/de/news/messen-und-events/EuroBLECH.php>] – 30.11.2020 r.

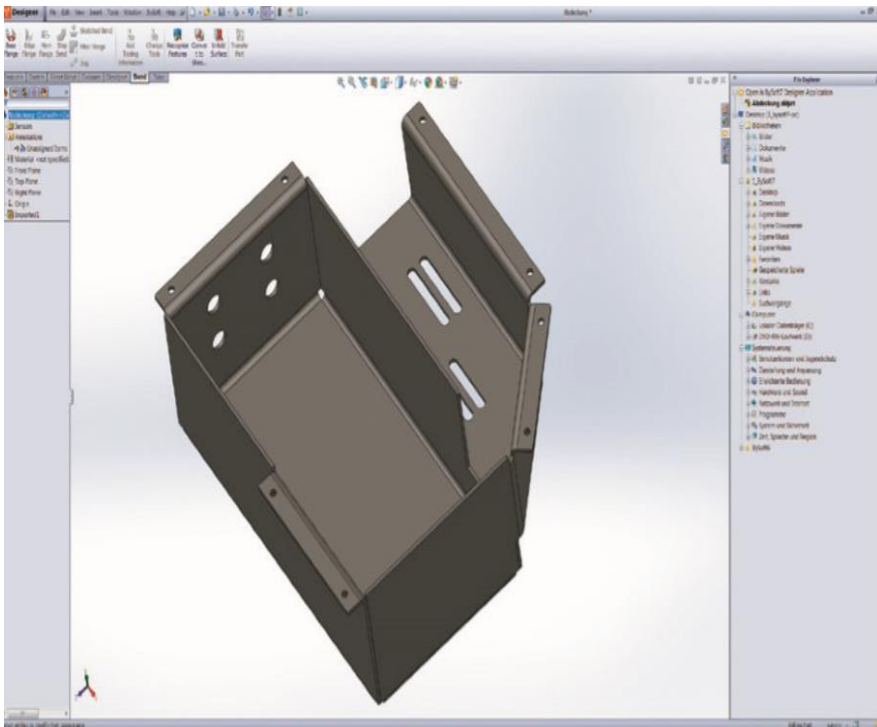
Sama ideologia Przemysłu 4.0 daje klientowi wiedzę na temat jego realizacji zamówienia oraz wskazuje etap, na którym aktualnie znajdują się części produkcyjne. Ważnym elementem jest elastyczność produkcji, która nie musi być nastawiona tylko na realizację dużej ilości produktów. Klient ma dostęp nawet do małych serii, jakie są realizowane w krótkim czasie.

Przedsiębiorstwo Bystronic do realizacji idei Industry 4.0 założyło sobie cztery kierunki, zgodnie, z którymi podąża tj.:

- Integracja automatyzacji z integralną kontrolą.

- Połączenie parku maszynowego z wytwarzanymi produktami. Tworzyć to ma „smart factory”.
- Big Data – celem gromadzenia i przetwarzania danych.
- Optymalizacja usług, dzięki którym rozwinię się analiza danych²¹.

Firma Bystronic stworzyła oprogramowanie BySoft 7, służące do konstruowania i obliczania detali, a także tworzenia planów cięcia oraz gięcia, planowania i kontroli produkcji, realizując przy tym program Industry 4.0. Dzięki temu oprogramowaniu, planowanie produkcji staje się nadrzędnym punktem procesu produkcji. Tego typu oprogramowanie jest wykorzystane do tworzenia schematów i programów procesu, jednocześnie dążąc do ich optymalizacji.



Rysunek 4. Oprogramowanie BySoft 7 moduł gięcia

Źródło: [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie>] – 30.11.2020 r.

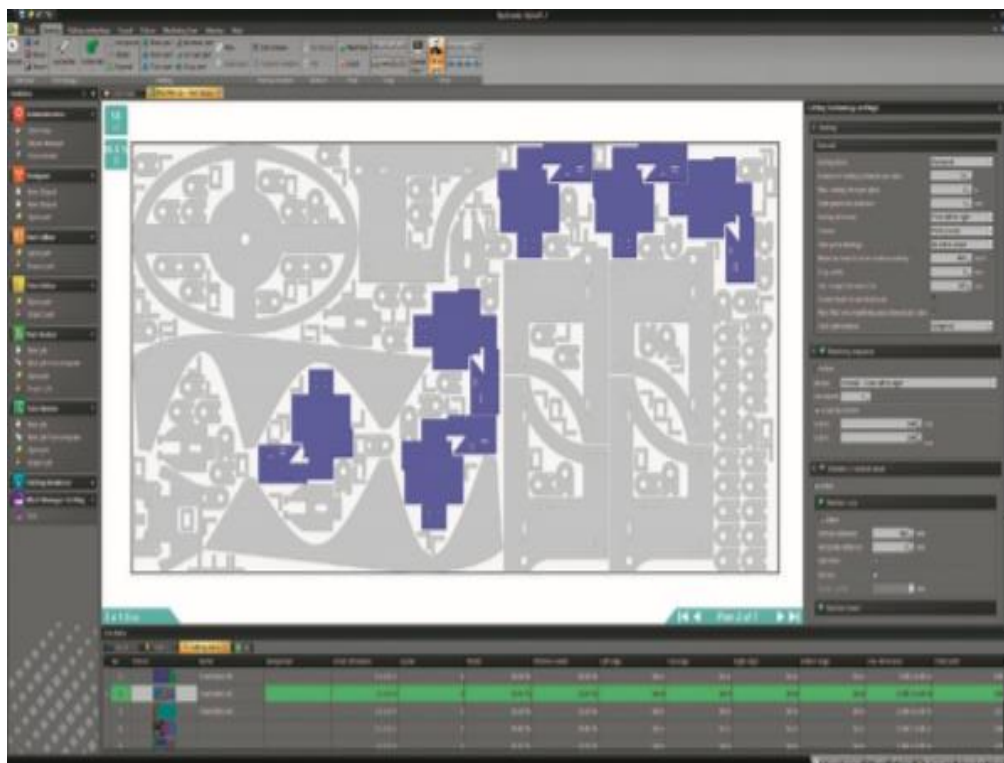
Obrobka płaskiego arkusza blachy (rysunek 4) ilustruje sposób, w jaki oprogramowanie jest w stanie stworzyć detale do gięcia oraz gotowe części. Program, analizując dostarczone przez klienta zapytanie ofertowe wraz z rysunkami w formie DXF i 3D-CAD, jest w stanie rozłożyć je na części pierwsze i analizuje możliwość wykonania. Połączenie z biblioteką narzędzi,

²¹ [<https://www.bystronic.pl/pl/aktualnosci>] – 30.11.2020 r.

które są dostępne na produkcji, automatycznie tworzy program do gięcia. W tym samym czasie program, który analizuje możliwość wykonania, realizuje poprawki dla procesu cięcia w taki sposób, aby klient na końcu łańcucha wytwarzania, otrzymał produkt zgodny z jego wymogami.

Program Plant Manager jest rozszerzeniem oprogramowania BySoft 7 i jest w stanie całkowicie pełnić kontrolę nad procesem planowania oraz wykonania. Wszystkie uwzględnione w nim dane są analizowane w czasie rzeczywistym.

Na rysunku 5 przedstawiono rozdzielanie zleceń, które jednocześnie łączy zadania, aby trafiły w odpowiednie miejsce i we właściwym czasie. Wycięte detale są podświetlone, ułatwiając identyfikację w połączonym nestingu. Wydrukowane etykiety z drukarki dołączonej do wycinarki ułatwiają identyfikację produktów. Jeżeli w czasie cięcia powstanie detal niezgodny z założeniem, automatycznie ta informacja zostanie wysłana do programu. Dzięki takiej komunikacji pomiędzy produkcją, a planistą - jest pewność, iż zlecenie wykonane zostanie w 100 % tak, aby nie generować postojów²².

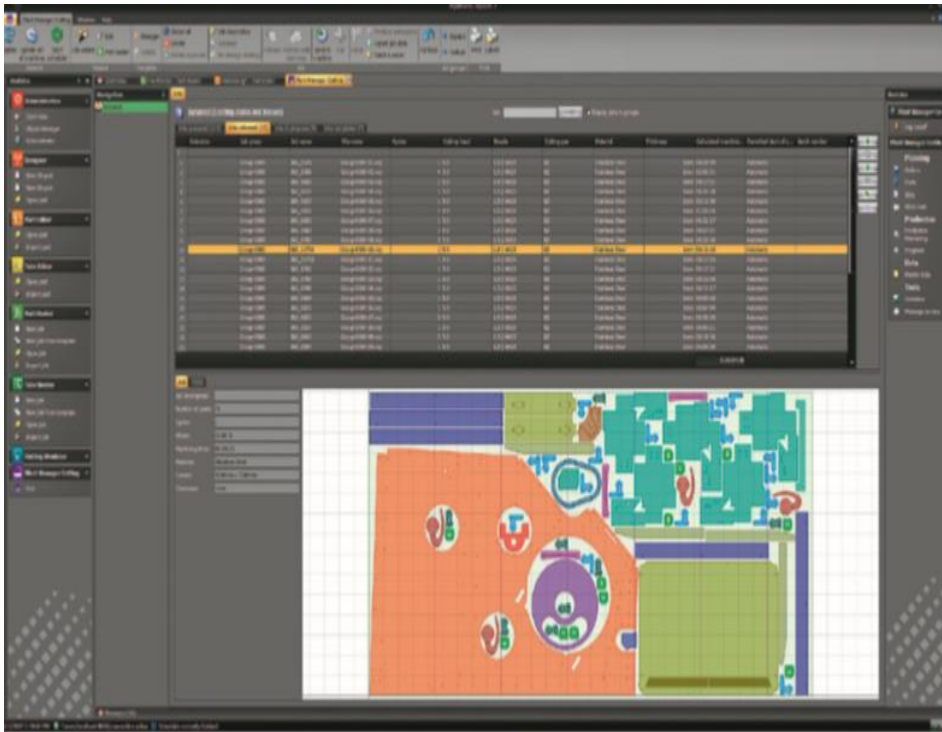


Rysunek 5. Program Plant Manager

Źródło: [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie>] – 30.11.2020 r.

²² [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie/BySoft-7.php>] – 01.12.2020 r.

Program na podstawie przyjętych zleceń z systemu ERP, łączy je z danymi CAD, tworząc tym samym zlecenie. Bierze pod uwagę takie aspekty jak: rodzaj materiału, który ma zostać wykorzystany, jego grubość oraz tworzy priorytety zadań do wykonania na produkcji. Program kontroluje cały cykl wytwarzania wszystkich kroków w procesie. Osoby odpowiedzialne za proces (planista, operator), w dowolnym czasie mają podgląd do kolejnych kroków (rysunek 6). Dane są uszeregowane w sposób najbardziej logiczny, aby przygotowanie produkcji przebiegło zgodnie z założeniami.



Rysunek 6. Program Plant Manager

Źródło: [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie>] – 30.11.2020 r.

Rysunek 7 przedstawia statystyczny pomiar produkcji. Program analizuje dane z procesu i tworzy statystyki, celem zoptymalizowania produkcji. Dostępne dane służą do podjęcia akcji, w celu zwiększenia wydajności maszyn. Każdy postój jest zapisany w programie i podana jest także jego przyczyna. Wszystko dzieje się w czasie rzeczywistym. Wykonywane zapisy służą zarówno klientowi, jak i dostawcy. Wszyscy mogą w dowolnym terminie otrzymać informacje e-mail o przebiegu produkcji i problemach, tak aby zapobiegać w przyszłości zdarzeniom podobnego typu.

Oprogramowanie Bystronic jest twórcą systemów, które swoje odpowiedzialności przenoszą na produkcję. Wszystkie małe elementy w zamyśle mają

być produkowane w sposób tani, szybki i przy jak najmniejszym nakładzie fizycznym²³. Eliminacja dokumentacji papierowej w procesie wytwarzania, w znacznym stopniu redukuje postoje oraz błędy.



Rysunek 7. Program Plant Manager

Źródło: [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie>] – 30.11.2020 r.

Połączenie wszystkich elementów produkcji w sieć cyfrową tj.: Planowania, Organizowania, Sterowania, Kontrolowania, Motywowania powoduje, że firma Bystronic konsekwentnie realizuje założenia projektu 4.0. Analiza produkcji dzięki autentycznym danym, daje możliwość rozwoju i skupienia się na obszarach wymagających optymalizacji, w celu redukcji strat. Wytwarzanie zgodnie z początkową wyceną i zwiększanie wartości dodanej, jest możliwe dzięki danym w czasie rzeczywistym.

PODSUMOWANIE

Efekt synergii, na gruncie inżynierii, charakteryzuje się uzyskaniem dodatkowych profitów, które tworzą się dzięki nowym interakcjom pomiędzy światem fizycznym i cyber-fizycznym. Systemy cyber-fizyczne mają ogromną możliwość adaptacji z otoczeniem, a tym samym posiadają zdolność uczenia. Komplementarna zasada emergencji jest odpowiedzią na pytanie: dla-

²³ [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie/Plant-Manager.php>] – 01.12.2020 r.

czego wcześniej systemy cybernetyczne nie dominowały, a obecnie wyłaniają się, zaspokajając potrzeby rewolucji przemysłowej?

Oprogramowanie Plant manager tworzy system na potrzeby produkcji, dając efekt synergii w postaci m.in.:

- redukcji kosztów dzięki zoptymalizowanemu obiegowi informacji,
- zintegrowaniu planowania i monitorowania procesu,
- przyspieszonemu cyklowi produkcyjnemu,
- grupowaniu części do wytworzenia w plany i zdania,
- podziału na maszyny,
- optymalnego planowania przekładającego się na krótsze czasy realizacji,
- oszczędności czasu i zasobów przedsiębiorstwa.

We współczesnej gospodarce dominuje potrzeba wdrażania permanentnych zmian, powiązanych ze światem cyfrowym. Przedsiębiorstwa wymagają bowiem ciągłego podejmowania inicjatyw i implementowania przekształceń związanych z obszarem prowadzonej działalności, które to zintensyfikują płynące dla nich korzyści.

Zaprezentowane zagadnienie jest niezwykle aktualne w dzisiejszych czasach, budzi zainteresowanie zarówno wśród menedżerów, jak i badaczy, dlatego wymaga dalszych analiz w eksploracjach naukowych.

LITERATURA:

- [1] Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- [2] Grzyb K., *Cyfryzacja przedsiębiorstw produkcyjnych w Unii Europejskiej w perspektywie koncepcji przemysłu 4.0*, [w:] Mroczko F., Kowalczyk L. *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych*, WWSZiP, Wałbrzych 2017.
- [3] Klimczuk-Kochańska M., Marczevska, M. *Zarządzanie operacyjne*, [w:] Klincewicz K. (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie. Przegląd perspektyw teoretycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- [4] Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- [5] Krzemiński M., *Analiza efektywności systemu oceniania pracowników na przykładzie TP S.A.*, Wydawnictwo Promotor, Kraków 2015.
- [6] Mroczko F., *Wykorzystanie metod kaizen w procesie zarządzania operacyjnego*, [w:] Mroczko F., Kowalczyk L. (red.), *Zarządzanie operacyjne w teorii*

i praktyce organizacji biznesowych publicznych i pozarządowych, WWSZiP, Wałbrzych 2009.

- [7] Pająk E., Klimkiewicz M., Kosieradzka A., *Zarządzanie produkcją i usługami*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 2014.
- [8] Pieriegud J., *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa - szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych*, Publikacja Europejskiego Kongresu Finansowego, Gdańsk 2016.
- [9] Rifkin J., *Spółeczeństwo zerowych kosztów krańcowych*, Wydawnictwo EMKA, Warszawa 2016.
- [10] Schuh G., *Industrie 4.0, Study*, Acatech, Monachium 2017.
- [11] Stabryła A., Woźniak K. (red.), *Determinanty potencjału rozwojowego organizacji*, Wydawnictwo Mfiles.pl, Kraków 2012.
- [12] Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.

Źródła internetowe:

- [13] [<https://automatykaonline.pl/Artykuly/Przemysl-4.0/Innowacyjne-rozwiazania-dla-Przemyslu-4.0>] – 28.11.2020 r.
- [14] [<http://cyber-physical-systems.blogspot.com>] – 28.11.2020 r.
- [15] [<https://epodreczniki.pl/a/swiat-smart-czyli-internet-rzeczy-iot/DtVyT3QAo>] – 28.11.2020 r.
- [16] [<https://przemysl-40.pl/wp-content/uploads/2017/05/Omron-4.jpg>] – 28.11.2020 r.
- [17] [<http://przemysl-4.0.pl/index.php/2018/10/03/industry-4-0-w-fabryce-mercedesa-w-jaworze>] – 28.11.2020 r.
- [18] [<https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/wsparcie-dla-przemyslu-4-0-w-polsce>] – 27.11.2020 r.
- [19] [<https://www.bystronic.pl/pl/aktualności>] – 30.11.2020 r.
- [20] [<https://www.bystronic.at/de/news/messen-und-events/EuroBLECH.php>] – 30.11.2020 r.
- [21] [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie>] – 30.11.2020 r.
- [22] [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie/BySoft-7.php>] – 01.12.2020 r.

- [23] [<https://www.bystronic.pl/pl/produkty/oprogramowanie/Plant-Manager.php>] – 01.12.2020 r.
- [24] [<https://www.mpit.gov.pl/strony/aktualnosci/ksztaltowanie-potencjalu-rynku-dla-przemyslu-40-w-polsce>] – 28.11.2020 r.
- [25] [<https://www.techradar.com/news/world-of-tech/management/how-to-construct-a-big-data-strategy-1248021>] – 27.11.2020 r.
- [26] [<http://www.tsl-biznes.pl/newsy/przemysl-4-0-w-logistyce>] – 25.11.2020 r.

STRESZCZENIE

Planowanie jako nadrzędna funkcja zarządzania w cyfrowym świecie

Wśród funkcji zarządzania, jedną z priorytetowych jest planowanie. Właśnie na niej współczesne przedsiębiorstwa uzależniają swoje dalsze działania. Znaczenie tej funkcji warto odnieść do zarządzania w świecie cyfrowym.

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie idei inteligentnego przemysłu, zwanego Przemysłem 4.0, jako jednego z nurtu zarządzania operacyjnego opartego na wykorzystaniu technologii cyfrowych. Ponadto, pokazany zostanie rzeczywisty przykład aplikacji nowoczesnych rozwiązań technologicznych w produkcji przemysłowej, na podstawie cyfryzacji procesu cięcia laserowego i gięcia blachy, wraz z omówieniem procesu planowania, poprzez oprogramowanie firmy Bystronic – Plant Manager.

W artykule uwzględniono zakres teoretyczno-praktyczny analizowanego zagadnienia. Odniesiono się do zarządzania operacyjnego oraz przemysłu 4.0. Zaprezentowano wykorzystanie programu Plant Manager w zarządzaniu operacyjnym, który to został opracowany w przedsiębiorstwie Bystronic, a następnie zaimplementowany przez jej klientów.

Słowa kluczowe: efekt synergii, planowanie, przemysł 4.0, zarządzanie operacyjne.

SUMMARY

Planning as superior management functions in the Digital World

Among the management functions, planning is one of the priorities. Today's modern businesses depend on that their further actions. The importance of this feature is worth referring to the digital world.

The purpose of this publication is to present the idea of smart industry, known as industry 4.0, as one of the digital-based operational management. In addition, a real example of the application of cutting-edge technology in industrial manufacturing will be shown, using the digitization

of laser cutting and sheet metal bending, as well as an overview of the planning process through the Bystronic - Plant Manager software.

The Article covers the theoretical and practical scope of the issue under consideration. Reference was made to operational management and industry 4.0. The use of Plant Manager in operational management, which was developed in Bystronic and implemented by its customers, was presented.

Keywords: synergy effect, planning, industry 4.0, operational management.



Piotr Laskowski

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Produkt krajowy brutto jako miara dokonań gospodarczych w dobie pandemii COVID-19

WSTĘP

Dobrobyt ekonomiczny jest pojęciem niezwykle złożonym, o czym świadczy fakt, iż w ramach ekonomii podejmowane są liczne próby określenia jego poziomu i struktury. Należy stwierdzić, iż naukowcy ciągle poszukują najlepszego wskaźnika (miary), który pozwoli na realne i kompleksowe zaprezentowanie poziomu rozwoju danej społeczności, a w szczególności jej dobrobytu, bogactwa oraz tempa rozwoju.

Jednym ze wskaźników stosowanych do jego pomiaru jest produkt krajowy brutto (PKB), który stanowi wartość rynkową dóbr finalnych powstałych w ciągu roku w danym kraju¹. Mierzenie dobrobytu jest skomplikowanym i trudnym procesem wymagającym uwzględnienia nie tylko czynników ekonomicznych, ale także aspektów społecznych, politycznych i kulturowych. Od dłuższego czasu zauważalna jest intensywna krytyka w odniesieniu do PKB, jako uniwersalnej miary dobrobytu ekonomicznego. Pandemia COVID-19 wzbudziła zainteresowanie badaniem skutków makroekonomicznych, a w szczególności; czy skutki pandemii będą krótkotrwałe, czy też utrzymają się znacznie dłużej, a PKB pozostanie w depresji przez wiele lat. Rządy na całym świecie wprowadziły różnego rodzaju obostrzenia dotyczące gospodarki oraz życia społecznego, które generują znaczne koszty i straty gospodarcze. Pragnąc złagodzić wpływ obostrzeń na gospodarkę, większość państw wprowadziło kompleksowe programy dotacji i pomocy dla dotkniętych sektorów oraz dla gospodarstw domowych. W związku z powyższym można zaryzykować tezę, iż w obszarze gospodarczym pandemia bę-

¹ L. Zienkowski, *Co to jest PKB? Jego rola w analizach ekonomicznych i prognozowaniu*, Elipsa, Warszawa 2001, s. 7.

dzie skutkowała istotnymi zmianami, a nawet może stanowić punkt zwrotny w historii gospodarczej XXI wieku.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie współczesnego podejścia do metod szacowania PKB oraz próba identyfikacji możliwości wykorzystania w dobie epidemii COVID-19 miernika PKB, jako wskaźnika mierzącego jednocześnie rozwój gospodarczy i społeczny.

1. RACHUNKI NARODOWE I POMIAR DOBROBYTU

Sposoby pomiaru rozmiarów aktywności rynku odgrywają istotną rolę w ekonomii, bowiem na nich opierają się decyzje wyboru kierunków polityki gospodarczej dokonywane przez rządy poszczególnych państw. W literaturze spotykamy pogląd, iż nie istnieją uniwersalne mierniki, przy pomocy których można w sposób zadowalający zmierzyć stopień osiągnięcia różnych celów gospodarowania². Z drugiej zaś strony w badaniach wzrostu gospodarczego możemy wyróżnić różne cele procesu gospodarowania:

- zapewnianie materialnych warunków egzystencji społeczeństwa,
- wzrost wielkości konsumpcji bez względu na jej charakter,
- zapewnianie wielkości konsumpcji oczekiwanej – pożądanej (bez konsumpcji wymuszonej jałowej i szkodliwej),
- tworzenie podstaw dynamizowania procesów gospodarczych (zwiększenie potencjału produkcyjnego),
- wzrostu bogactwa materialnego jako takiego,
- wzrost „dobrobytu”,
- zwiększanie poziomu rozwoju cywilizacyjnego (HDI),
- wymiar psychologiczny, (dostarczanie doznań psychologicznych, satysfakcji społecznej, szczęścia społecznego).

Warto zaznaczyć, iż wzrost gospodarczy jest miarą zmian ilościowych w gospodarce i można go zmierzyć, zaś rozwój gospodarczy można zaobserwować³. Procesom wzrostu gospodarczego towarzyszą zmiany struktury produktu narodowego i całej gospodarki. Rozwój gospodarczy łączy w sobie⁴:

- postęp technologiczny (doskonalenie techniki, pracy, zarządzania),
- zmiany strukturalne procesów produkcji (zmiany jakości wytwarzanych dóbr i usług, zmiany struktury asortymentowej),
- zmiany na gruncie społecznym, politycznym oraz instytucjonalnym,

² Szerzej: L. Smolaga, *Wybrane problemy pomiaru efektów gospodarowania w skali makro*. Nauka Gospodarka Społeczeństwo, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie 2011, nr 2/3, s. 149-185.

³ Wzrost gospodarczy odnosi się tylko do zmian ilościowych, podczas gdy rozwój gospodarczy obejmuje zmiany o charakterze jakościowym, np. przez stosowanie coraz lepszych, nowoczesnych metod wytwarzania i zarządzania, co wpływa na efektywność pracy.

⁴ Byłok F., Sikora J., Sztumska B., *Wybrane elementy socjologii rynku*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005, s. 164.

- zrównoważony wzrost wartości PKB lub PNB,
- polepszenie warunków życia ludności kraju.

Należy dostrzec, iż PKB w ujęciu koncepcyjnym stanowi produkt, natomiast w ujęciu matematycznym jest to suma wytworzonych towarów i świadczonej usług w danym kraju. Jest to „wartość całkowitej krajowej produkcji gospodarczej danego kraju w danym okresie” i odnosi się do „towarów wytworzonych i świadczonej usług na rynku krajowym, o ile nie przyjmują formy środków do produkcji innych dóbr”⁵. Wzrost, czy też spadek PKB wyraża się w procentach i odnosi do cen, by uniknąć uwzględniania inflacji. „Brutto” oznacza, że nie uwzględnia się m.in. amortyzacji środków trwałych (wówczas byłaby to wartość netto), zaś „krajowość” tego wskaźnika wynika z faktu, iż obejmuje on wyłącznie działalność gospodarczą wykonywaną przez określone podmioty działające na terenie danego kraju⁶.

Wśród składników PKB wyróżnia się: konsumpcję, inwestycję, wydatki państwa i eksport netto. Jeśli chodzi o konsumpcję, to stanowi ona wydatki gospodarstw domowych na dobra i usługi z wyjątkiem nakładów na zakup nowych domów lub mieszkań. Do inwestycji natomiast zaliczane są wydatki na zakup maszyn i urządzeń, budynków i budowli (w tym zakupy mieszkań oraz domów przez gospodarstwa domowe), czyli ogólnie rzecz ujmując – na zakupy dóbr, które w przyszłości zostaną zużyte do wytwarzania innych dóbr i usług. Tymczasem wydatki państwa obejmują wydatki na zakup dóbr i usług ponoszone przez władze lokalne i rząd centralny. Uwzględniają one wynagrodzenia pracowników zatrudnionych przez państwo i wydatki na prace publiczne. Do składników PKB wliczany jest również eksport netto definiowany, jako suma wydatków dokonywanych przez cudzoziemców na dobra produkowane w kraju pomniejszona o wydatki na dobra wytworzone za granicą poniesione przez mieszkańców danego kraju⁷. PKB stanowi, więc wskaźnik dobrobytu ekonomicznego, gdyż reprezentuje on łączne dochody mieszkańców kraju oraz jednocześnie ich łączne wydatki na dobra i usługi. Natomiast często używana miara, tj. PKB per capita ukazuje informacje o dochodach i wydatkach statystycznego obywatela. Większość ludzi pragnie zarabiać więcej oraz więcej wydawać, dlatego wskaźnik ten można zaliczać do mierników dobrobytu⁸.

W przypadku PKB wyróżnia się ujęcie realne i nominalne⁹, a do podstawowych metod jego obliczania zaliczyć należy¹⁰:

⁵ Nie ma znaczenia ilość, jakość tych produktów i usług, a skumulowana cena wartości dodanej. Oznacza to również, że nie uwzględnia się produktów i usług, które nie mają swojej ceny rynkowej – np. zajmowanie się „domem” i dziećmi przez rodzica.

⁶ K. Hajder, M. Górny, *Wysokość wskaźnika PKB a poziom szczęśliwości obywateli*, [w:] *Środkoeuropejskie Studia Polityczne* 1/2019, Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM w Poznaniu, s. 31.

⁷ N.G. Mankiw, M.P. Taylor, *Makroekonomia*, PWE, Warszawa 2009, s. 37–38.

⁸ W. Rybka, *Problem istoty i pomiaru dobrobytu*, [w:] *Zagadnienia Filozoficzne w Nauce* (Philosophical Problems in Science), nr 67 (2019), s. 217.

⁹ Realny PKB wyrażany jest za pomocą cen stałych, zaś PKB nominalny jest liczony w cenach bieżących. Wskaźnikiem odzwierciedlającym zmiany cen wszystkich dóbr jest deflator PKB formułowany jako stosunek nominalnego PKB do PKB w ujęciu realnym.

¹⁰ Szerzej: A. Grzelak, *Makroekonomia w procesie integracji z Unią Europejską*, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie, Szczecin 2002, s. 41–47.

- mierzenie PKB przez sumowanie wydatków rozumiane, jako ogół całkowitych wydatków na dobra i usługi w dowolnym okresie składające się z takich elementów jak: konsumpcja, inwestycje, zakupy rządowe oraz eksport netto,
- mierzenie PKB poprzez sumowanie dochodów polegające na sumowaniu wartości wszystkich oficjalnych dochodów podmiotów uczestniczących w procesie tworzenia produktu krajowego,
- mierzenie PKB przez sumowanie wartości produkcji.

Należy zauważyć, że wskaźnik PKB ze względu na swoją naturę określać ma wysokość i zmiany w strukturze wartości wytworzonej w danym okresie. Nie bada on więc poziomu życia, ani dobrobytu obywateli, chociaż w dłuższej perspektywie może określać zmiany w tej przestrzeni wynikające z rozwoju gospodarczego (jest on jednak bardziej skorelowany ze wskaźnikiem PKB per capita, choć i on nie bada poziomu rozwoju społecznego). Warto w tym kontekście odnieść się do słów byłego prezesa Głównego Urzędu Statystycznego – Bohdana Wyżnikiewicza, który stwierdził: „już samo posługiwanie się pojęciem „rozwój społeczno-gospodarczy” stanowi źródło nieporozumień. Trudno znaleźć uzasadnienie do łączenia w jedno pojęcie rozwoju społecznego ze wzrostem gospodarczym”¹¹. Dodatkowo należy wspomnieć, iż koncepcja PKB, jako syntetycznego wskaźnika wzrostu gospodarczego oraz dobrobytu ekonomicznego zawsze była przedmiotem krytyki, jednak na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku można było zauważyć jej nasilenie. Wiązało się to z dynamicznymi przemianami rzeczywistości gospodarczej spowodowanymi przez wywołany utratą zaufania do sektora bankowego w 2008 światowy kryzys gospodarczy.

Pamiętając, iż PKB został stworzony w szczególnym okresie i miał być użytecznym drogowskazem na drodze do lepszego świata musimy dostrzec, że obecnie żyjemy jednak w innych realiach społeczno-gospodarczych. Wśród głównych wektorów krytyki PKB, jako miernika dobrobytu wyróżnia się w głównej mierze pomijanie¹²:

- produkcji nierejestrowanej (tzw. szara strefa) oraz produkcji gospodarstw domowych przeznaczonej na własne potrzeby (np. pracy gospodyń domowych),
- wartości czasu wolnego (wypoczynku),
- wartości wytworzonych bezpłatnie przez wolontariuszy,
- wartości oprogramowania open source,
- dużej części stron WWW, wielu usług internetowych,
- efektów zewnętrznych produkcji,
- zanieczyszczenia środowiska – paradoksalnie zanieczyszczenie środowiska (z powodu kosztów jego usunięcia) w przyszłości zwiększy PKB,

¹¹ B. Wyżnikiewicz, *Produkt krajowy brutto jako przedmiot krytyki*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 3 z 2017 (670), s. 6.

¹² J. Żukowska, *Miara bogactwa narodu i wzrostu gospodarczego – Country's Prosperity (CP)*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. Czasopismo naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr. 51(3/2017), s.114.

- różnic cen w poszczególnych krajach, co teoretycznie jest niwelowane przez liczenie parytetem siły nabywczej,
- zróżnicowania dochodów w społeczeństwie, ich dystrybucji – wysoki PKB nie zawsze przekłada się na dobrobyt wszystkich obywateli.

Współcześnie dostrzegamy bilateralne przenikanie się sfery ekonomicznej i społecznej, które pobudzają, zarówno teoretyków, jak i praktyków, do dyskusji nad możliwościami poznawczymi otaczającej nas rzeczywistości gospodarczej, w tym wyodrębnienia głównych czynników sprawczych postępu gospodarczego¹³. Należy jednocześnie pamiętać, iż Produkt Krajowy Brutto stanowi fundamentalną i wszechobecną kategorię wykorzystywaną przy ocenach gospodarczych oraz rynkowych dokonań krajów (czy też rozmaicie wyodrębnianych stref geograficzno-gospodarczych), a także podstawową miarę stosowaną w prognozowaniu ich wzrostu gospodarczego. Co istotne, jest to również fundamentalna miara stosowana w międzynarodowych porównaniach kondycji gospodarek poszczególnych krajów¹⁴.

2. PANDEMIA A AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNO-GOSPODARCZA

Terminy „pandemia” i „epidemia” są często używane zamiennie w różnych kontekstach społecznych i medycznych. Epidemia definiowana jest, jako wystąpienie na danym obszarze zakażeń lub zachorowań na chorobę zakaźną w liczbie większej niż oczekiwana lub wystąpienie zakażeń albo chorób zakaźnych dotychczas niewystępujących¹⁵, natomiast pandemia to określenie wielkiej epidemii, która ogarnia duże obszary (na różnych kontynentach) w tym samym czasie. Należy zaznaczyć, iż pandemia zostaje ogłoszona przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) na podstawie interpretacji liczby zachorowań i zasięgu geograficznego zjawiska. Prawie wszystkie zastosowania terminu pandemia odnoszą się do szerokości geograficznej. Pandemie zostały sklasyfikowane, jako: transregionalne (dwa sąsiednie regiony świata), międzyregionalne (dwa nieprzylegające regiony) i globalne. Pandemia definiowana jest również ze względu na rozprzestrzenianie się choroby, poprzez transmisję z miejsca na miejsce np. kontakt bezpośredni czy drogę kropelkową¹⁶.

Przyjmuje się a priori, iż pandemie negatywnie wpływają na aktywność społeczno-gospodarczą, gdyż zarówno producenci jak i konsumenci obawia-

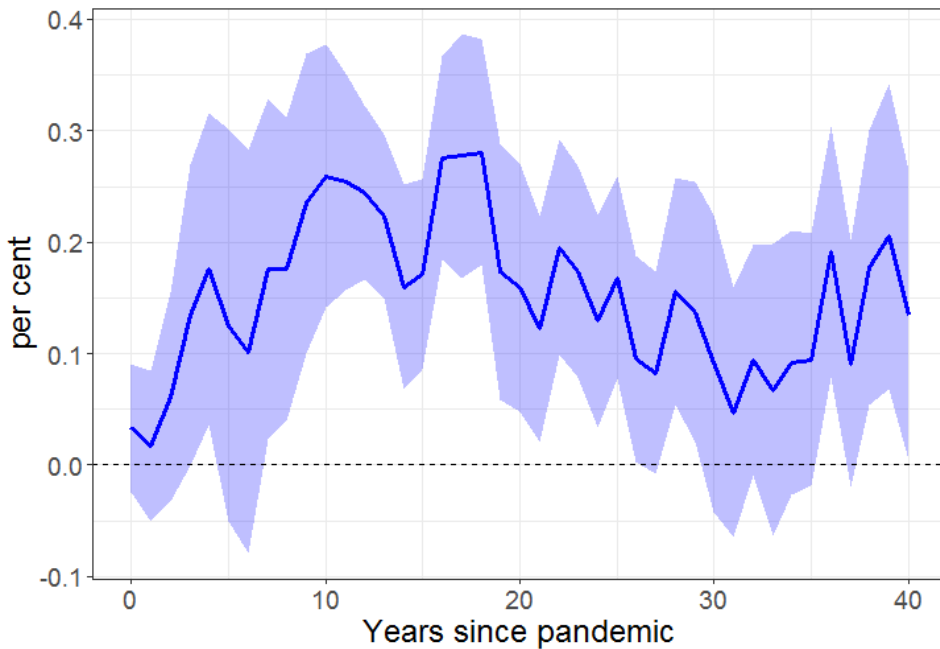
¹³ Szerzej: E. Roszko-Wójtowicz, J. Białek, *Pomiar wzrostu i rozwoju gospodarczego w krajach UE – zastosowanie metod oceny grupowej*, [w:] *Folia Oeconomica Acta Universitas Lodzensis* 3(329) 2017, s. 194-195.

¹⁴ E. Maczyńska, *Dylematy pomiaru gospodarki globalnej – produkt krajowy brutto*, [w:] Cieślak A., Michałek J. (red.), *Niedoskonała globalizacja. Czy światowy system gospodarczy wymaga gruntownych reform?* Księga jubileuszowa Profesora Włodzimierza Siwińskiego, WNE, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2014, s. 195.

¹⁵ Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu i zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych i ludzi (Dz.U. z 2020 r. poz. 1845).

¹⁶ D. M. Morrens, G. K. Folkers, A. S. Fauci, *What is a Pandemic*, *The Journal of Infectious Diseases*, Volume 200, Issue 7, 1 October 2009, Pages 1018–1021, [<https://doi.org/10.1086/644537>].

ją się o swoje zdrowie i przyszłość, przez co ograniczają kontakty społeczne oraz wydatki na konsumpcję i inwestycje. Niepokój może utrzymywać się nawet po ustąpieniu epidemii – podmioty gospodarcze mogą się obawiać, że podobne zdarzenie się powtórzy. Udaną próbę zbadania wpływu dawnych pandemii na przeciętny dochód podjął Stefański¹⁷, który w swoim badaniu (obejmującym lata 1252-2016) przeanalizował roczne dane o umieralności z danymi o wielkości PKB per capita dla 33 krajów z różnych rejonów świata. Graficzną interpretację wyników badań przedstawia rysunek 1. Można konstatować, iż pandemie mają długotrwały i statystycznie istotny wpływ na PKB per capita¹⁸.



Rysunek 1. Reakcja PKB na mieszkańca na pandemię skutkującą śmiercią 1% populacji w danym roku

Źródło: M. Stefański, *GDP Effects of Pandemics: A Historical Perspective*, SGH KAE Working Papers Series Number: 2020/057, s. 12.

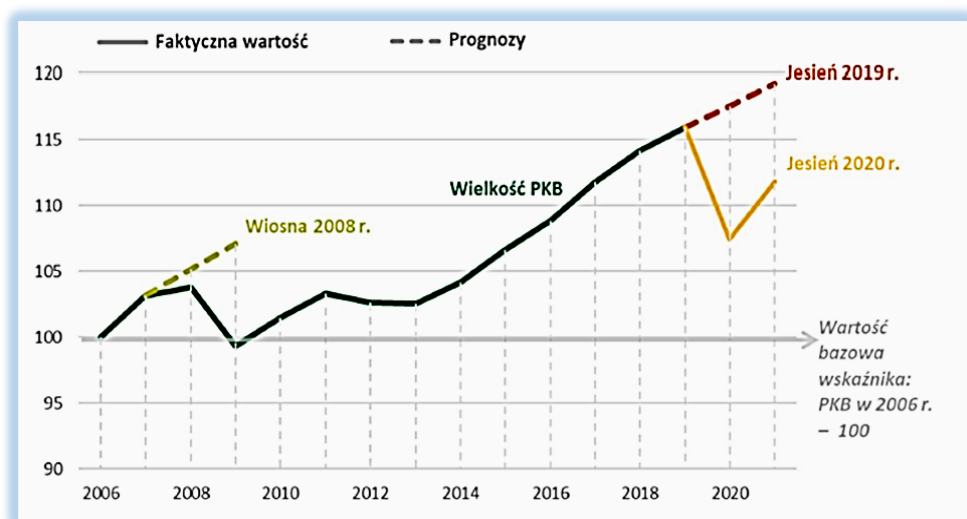
¹⁷ M. Stefański, *GDP Effects of Pandemics: A Historical Perspective*, SGH KAE Working Papers Series Number: 2020/057

¹⁸ Pandemia, która zwykle powodowała śmierć 1% populacji początkowo miała neutralny wpływ na PKB per capita. W kolejnych latach dochód na mieszkańca wskazuje tendencje rosnące, a po 10 latach strata 1 proc. ludności w wyniku epidemii przekładała się na wzrost PKB per capita o ponad 0,2 proc. Maksymalna siła oddziaływania pandemii na wzrost PKB per capita (o ok. 0,3%) występuje po około 20 latach. Warto zaznaczyć, iż nawet po 40 latach wpływ pandemii powoduje, iż dochód na mieszkańca jest prawie 0,15 proc. wyższy niż byłby, gdyby pandemia nie wystąpiła.

W odróżnieniu od globalnego kryzysu finansowego z 2008 roku, którego źródłem były słabości w obrębie sektora finansowego, obecny, wywołany pandemią COVID-19, wstrząs gospodarczy dotyka całą gospodarkę, a w szczególności zaburza;

- wydatki gospodarstw domowych,
- funkcjonowanie przedsiębiorstw,
- globalne łańcuchy dostaw.

Zgodnie z prognozą Komisji Europejskiej¹⁹, rozbieżność względem ścieżki wzrostu gospodarczego z okresu sprzed pandemii jest istotnie większa niż analogiczna rozbieżność podczas poprzedniego kryzysu, co prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2. Wskaźnik wielkości PKB Unii Europejskiej (w proc.)

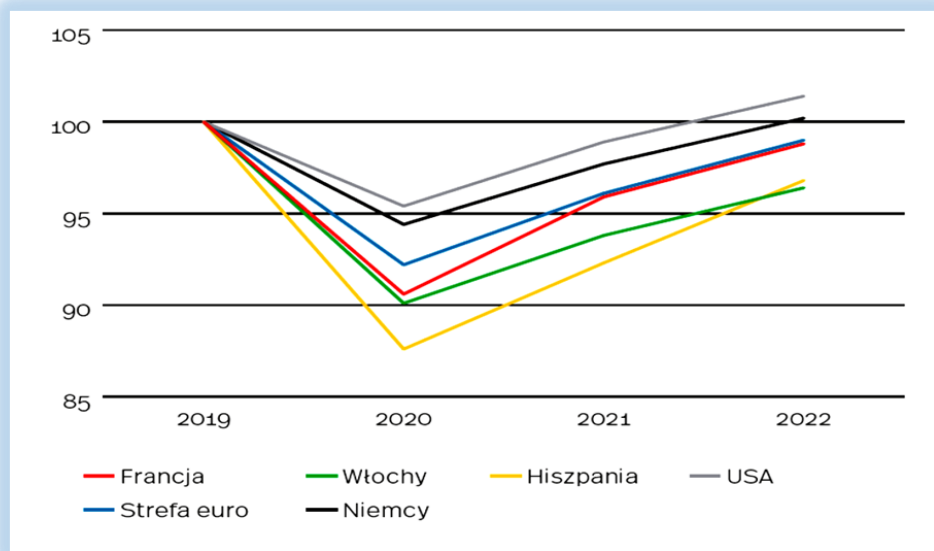
Źródło: *Zagrożenia, wyzwania i szanse związane z gospodarczą odpowiedzią UE na kryzys wywołany przez pandemię COVID-19*, Przegląd nr 6 z 2020 r. Europejskiego Trybunału Obrachunkowego, s. 10.

Przewiduje się, że PKB gospodarek krajów tworzących Unię Europejską skurczy się w 2020 r. o 7,4% i w 2021 r. może nie powrócić do poziomu sprzed kryzysu, co wiąże się z ryzykiem znacznego zwiększenia liczby upadłości i redukcji zatrudnienia. Można domniemywać, iż zwiększone bezrobocie wpłynie na ograniczenie konsumpcji, a utrzymująca się niepewność będzie miała wpływ na inwestycje prywatne, ograniczając ożywienie gospo-

¹⁹ Szerzej: *European Economic Forecast – Autumn 2020*, Institutional paper 136, November 2020. (dostęp internetowy <https://doi.org/10.2765/878338>)

darcze²⁰. Ponadto wolniejsze ożywienie gospodarcze w strefie euro, wraz z wyraźniejszym pogorszeniem perspektyw dla światowego przemysłu motoryzacyjnego i usług dla przedsiębiorstw, ograniczy perspektywy eksportu w obu scenariuszach.

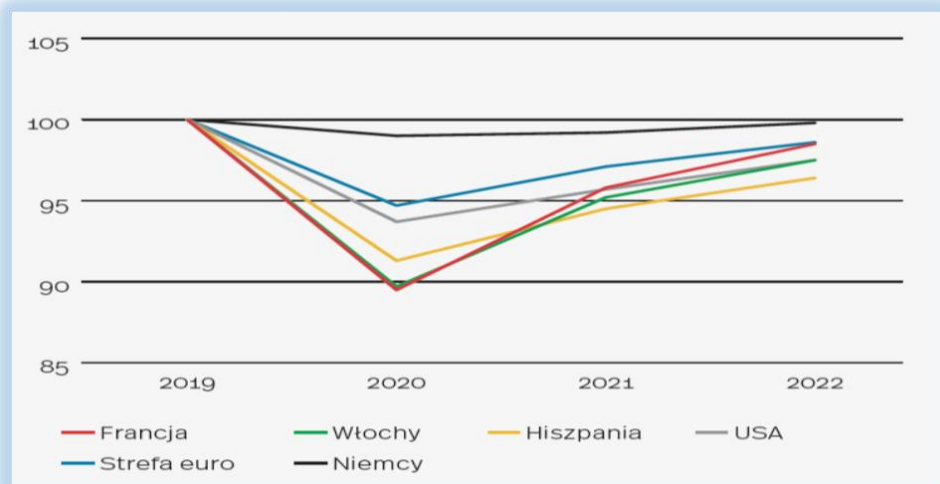
Prognozy międzynarodowych instytucji wskazują, że PKB gospodarek krajów strefy euro do końca 2022 r. nie osiągnie poziomu sprzed pandemii. Przewiduje się, że spośród gospodarek rozwiniętych jedynie Stany Zjednoczone oraz Niemcy do końca 2022 r. osiągną poziom PKB obserwowany w 2019 r. Podobnie jak w przypadku kryzysu finansowego sprzed dekady, spowolnienie najmocniej dotknie kraje południowej Europy, przede wszystkim Hiszpanię oraz Włochy. Prognozy wskazują, że w 2022 r. zarówno wielkość PKB, jak i zatrudnienie w tych krajach, będą kształtować się na poziomie o 4-5 proc. niższym niż w 2019 r., co prezentują rysunki 3 oraz 4.



Rysunek 3. Prognoza zmiany PKB w wybranych państwach świata (2019 r. = 100)

Źródło: J. Chojna, J. Gniadek, J., M. Gniazdowski, J. Rybacki, J. Sawulski, J. Strzelecki, Przegląd gospodarczy PIE: zima 2020, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2020, s. 8.

²⁰ Odłożona konsumpcja i decyzje inwestycyjne przyczynią się do ożywienia gospodarczego, ale gwałtowny wzrost bezrobocia i panująca niepewność nadwyrężą zaufanie gospodarstw domowych i przedsiębiorstw. Scenariusz zakładający, iż dojdzie do kolejnych wybuchów pandemii, i związane z nim środki ograniczające aktywność gospodarczą, będą dodatkowo osłabiać ożywienie gospodarcze, zwiększać ryzyko wzrostu bezrobocia i rosnącej liczby upadłości, zwłaszcza wśród osób pracujących na własny rachunek i pracowników tymczasowych.



Rysunek 4. Prognoza zmiany zatrudnienia w wybranych państwach świata (2019 r. = 100)

Źródło: J. Chojna, J. Gniadek, J., M. Gniazdowski, J. Rybacki, J. Sawulski, J. Strzelecki, Przegląd gospodarczy PIE: zima 2020, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2020, s. 8.

3. KONIUNKTURA GOSPODARCZA W POLSCE W CZASIE COVID-19

Przełom drugiej i trzeciej dekady XXI wieku charakteryzował się istotnymi, często głębokimi, zmianami w gospodarce światowej. Kryzys związany z COVID-19 przyspieszy niektóre z tych procesów i zapewne wygeneruje też nowe zjawiska. Już rok 2020 pokazuje, iż turbulencje wywołane COVID-19 będą punktem zwrotnym w historii gospodarczej XXI wieku, a w przypadku przyjęcia formy cyklicznej (kolejne fale pandemii), wiążącej się z koniecznością wprowadzania tzw. lockdownów, spowoduje ubytek PKB w wielu gospodarkach.

Można domniemywać, iż kryzys związany z COVID-19 przyspieszy, od dawna oczekiwany, powrót inflacji na rynkach rozwiniętych. Zjawisku temu sprzyjać będą trzy czynniki: polityka makroekonomiczna, preferencje polityczne i trendy strukturalne. Obecny kryzys różni się bardzo od tego z 2008 roku czy tego z 1929 roku, kiedy to powstała większość stosowanych obecnie zasad polityki makroekonomicznej. Kryzys z 2008 roku był klasycznym wstrząsem popytowym spowodowanym utratą zaufania do sektora bankowego. W takim przypadku narzędzia fiskalne i monetarne należy stosować agresywnie, by przywrócić utracone zaufanie. Obecny kryzys gospodarczy nie jest jednak wstrząsem popytowym. Jest przede wszystkim wstrząsem

podażowym, którego skutki teraz przenoszą się na popyt²¹. Twórcy polityki makroekonomicznej usiłują przesunąć krzywą popytu ponownie do miejsca, w którym była przed wybuchem pandemii, jednocześnie utrzymując stałą krzywą podaży. Mówiąc bardziej obrazowo, rządy większości państw rozdają banknoty o dużych nominałach, kiedy pozamykane są wszystkie miejsca, gdzie można by je wydać²². Praktycznie wszystkie państwa na świecie zaproponowały w 2020 roku mechanizmy znacznego wsparcia dla swoich obywateli i przedsiębiorstw w obliczu wstrząsu spowodowanego wirusem COVID-19. Te wysiłki są godne uznania i stoją za nimi dobre intencje, jednak nasuwa się pytanie, jak państwa za nie zapłacą? Musimy mieć świadomość, iż gdyby zwiększanie wydatków publicznych w gospodarce było tak łatwe, to z pewnością zawsze byłyby wystawiane czeki in blanco służące do ich sfinansowania²³.

Niezależnie od ilościowych prognoz makroekonomicznych warto zaprezentować syntetyczną opinię ekspertów współpracujących z Europejskim Kongresem Finansowym, którzy stworzyli mapę zagrożeń wewnętrznych i zewnętrznych dla rozwoju gospodarczego Polski²⁴. Syntetyczna waga (znaczenie) poszczególnych zagrożeń powstała, jako suma punktów przyznanych przez ekspertów poszczególnym zagrożeniom, przy czym każdy z ekspertów miał do dyspozycji łącznie 100 punktów. Graficznie wyniki opinii ekspertów przedstawia rysunek 5, na którym wielkość kół ilustrujących poszczególne zagrożenia jest sumą iloczynów wagi i prawdopodobieństwa wystąpienia danego czynnik (można je traktować, jako ryzyko zagrożenia).

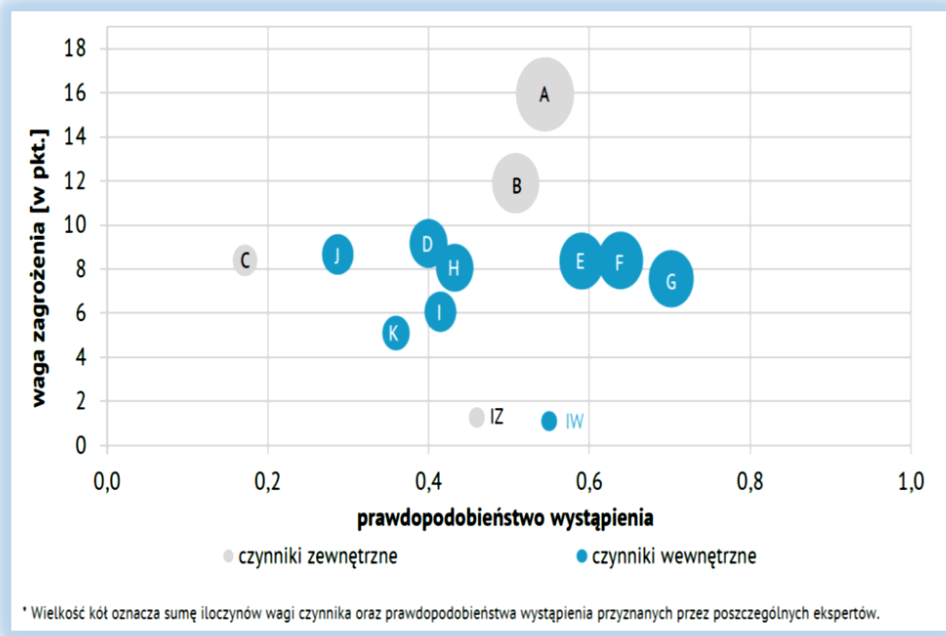
Utrzymujący się wysoki stopień niepewności makroekonomicznej i związanych z tym wysokich kosztów prowadzenia działalności gospodarczej oraz nowe restrykcje ogłoszone przez rząd oznaczają, że powrót do normalnego („przed pandemicznego”) funkcjonowania gospodarki potrwa dłużej, niż wcześniej zakładano. Wyeksponowane przez ekonomistów zagrożenia potwierdzają rolę popytu zewnętrznego, jako kluczowej determinanty wzrostu polskiej gospodarki, wynikającej z silnego jej zintegrowania z gospodarką europejską. Istotnym zagrożeniem rozwoju gospodarczego Polski wskazywanym przez współpracujących z EKF ekonomistów jest znaczący wzrost roli państwa w gospodarce; ograniczenie demokracji; osłabienie instytucji oraz ryzyko upadku słabszych banków i destabilizacji systemu finansowego (kryzys bankowy). Należy również dostrzegać ryzyko niepokojów społecznych po kryzysie COVID-19, które mogą mieć wpływ na politykę gospodarczą UE.

²¹ Konsumenci zaczęli omijać sklepy i restauracje nie dlatego, że martwili się o swoją przyszłą sytuację finansową, ale dlatego, że rządy im to nakazały. Wyjazdy na urlopy odwołano nie po to, żeby podeprzeć finanse domowe, ale dlatego, że państwa pozamykały granice. Fabryki nie wysłały pracowników na przymusowe urlopy tylko z powodu niewystarczającej liczby zamówień, ale również dlatego, że pracowników niepokoiło ryzyko rozprzestrzeniania choroby.

²² O. Harvey, *Argumentacja za inflacją*, [w:] *Życie po covid-19*, Deutsche Bank Research, Koncept # 18, s. 19

²³ J. Reid, M. Wall, *Jak zapłacimy za wszystkie te działania stymulacyjne?*, [w:] *Życie po covid-19*, Deutsche Bank Research, Koncept # 18, s. 27.

²⁴ *Makroekonomiczne wyzwania i prognoz dla Polski VI edycja*, Grudzień 2020, [https://www.efcongress.com/prognozy-stanowiska].



Rysunek 5. Najważniejsze zagrożenia dla koniunktury gospodarczej w Polsce w perspektywie 2022 roku²⁵

Źródło: *Makroekonomiczne wyzwania i prognozy dla Polski VI edycja*, Grudzień 2020, [https://www.efcongress.com/prognozy-stanowiska], s. 7.

PODSUMOWANIE

Kryzys spowodowany COVID-19 skutkuje wprowadzeniem różnego rodzaju obostrzeń dotyczących gospodarki, czego implikacją są zakazy doty-

²⁵ Oznaczenie czynnika:

A - W 2020 r. głęboka recesja w Unii Europejskiej (wzrost bezrobocia, spadek produkcji, spadek wolumenu wymiany międzynarodowej itd.) i długi powrót do poziomu PKB z 2019 r.

B - Nawroty zakażeń i lockdownów do czasu wprowadzenia szczepionki na COVID-19

C - Uruchomienie funduszu odbudowy UE bez udziału Polski

IZ - Inne zagrożenia zewnętrzne

D - Lockdown

E - Bankructwa i wzrost bezrobocia

F - Spadek inwestycji

G - Wzrost obciążeń podatkowych i paropodatkowych

H - Kryzys finansów publicznych

I - Postępowanie UE w sprawie praworządności w Polsce a w konsekwencji ograniczenie funduszy UE dla Polski

J - Pełzający POLEXIT

K - Destabilizacja polityczna (wcześniejsze wybory, częste zmiany koalicji partyjnych i rządów)

IW - Inne zagrożenia wewnętrzne

czące wielu działań gospodarczych oraz sfery prywatnej. Musimy mieć świadomość, iż w regulacjach nakazowych kryje się poważna wada, gdyż generują one znaczne koszty i straty gospodarcze²⁶. Rządy na całym świecie podjęły nadzwyczajne działania w celu ochrony życia ludzkiego i wsparcia gospodarek ich krajów. Czynniki te oznaczają szansę na to, że ożywienie po ustąpieniu pandemii będzie znacząco bardziej dynamiczne niż w innym scenariuszu. Choć obecnie „zamrożenie” gospodarcze to jedyny skuteczny sposób na złagodzenie epidemii, inwestorzy w coraz większym stopniu będą zwracać uwagę na perspektywy wprowadzenia szczepionek. W IV kwartale 2020 roku zarówno USA jak i UE podpisały umowy rezerwacyjne na dostawę szczepionek na COVID-19 w skali przekraczającej liczbę ludności. W kontekście pandemii COVID-19 warto zwrócić uwagę na fakt, że bez względu na to, w jakim tempie świat powróci do „normalności”, doświadczenie uczy, że podobne kryzysy zazwyczaj dawały impuls do zmian.

Komplementarna ocena rozwoju gospodarczego jest zadaniem trudnym, a prowadzone dotychczas badania na tym polu nie doprowadziły do wyodrębnienia uniwersalnego miernika rozwoju gospodarczego. Kluczowym zagadnieniem wydaje się wskazanie zestawu wskaźników, które najlepiej odzwierciedlają różne wymiary aktywności innowacyjnej gospodarki, a ich adekwatność powinna mieć merytoryczne oraz statystyczne uzasadnienie²⁷.

Kończymy pierwszy rok funkcjonowania gospodarki globalnej w dobie pandemii COVID-19, której wpływ ma (i prawdopodobnie będzie miał nadal) istotne znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego pozostając przy wskaźniku PKB, jako podstawowej jednostce, za pomocą, której mierzony jest ten rozwój. Pandemia COVID-19 nie uspokoiła dyskusji nad „lepszymi” miernikami wzrostu gospodarczego, na co niewątpliwy wpływ mają procesy globalizacyjne oddziałujące na współczesną rzeczywistość gospodarczą. Musimy – niestety dostrzec, iż PKB nie jest miernikiem wzrostu, postępu i dobrobytu, gdyż nie uwzględnia wartości pozytywnych, służących społeczeństwu, a tak istotnych w czasach pandemii. Wśród głównych wektorów krytyki PKB, jako miernika dobrobytu wyróżnia się w głównej mierze pomijanie czynników nierejestrowanych przez rynek prac domowych czy aktywności w internecie, a także użyteczności z czasu wolnego oraz wypoczynku²⁸. Zaznaczyć należy, iż kontrowersje powstałe wokół PKB wynikają jednak z niesłusznego traktowania go, jako miernika poziomu życia i dobrobytu. Ewolucja rachunków narodowych wynikająca ze zmian powstających

²⁶ Pragnąc złagodzić wpływ obostrzeń na gospodarkę, państwa wprowadziły kompleksowe programy dotacji i pomocy dla dotkniętych sektorów oraz dla gospodarstw domowych. Środki te to druga linia reakcji na pandemię. Pomijając kwestię strat ekonomicznych, te działania rządów w istotny sposób ingerują w podstawowe prawa człowieka i jakość życia obywateli. W większości społeczeństwa zaakceptowały ograniczenia i przestrzegały ich.

²⁷ E. Roszko-Wójtowicz, J. Bialek, *Pomiar wzrostu i rozwoju gospodarczego w krajach UE – zastosowanie metod oceny grupowej*, ed. cit., s. 199.

²⁸ W rachunku tym pomijana jest również niezarobkowa działalność społeczeństwa. Ujmowane są natomiast koszty społeczne niemające wpływu na wzrost dobrobytu, takie jak wydatki państwa na obronę i administrację.

Szerzej: A. Łopatka, *Ekonomia dobrobytu. Rachunki narodowe w kontekście pomiaru dobrobytu*, {w:} *Współczesne Problemy Ekonomiczne* nr 11 (2015), Zeszyty Naukowe nr 858 Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 48-49.

w gospodarce globalnej prowadzi do tworzenia coraz dokładniejszych metod badań i szacunków²⁹.

LITERATURA:

- [1] Byłok F., Sikora J., Sztumska B., *Wybrane elementy socjologii rynku*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2005.
- [2] European Economic Forecast – Autumn 2020”, Institutional paper 136, November 2020. [<https://doi.org/10.2765/878338>].
- [3] Grzelak A., *Makroekonomia w procesie integracji z Unią Europejską*, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie, Szczecin 2002.
- [4] Hajder K., Górny M., *Wysokość wskaźnika PKB a poziom szczęśliwości obywateli*, [w:] ŚRODKOWOEUROPEJSKIE STUDIA POLITYCZNE 1/2019, Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM w Poznaniu 2019.
- [5] Harvey O., *Argumentacja za inflacją*, [w:] Życie po covid-19, Deutsche Bank Research, Koncept # 18.
- [6] Łopatka A., *Ekonomia dobrobytu. Rachunki narodowe w kontekście pomiaru dobrobytu*, {w:} Współczesne Problemy Ekonomiczne nr 11 (2015), Zeszyty Naukowe nr 858 Uniwersytetu Szczecińskiego 2015.
- [7] *Makroekonomiczne wyzwania i prognoz dla Polski*, VI edycja Grudzień 2020, [<https://www.efcongress.com/prognozy- stanowiska>].
- [8] Mankiw N.G., Taylor M.P., *Makroekonomia*, PWE, Warszawa 2009.
- [9] Mączyńska E. *Dylematy pomiaru gospodarki globalnej – produkt krajowy brutto*, [w:] Cieślak A., Michałek J. (red.), *Niedoskonała globalizacja. Czy światowy system gospodarczy wymaga gruntownych reform? Księga jubileuszowa Profesora Włodzimierza Siwińskiego*, WNE, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2014.
- [10] Morrens D.M., Folkers G.K., Fauci A.S., *What is a Pandemic*, The Journal of Infectious Diseases, Volume 200, Issue 7, 1 October 2009, Pages 1018–1021, [<https://doi.org/10.1086/644537>].
- [11] Reid J., Wall M., *Jak zapłacimy za wszystkie te działania stymulacyjne?*, [w:] *Życie po covid-19*, Deutsche Bank Research, Koncept # 18 z 2019.

²⁹ W minionych dziesięcioleciach pojawiły się obawy, że takie wskaźniki makroekonomiczne jak PKB nie oddadzą w pełni tego, czym tak naprawdę jest dobrobyt w ujęciu ekonomicznym i społecznym. W związku z tym powstają alternatywne do niego mierniki oddające w większym bądź mniejszym stopniu skalę badanego problemu.

- [12] Roszko-Wójtowicz E., Białek J., *Pomiar wzrostu i rozwoju gospodarczego w krajach UE – zastosowanie metod oceny grupowej*, [w:] *Folia Oeconomica Acta Universitas Lodzensis* 3(329) z 2017.
- [13] Rybka W., *Problem istoty i pomiaru dobrobytu*, [w:] *Zagadnienia Filozoficzne w Nauce* (Philosophical Problems in Science), nr 67 z 2019.
- [14] Smolaga L., *Wybrane problemy pomiaru efektów gospodarowania w skali makro. Nauka Gospodarka Społeczeństwo*, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie 2011.
- [15] Stefański M., *GDP Effects of Pandemics: A Historical Perspective*, SGH KAE Working Papers Series Number: 2020/057.
- [16] Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu i zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz.U. z 2020 r. poz. 1845).
- [17] Wyżnikiewicz B., *Produkt krajowy brutto jako przedmiot krytyki*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 3 z 2017 (670).
- [18] *Zagrożenia, wyzwania i szanse związane z gospodarczą odpowiedzią UE na kryzys wywołany przez pandemię COVID-19*, Przegląd nr 6 z 2020 r. Europejskiego Trybunału Obrachunkowego.
- [19] Zienkowski L., *Co to jest PKB? Jego rola w analizach ekonomicznych i prognozowaniu*, Elipsa, Warszawa 2001.
- [20] Żukowska J., *Miara bogactwa narodu i wzrostu gospodarczego – Country's Prosperity* (CP), [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. Czasopismo naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr. 51(3/2017).

STRESZCZENIE

Produkt krajowy brutto jako miara dokonań gospodarczych w dobie pandemii COVID-19

W dobie globalizacji gospodarczej oraz rozwoju cyfrowego produkt krajowy brutto (PKB) w dalszym ciągu jest uznawany za najważniejszy i najpopularniejszy miernik produkcji i jej zmian, i jednocześnie należy do najważniejszych informacji gospodarczych opracowywanych przez krajowe urzędy statystyczne. Współcześnie koncepcja PKB spotyka się z krytyką wielu polityków i dziennikarzy (rządziej ekonomistów), a jej główna oś związana jest z faktem, iż wskaźnik ten trudno uznać za odpowiednią metodę obliczania poziomu dobrobytu całego społeczeństwa.

Na przełomie lutego i marca 2020 roku w Europie stwierdzono rozprzestrzenianie się choroby zakaźnej wywołanej wirusem SARS-CoV-2 (zwanej COVID-19), czego następstwem było ogłoszenie w marcu 2020 stanu zagrożenia epidemicznego w Polsce.

Celem artykułu jest przedstawienie współczesnej koncepcji podejścia do metod szacowania PKB oraz próba identyfikacji możliwości wykorzystania w dobie epidemii COVID-19 miernika PKB, jako wskaźnika mierzącego jednocześnie rozwój gospodarczy i społeczny.

Słowa kluczowe: produkt krajowy brutto, PKB, rozwój gospodarczy, COVID-19.

SUMMARY

Gross domestic product as a measure of economic performance in the era of COVID-19

In the era of economic globalization and digital development, Gross Domestic Product (GDP) is still considered the most important and popular measure of production and its changes. At the same time it is one of the most important economic information compiled by national statistical offices. Today, the concept of GDP is criticized by many politicians and journalists (less often economists), and its main axis is related to the fact that this indicator cannot be considered as an appropriate method of calculating the welfare level of the entire society.

At the turn of February and March 2020, an infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus (known as COVID-19) was spreading in Europe, which resulted in the announcement of an epidemic threat in Poland in March 2020.

The aim of the article is to present a contemporary concept of an approach to GDP estimation methods and an attempt to identify the possibility of using the GDP indicator as an indicator measuring economic and social development in the time of the COVID-19 epidemic

Keywords: Gross Domestic Product (GDP), economic development, COVID-19



Zbigniew Podosek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Projektowanie procesów produkcyjnych

1. WPROWADZENIE.

Współczesne przedsiębiorstwa i organizacje stale poszukują nowych formuł systemowych, prowadzących do wyższej efektywności działania. Wynika to z nasilającej się konfrontacji między różnymi obszarami aktywności wytwórczej poszczególnych, konkurujących ze sobą części naszego globu. Współczesne organizacje stoją przed wyzwaniami charakterystycznymi dla obecnego etapu rozwoju cywilizacyjnego. Podstawowy zbiór charakteryzujący współczesne realia działania organizacji zawiera między innymi takie uwarunkowania, jak:

- powszechna dostępność do wiedzy i informacji,
- bardzo szybka zmienność rynkowych i technicznych realiów działania organizacji,
- coraz krótszy cykl życia wyrobów, usług i systemów,
- globalizacji procesów społecznych, kulturowych i gospodarczych.

Organizacje poszukują nowych form systemowych, adekwatnych do potrzeb współczesnego rynku ostrej konkurencji, pozbawionej w znacznym stopniu znanych dotychczas konwencji gry opartej na zasadzie względnej stałości reguł. R.S. Kaplan i D.P. Norton, tworząc narzędzie zarządzania strategicznego dla organizacji ery informacji, zwane strategiczną kartą wyników, określili następujące warunki, jakie trzeba uwzględnić przy konstruowaniu wnętrza firmy i relacji z otoczeniem¹:

¹ R.S. Kaplan, D.P. Norton, *Strategiczna karta wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN Warszawa 2001, s. 21-26.

- Interdyscyplinarność – organizacje w erze informacji działają, opierając się na procesach zintegrowanych, które przenikają tradycyjne struktury organizacyjne.
- Powiązania z odbiorcami i dostawcami – zaawansowana technologia informatyczna umożliwia integrację procesów zaopatrzenia, produkcji i dystrybucji, co powoduje, że przepływ produktów i/lub usług odbywa się wzdłuż łańcucha wartości a nie według odgórnie ustalonych planów.
- Segmentacja klientów – organizacje ery informacji muszą nauczyć się oferowania produktów odpowiadających specyficznym potrzebom różnych grup klientów, bez ponoszenia dodatkowych kosztów większego zróżnicowania i małej skali produkcji.
- Globalna skala działania – organizacje ery industrialnej konkurują z najlepszymi na świecie. Osiągnięcie odpowiedniego zwrotu z ogromnych nakładów na tworzenie nowych produktów i/lub usług może wymagać dotarcia do klientów na całym świecie. Nowoczesne organizacje muszą łączyć efektywność i konkurencyjność globalnej działalności z wrażliwością na potrzeby lokalnych klientów.
- Nowatorstwo i innowacyjność – firmy konkurujące w branżach szybkich innowacji technologicznych muszą być mistrzami w przewidywaniu przyszłych potrzeb klientów, tworzenie radykalnie nowych rozwiązań oraz ich błyskawicznym wdrażaniu do produkcji i dystrybucji. Ciągłe doskonalenie procesów i produktów jest kluczowym czynnikiem sukcesu.
- Wykształcony personel – wszyscy pracownicy muszą tworzyć wartość poprzez swoją wiedzę i informacje, których dostarczają. Inwestowanie w kwalifikacje, zarządzanie nimi i wykorzystywanie są decydujące dla sukcesu organizacji ery informacji.

System produkcyjny jest systemem logistycznym, dla którego zasadniczym celem sterowania jest umieszczenie właściwych produktów we właściwym miejscu, we właściwym czasie, we właściwej ilości i we właściwy sposób. Przedsiębiorstwa produkcyjne są zmuszone do poszukiwania dróg zwiększania wydajności produkcji i obniżania jej kosztów oraz wprowadzanie coraz to krótszych cykli rozwoju produktów i procesów ich produkcji, przez minimalizację stanów zapasów i sprawną logistykę, oraz dzięki stosowaniu efektywnych i innowacyjnych koncepcji realizacyjnych w produkcji, w rodzaju: LP (Lean Production) – produkcja racjonalna. JIT (Just in Time) sterowanie zaopatrzeniem zgodnie z zasadą dokładnie na czas. TQM (Total Quality Management) – kompleksowe zarządzanie jakością, VF (Virtual Factory) – przedsiębiorstwa wirtualne (rozumiane jako czasowa sieć powiązań kooperacyjnych różnych przedsiębiorstw zawiązaną celem realizacji zadania produkcyjnego). Kolejne uwarunkowania produkcji to globalizacja powiązań w produkcji. Towarzyszy temu zjawisko wirtualizacji organizacji połączeń. Współpraca kooperacyjna jako outsourcing uwzględnia zarówno otoczenie

własnego przedsiębiorstwa, jak i rynek oraz środowisko zewnętrzne przedsiębiorstw konkurencyjnych².

2. ROZWÓJ SYSTEMÓW ZARZĄDZANIA

Współczesny etap rozwoju systemu zarządzania organizacjami ma swoje korzenie w dorobku ery przemysłowej (industrialnej) z przełomu XIX/XX wieku. To wtedy zaczęły powstawać pierwsze zorganizowane formy produkcji i teorie zarządzania tą produkcją. W ujęciu praktycznym oznaczało to ukształtowanie rozwiązań umożliwiających masową produkcję, natomiast w ujęciu teoretycznym zaczęły powstawać opisy, analizy i procedury projektowania systemów produkcyjnych. Do pionierów tych rewolucyjnych rozwiązań należą między innymi:

- Pułkownik Samuel Colt, który w 1848 roku w swoich zakładach zmechanizował produkcję rewolwerów. Produkcja ta polegała na wytwarzaniu identycznie złożonych wyrobów z identycznych części z wykorzystaniem powtarzalnych procesów technologicznych³.
- Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) wprowadził metodę naukową do zarządzania oraz określił rolę czynnika kierowniczego i wykonawczego w zarządzaniu⁴.
- Karol Adamiecki (1866 – 1933) sformułował prawa: harmonii doboru, harmonii działania organów pracy zbiorowej, optymalnej produkcji, które obok praw podziału pracy i koncentracji stały się teoretycznymi podstawami nauki organizacji i kierownictwa⁵.
- Henry Ford (1863 – 1947) w swoich zakładach motoryzacyjnych wprowadził masowe wytwarzanie w sposób rytmiczny i powtarzalny złożonych wyrobów (samochodów) w linii produkcyjnej. Zrewolucjonizował system produkcji aut, wprowadzając ruchomą taśmę produkcyjną i trzymianowy dzień pracy⁶.

3. PODSTAWOWE ZASADY PROJEKTOWANIA

Podstawową ideą współczesnego przygotowania nowych rozwiązań w produkcji jest wyodrębnienie problematyki projektowania, jako etapu przejściowego pomiędzy pracami naukowo-badawczymi, a rutynowym techniczno-organizacyjnym przygotowaniem produkcji. Projektowanie jest w technice działalnością twórczą z określonym udziałem prac rutynowych i może dotyczyć przede wszystkim nowych i modernizowanych:

² A. Moczala, *Uwarunkowania projektowania procesów produkcyjnych w warunkach kooperacji*, PTZP 2004/Nr26/46-54.

³ [wikipedia.org/wiki/Samuel_Colt].

⁴ [wikipedia.org/wiki/Frederick_Winslow_Taylor].

⁵ [wikipedia.org/wiki/Karol_Adamiecki].

⁶ [wikipedia.org/wiki/Henry_Ford].

- Produktów (wytwołów przemysłowych i usług).
- Procesów technologicznych oraz procesów kontroli.
- Składowania i transportu.
- Procesów produkcyjnych podstawowych obejmujące tzw. procesy badania i rozwoju, produkcyjne (wytwórcze) oraz procesy dystrybucji i sprzedaży.
- Procesów pomocniczych obejmujących między innymi remonty, media.
- Pozostałych procesów przygotowania produkcji.
- Procesów sterowania i zarządzania produkcją.
- Systemów produkcyjnych obejmujących podsystemy przetwarzania (wejscie do systemu, proces produkcyjny, wyjście z systemu) oraz podsystemy zarządzania wraz z relacją powiązań informacyjnych.
- Zakładów przemysłowych obejmujących kompleksowe projekty technologiczno-organizacyjne i budowlano-instalacyjne oraz projekty realizacyjne gniazd, linii, wydziałów i zakładów.

Analizując projektowanie w technice można wyróżnić siedem następujących czynników projektowania:

1. zadania projektowe,
2. podmiot projektujący (projektant, zespół projektowy),
3. proces projektowania,
4. wytwór projektowania, czyli właściwy projekt (zbiór informacji niezbędnych do opracowania, i wykonania przedmiotu projektowania),
5. metody, narzędzia, pomoce służące do projektowania i materialne środki realizacji,
6. podmiot realizujący projekt,
7. przedmiot projektowania, czyli wyrób, proces technologiczny lub produkcyjny lub produkcyjny, system produkcyjny, zakład, obiekt przemysłowy.

Proces projektowania, czyli niezbędny ciąg czynności koniecznych do uzyskania projektu, składa się z określonych sekwencji operacji analizy, syntezy, oceny i decyzji. Proces ten może być rozpatrywany w dwóch aspektach:

1. w pełnym zamkniętym (integralnym) cyklu rozwojowym, gdy przyjmuje się, że wytworem projektowania jest postać materialna przedmiotu projektowanego, tj. funkcjonujący wyrób, proces, system produkcyjny lub wytwórczy, ewentualnie zakład lub obiekt przemysłowy,
2. w niepełnym, otwartym (partykularnym) cyklu rozwojowym, gdy przyjmuje się, że wytworem projektowania jest zbiór podstawowych

informacji niezbędnych do technicznego opracowania i wyprodukowania lub wykonania materialnej postaci przedmiotu projektowania.

W procesie projektowania zazwyczaj można wyróżnić co najmniej dziesięć etapów:

1. rozpoznanie potrzeby,
2. definicja i opis problemu,
3. analiza lub synteza
4. synteza lub analiza,
5. optymalizacja i ocena,
6. prezentacja wyników, czyli przedstawienie dokumentacji przedmiotu projektowania,
7. budowa i realizacja materialna,
8. rozruch i osiąganie projektowych zdolności produkcyjnych,
9. normalna eksploatacja(etap wstępny),
10. analiza i ocena osiągniętych wyników.

Etapy 1-6 to projektowanie otwarte (partykularne), a etapy 1-10 obejmują zakres projektowania zamkniętego (integralnego).

Wyżej wymienionym etapom towarzyszy ciąg decyzyjny. Po każdym z etapów następuje decyzja pozytywnie lub negatywnie oceniająca osiągnięte wyniki, zlecająca lub wstrzymująca przejście do następnego etapu. Przyjmuje się zasadę, że w procesie projektowania opracowuje się dokumentacyjnie tylko te zagadnienia, które są konieczne w zakresie minimalnie niezbędnym, biorąc pod uwagę kwalifikacje decydentów i wykonawców etapów 7-10.

Zakres opracowania dokumentacyjnego w procesie projektowania obejmuje:

- Określenie zapotrzebowania odbiorców na konkretny produkt, metody wytwórcze, system, obiekt produkcyjny.
- Analizę i twórczą syntezę wiedzy oraz doświadczenia inżynierskiego w celu określenia ogólnej postaci kształtu i systemu działania nowego obiektu technicznego wraz z określeniem wektora zasileń, wektora wyjścia i relacji pomiędzy elementami obiektu.
- Sporządzenie wytycznych lub założeń do następnej fazy prac projektowych lub realizacyjnych.
- Analizę techniczno-ekonomiczną przewidywanych do osiągnięcia wyników.
- Opracowanie harmonogramu dalszych prac i przedstawienie założeń dla realizacji projektu.

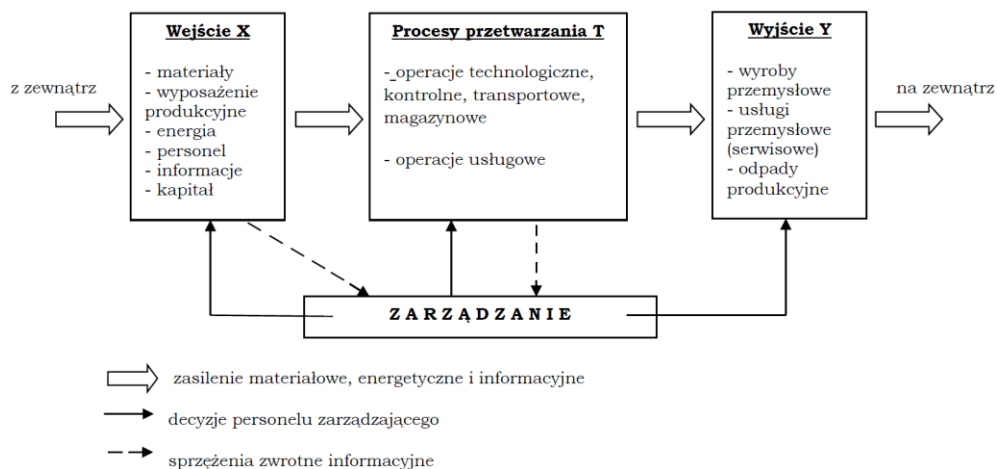
- Ocenę realności osiągnięcia przewidywanych wyników techniczno-ekonomicznych i projekt decyzji⁷.

4. SYSTEM PRODUKCYJNY

System produkcyjny stanowi celowo zaprojektowany i zorganizowany układ materialny, energetyczny i informacyjny eksploatowany przez człowieka i służący produkowaniu określonych produktów (wyrobów lub usług) w celu zaspokajania różnorodnych potrzeb konsumentów. Ogólnie system produkcyjny można określić jako układ elementów składowych i relacji pomiędzy tymi elementami oraz relacji przekształceń czynników wejścia do systemu na czynniki wyjścia z tego systemu.

System produkcyjny składa się z pięciu podstawowych elementów:

1. wektor wejścia X, w skład którego wchodzi wszystkie czynniki produkcji,
2. wektor wyjścia Y, w skład którego wchodzi wyroby, usługi a także odpady produkcyjne zanieczyszczające środowisko,
3. procesy przetwarzania T wektora wejścia w wektor wyjścia nazywany procesem produkcyjnym,
4. proces zarządzania systemem,
5. sprzężenie materialne, energetyczne i informacyjne pomiędzy wyżej wymienionymi elementami składowymi systemu produkcyjnego.



Rysunek 4.1. Uogólniony model systemu produkcyjnego

⁷ I. Durlik, *Inżynieria zarządzania, cz.1*, Wyd. Placet, Warszawa 2004, s. 20-25.

Na rysunku 4.1. wyraźnie pokazano, że system produkcyjny jest zbiorem wzajemnie powiązanych i oddziaływujących na siebie elementów składowych. Trzeba jednak mieć przy tym świadomość, że każdy z tych elementów może stanowić system sam w sobie, w zależności od przyjętej hierarchii i poziomu złożoności systemowej. Tak więc systemy produkcyjne mogą być wyodrębnione w ramach zakładu czy wydziału przemysłowego w zależności od celów, którym ma służyć projektowanie systemowe. Zazwyczaj systemy produkcyjne są rozróżniane według struktury produkowanych wyrobów lub usług. Za wyodrębniony system produkcyjny, w wielu przypadkach można uważać cały zakład przemysłowy lub nawet pojedyncze stanowisko robocze. Celem jednego systemu może być produkcja półwyrobów, które wraz z półwyrobami wytwarzanymi w innych systemach mogą z kolei stanowić materiały wejściowe do systemu montażowego dającego w wyniku wyrób bardziej złożony lub nawet finalny.

4.1. Elementy wejścia i wyjścia w systemie produkcyjnym

Podstawowymi elementami wektora wejścia do systemu produkcyjnego są:

1. techniczne środki produkcji:

- teren zakładu przemysłowego i powierzchnia produkcyjna,
- wyposażenie technologiczne
- budynki i budowle
- instalacje energetyczne, rurowe, sieci informatyczne,
- przedmioty pracy, czyli materiały, półwyroby przeznaczone do dalszej produkcji lub montażu,

2. czynniki energetyczne:

- woda,
- gazy i sprężone powietrze,
- ciepło i czynniki chłodzące,
- energia elektryczna,
- paliwa stałe, gazowe i ciekłe,

3. czynnik ludzki załoga:

- personel inżynieryjno-techniczny,
- personel wykonawczy,
- personel administracyjno-biurowy,
- personel zarządzający,
- podstawowe relacje uposażeń i warunki podejmowania decyzji,
- warunki pracy i płynność załogi,

4. informacje:

- prognozy i informacje rynkowe,

- informacje o konstrukcji wyrobu i funkcjach użytkowych,
- wymagania i specyficzne wymagania klienta,
- o jakości i koszcie własnym,
- decyzje związane z postulowanym programem produkcji,
- doświadczenie produkcyjne załogi,

5. kapitał:

- kapitał zamrożony w technicznych środkach produkcji,
- kapitał zamrożony w materiałach, półwyrobach i wyrobach gotowych,
- kapitał finansowy w kasie, bankach i u klientów,
- formy obiegu kapitału i stopa dyskonta.

Powyższe elementy nazywane są często czynnikami produkcji.

Podstawowymi elementami wektora wyjścia z systemu produkcyjnego są:

1. wyroby przemysłowe,
2. usługi produkcyjne,
3. braki produkcyjne i surowce wtórne,
4. szkodliwe odpady zanieczyszczające środowisko: ścieki, wyziewy, odpady stałe i niebezpieczne, śmieci, hałas,
5. informacje o jakości wyrobu, o faktycznym koszcie własnym, o stanie procesu produkcyjnego, doświadczenie produkcyjne załogi i inne informacje wyjściowe z systemu

W systemie produkcyjnym znaczącą rolę odgrywają sprawnie zorganizowane powiązania, umożliwiające efektywny przepływ materiałów i półwyrobów od magazynów wejściowych do magazynów wyrobów gotowych, a nawet do użytkownika produkowanych wyrobów. Problem polega na:

- zsynchronizowaniu w czasie wszelkich dostaw aby skrócić do minimum czas oczekiwania materiału lub półwyrobu montaż, a także na minimalizacji czasu na obróbkę lub montaż,
- zapewnieniu właściwych środków transportu i środków technicznych ułatwiających magazynowanie i wyszukiwanie potrzebnych w danej chwili materiałów, półwyrobów lub wyrobów,
- obniżeniu do minimum strat transportowych i magazynowych; zaprojektowaniu takiej struktury przepływu, aby charakteryzowała się: ograniczeniem dróg transportowych, minimalizacją przeładunków i pracochłonności przeładunków.

Współczesne systemy produkcyjne charakteryzują się również znacznym zużyciem czynników energetycznych takich jak: energia elektryczna, gazy techniczne, sprężone powietrze, paliwa gazowe, ciekłe i stałe, woda,

ciepło i czynniki chłodzące. W obszarze tej problematyki istnieje również grupa zagadnień związanych z odpadami produkcyjnymi takimi jak: ścieki, szkodliwe opary oraz stałe odpady produkcyjne. Problem techniczno-organizacyjny polega na takim zaprojektowaniu sieci i instalacji energetycznych aby można było:

- zapewnić dostawę czynników zgodnie z wymaganiami procesu produkcyjnego poprzez właściwe sieci i instalacje przemysłowe,
- zneutralizować ścieki i zutylizować inne odpady możliwie najbliżej miejsca ich powstania, aby uniknąć zanieczyszczenia środowiska,
- zapewnić stały pomiar zużycia i możliwość automatycznej zmiany natężenia strumieni czynników energetycznych.

Istotnym elementem jest właściwe zasilanie niezbędnymi informacjami bloku wejścia do systemu produkcyjnego, bloku wyjścia z systemu, a szczególnie bloków pod nazwą proces przetwarzania i zarządzania. Dotyczy to trzech zagadnień:

- selekcji informacji i wyodrębniania informacji istotnych dla podstawowych celów zarządzania i niereagowania na informacje nieistotne,
- zaprojektowanie powiązań informacyjnych właściwych dla wymagań logistyki procesu produkcyjnego i procesu podejmowania decyzji kierowniczych w obrębie wszystkich poziomów i funkcji zarządzania we właściwym czasie,
- dobór sprzętu komputerowego i oprogramowania odpowiednio do ilości przetwarzanych informacji, zakresu i wymaganego czasu⁸.

4.2. Otoczenie systemu produkcyjnego

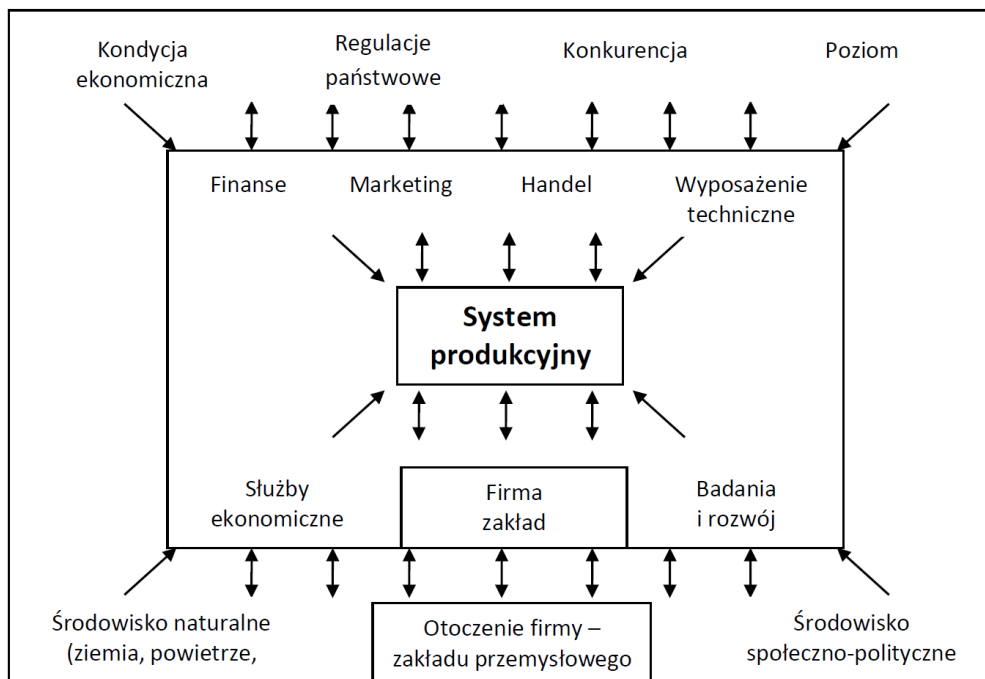
System produkcyjny funkcjonuje w określonym otoczeniu, które ma wpływ na jego funkcjonowanie ale również system ten wpływa na charakter otoczenia. Przyjmuje się, że system produkcyjny funkcjonuje w dwustopniowym otoczeniu tak, jak przedstawiono na rysunku 4.2.

Na organizację systemu produkcyjnego i wyniki jego eksploatacji w ramach otoczenia stopnia pierwszego mają wpływ takie czynniki jak:

- zatrudniony personel wykonawczy i zarządzający,
- prowadzone prace badawczo-rozwojowe,
- posiadany poziom techniki,
- organizacja zbytu, obsługi serwisowej i innej działalności handlowej,
- wykorzystywane środki i techniki marketingowe,
- organizacja zaopatrzenia i gospodarki materiałowej,
- posiadane środki finansowe oraz szybkość rotacji tych środków,
- służby ekonomiczne i księgowe,

⁸ I.Durlik, *Inżynieria zarządzania cz.1*, Placet, Warszawa 2004, s. 33-35

- metody i formy zarządzania systemami produkcyjnymi a także służbami naukowo-technicznego przygotowania produkcji i służbami pomocniczymi.



Rysunek 4.2. Otoczenie systemu produkcyjnego

Na organizację systemu produkcyjnego i techniczno-ekonomiczne wyniki jego eksploatacji ma również zasadniczy wpływ otoczenie systemowe stopnia drugiego, czyli gospodarka kraju lub regionu ekonomicznie wydzielonego. Najbardziej istotny wpływ w tym obszarze mają:

- system bankowy i jego funkcjonowanie,
- system łączności i komunikacji (systemy telekomunikacyjne, poczta, sieć dróg i autostrad, transport kolejowy i morski),
- możliwość pozyskania dostawców i ich moce produkcyjne, potencjalne możliwości pozyskania surowców, materiałów, paliw i energii,
- poziom i możliwości konkurencji na rynku regionalnym, krajowym oraz w krajach sąsiadujących bez barier prawno-administracyjnych,
- regulacje państwowe dotyczące gospodarki i ekonomii (podatki, ceny, system cslny, ochrona zdrowia, opieka społeczna, kształcenie kadr itp.),

- środowisko społeczno-polityczne (prawa pracownicze, własnościowe, samorządność, partie polityczne, związki zawodowe),
- środowisko naturalne,
- system centralnego planowania i sterowania gospodarką.

Interesy funkcjonowania systemu produkcyjnego w otoczeniu pierwszego i drugiego stopnia są często rozbieżne. Między innymi dotyczy to takich czynników jak:

1. rozbieżność celów funkcjonowania systemów produkcyjnych,
2. przemiany społeczne warunkujące funkcjonowanie i rozwój systemów produkcyjnych,
3. ograniczenie konsumpcji, wzrost inwestycji i związany z tym poziom wynagradzania pracowników w gospodarce,
4. zagadnienia ochrony środowiska.

5. PROCES PRODUKCYJNY

Proces transformacji, czyli przekształcania wektora wejścia w wektor wyjścia nazywany jest procesem produkcyjnym. Proces ten występuje wszędzie tam, gdzie chodzi o najszerzej pojętą produkcję, a więc w przemyśle, rolnictwie, budownictwie. Ma miejsce również w sferze usług związanych z działalnością przemysłową, np.: remonty maszyn i urządzeń, utylizacja odpadów przemysłowych i komunalnych, wytwarzanie i przesyłanie energii, wytwarzanie oprogramowania, przetwarzanie i przesyłanie informacji. Dlatego można przyjąć, że proces produkcyjny jest uporządkowanym ciągiem działań, w wyniku którego konsument (użytkownik) otrzymuje produkty (wyroby lub usługi).

Podstawowymi cechami procesu produkcyjnego są:

- celowość,
- dynamika,
- ekonomiczność.

Oznacza to, że:

1. proces produkcyjny jako uporządkowany zespół działań i czynności musi być zaprojektowany i zorganizowany dla realizacji określonego celu pojedynczego lub grupy celów, przy czym cele te mogą się zmieniać,
2. proces produkcyjny przebiega według z góry zaprojektowanej reguły działania w określonych przedziałach czasu kalendarzowego, jednak w warunkach zmienności charakterystyk ilościowych i jakościowych, zasileń materialnych, energetycznych i informacyjnych, świadczy o dynamicznym charakterze warunków jego funkcjonowania,

3. proces produkcyjny powinien przebiegać zgodnie z zasadami ekonomii, czyli przy maksymalizacji efektu produkcyjnego w warunkach określonych, limitowanych zasileń w czynniki produkcji lub przy założeniu uzyskania określonego użytecznego efektu produkcyjnego w warunkach minimalizacji zasileń w czynniki produkcji.

Ponadto warunkiem koniecznym istnienia procesu produkcyjnego zgodnie z wcześniej wymienioną zasadą dynamiki, jest ruch w procesie produkcji lub inaczej mówiąc przepływ ludzi, materiałów, informacji i czynników energetycznych.

Proces produkcyjny składa się z zazwyczaj kilku, ściśle powiązanych ze sobą procesów technologicznych. Procesem technologicznym nazywa się tę główną część procesu produkcyjnego podstawowego, w ramach którego następuje zmiana kształtów, własności fizykochemicznych, wyglądu zewnętrznego przetwarzanego materiału lub trwała zmiana wzajemnego położenia poszczególnych części wchodzących w skład produkowanego wyrobu, czyli montaż podzespołów i wyrobów.

Zmiany te mogą być dokonywane działaniem na surowiec lub półwyrob odpowiednich narzędzi lub też wpływem na własności fizyczne lub chemiczne surowców czy półwyrobów energii w jakiegokolwiek postaci (np. energia elektryczna, cieplna itp.).

6. STRUKTURA PROCESU PRODUKCYJNEGO

Pod pojęciem struktury procesu produkcyjnego rozumie się jego budowę wewnętrzną, a więc elementy składowe i relacje powiązań między tymi elementami.

W procesie produkcyjnym w zależności od charakteru wyrobu i przyjętej techniki jego wytwarzania występują różne fazy produkcyjne. W typowym zakładzie przemysłowym występują zazwyczaj następujące podstawowe fazy produkcyjne:

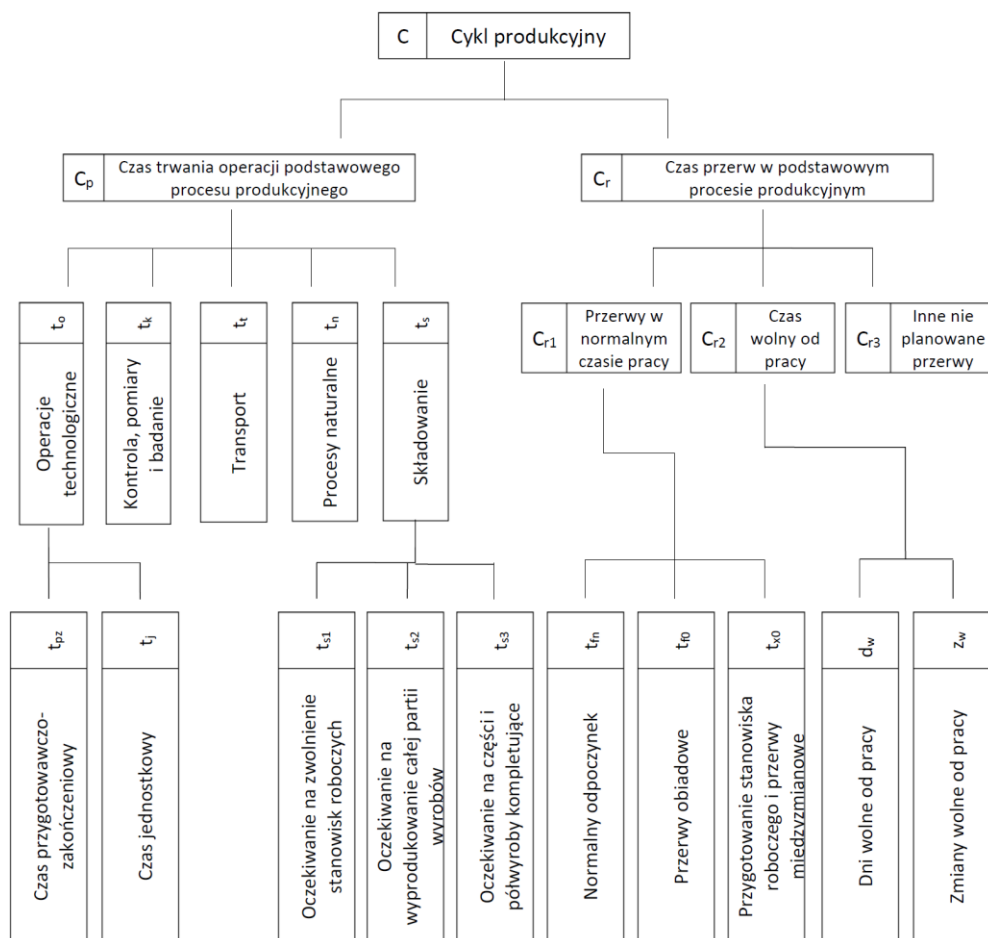
- magazynowanie materiałów i półwyrobów zakupionych na zewnątrz,
- przygotowanie materiałów i półwyrobów do obróbki,
- obróbka części: mechaniczna, chemiczna itd.,
- montaż podzespołów mechanicznych, elektrycznych, elektronicznych,
- montaż finalny,
- badania i pomiary wyrobów,
- konserwacja i pakowanie,
- magazynowanie wyrobów gotowych

6.1. Cykl produkcyjny

W organizacji produkcji ogromny wpływ na produktywność systemu, koszty własne i zysk wywiera cykl produkcyjny. Dlatego też integralnym warunkiem wdrożenia postępu naukowo-technicznego jest postęp w zakre-

sie organizację cyklu produkcyjnego oraz minimalizacji zapasów produkcji w toku i magazynowych, zarówno w magazynach wejściowych jak i magazynach wyrobów gotowych.

Cykl produkcyjny wyrobu jest to czas od rozpoczęcia podstawowego procesu produkcyjnego do momentu jego zakończenia i przekazania gotowego wyrobu do dyspozycji odbiorcy.



Rysunek 6.1. Struktura czasowa cyklu produkcyjnego

Z rysunku wynika, że można wyodrębnić następujące składniki cyklu produkcyjnego:

1. Czas trwania operacji procesu produkcyjnego (C_p) zależy od wariantu technologii i organizacji procesu produkcyjnego. Związany jest z rodzajem wyrobu, wielkością partii, części lub serii wyrobów,

strukturą procesu produkcyjnego, strukturą produkcji, strukturą produkcyjno-administracyjną i strukturą przestrzenną.

2. Czas przerw w realizacji operacji procesu produkcyjnego (Cr) zależy od organizacji dnia roboczego (składniki $Cr1$ i $Cr2$). Składnik $Cr3$ zależy od czynników losowych, jego wartość ustalana jest na podstawie rachunku prawdopodobieństwa i teorii gier.
3. Długość cyklu produkcyjnego, czyli czas trwania operacji podstawowego procesu produkcyjnego (Cp) i czas przerw w podstawowym procesie produkcyjnym (Cr) może być określany kilkoma metodami, między innymi:
 - analityczną,
 - statystyczno-doświadczalną,
 - szacunkową.

Najczęściej stosowane są: metoda szacunkowa i statystyczno-doświadczalna. Nie są one zbyt dokładne i czasami nie mogą być zastosowane, szczególnie w odniesieniu do nowo uruchamianej produkcji. W takich przypadkach korzysta się z metody analitycznej.

Zgodnie z definicją procesu produkcyjnego cykl produkcyjny składa się z cyklu:

- przygotowania produkcji,
- wytwarzania,
- dystrybucji i sprzedaży klientowi.

Cykl przygotowania produkcji (badań i rozwoju) realizowany jest głównie w sferze informacyjnej. Natomiast jeśli mamy do czynienia równocześnie z przygotowaniem zdolności produkcyjnych lub przygotowaniem czynników produkcyjnych, co wiąże się z zaangażowaniem kapitału inwestycyjnego, to jest również realizowany w sferze materialnej.

Cykl wytwarzania realizowany jest głównie w sferze materialnej i wiąże się z zaangażowaniem kapitału inwestycyjnego i obrotowego.

Cykl dystrybucji i sprzedaży realizowany jest również głównie w sferze materialnej i wiąże się z zaangażowaniem kapitału obrotowego. Problemem organizatorskim i projektowym jest tu nie tylko skracanie cyklu, ale również skracanie czasu zaangażowania kapitału.

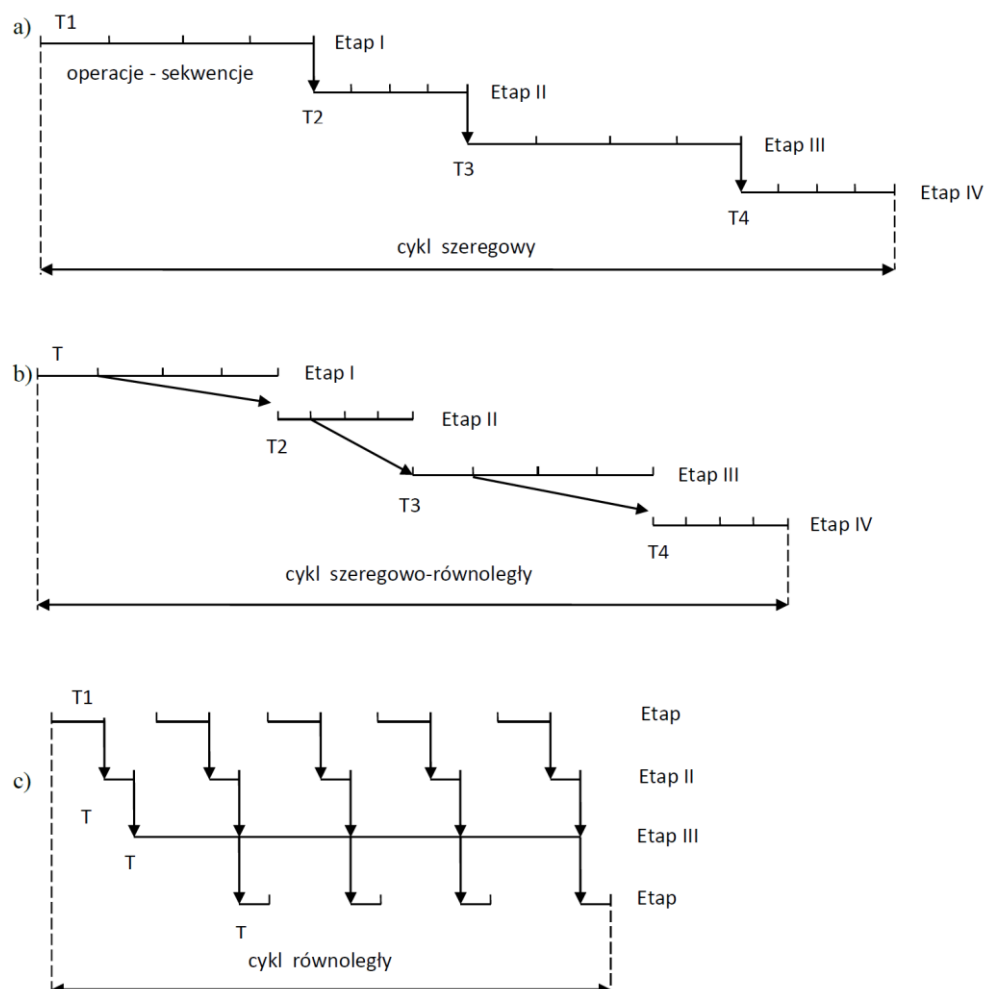
Zarówno cały cykl produkcyjny jak również jego wyżej wymienione trzy podstawowe elementy składowe, mogą być organizowane według następujących metod:

- szeregową,
- szeregowo-równoległą,
- równoległą.

Metoda szeregową realizacji cyklu jest najmniej efektywna. Powinna być eliminowana na rzecz metody szeregowo-równoległej, a nawet równoległej. Ta ostatnia jest metodą najbardziej efektywną zarówno od strony wy-

korzystania czasu i kapitału, lecz najtrudniejszą do praktycznej realizacji od strony organizacyjnej.

Przedstawiony na rysunku 6.2. przebieg realizacji zadań składających się z czterech operacji na kolejnych czterech stanowiskach wykazuje, że najdłuższy cykl produkcyjny występuje przy zastosowaniu metody szeregowej, średni przy metodzie szeregowo-równoległej. Najkrótszy czas realizacji zadań daje natomiast zastosowanie metody równoległej.



Rysunek 6.2. Cykl realizacji zadań: a) szeregowy, b) szeregowo-równoległy, c) równoległy

Ten sam wyrób wykonywany według tej samej technologii, może mieć cykl wytwórczy nawet wielokrotnie dłuższy w zależności od wielkości partii produkcyjnej i metody przepływu części przez stanowiska robocze, czyli w zależności od dynamicznych parametrów organizacji procesu produkcyjnego. Z rysunku wynika również, że w czasie wykonywania partii części, czasy (T) wykonywania poszczególnych operacji procesu produkcyjnego częściowo nakładają się na siebie w metodzie szeregowo-równoległej, a pokrywają się w metodzie równoległej.

Również czas przerw w procesie produkcyjnym należy traktować bardzo indywidualnie a nie normatywnie, dzięki czemu znajduje się źródła poważnego skracania cyklu produkcyjnego.

Efekty wynikające z lepszej organizacji cyklu produkcyjnego są zwykle o wiele większe, niż wynikające ze skracania czasu trwania operacji procesu produkcyjnego⁹.

6.2. Struktura produkcyjna

Struktura produkcyjna jest to zestaw komórek produkcyjnych w ujęciu technologicznym, przedmiotowym lub technologii grupowej o określonej wielkości wynikającej z zadań produkcyjnych i o określonych powiązaniach kooperacyjnych.

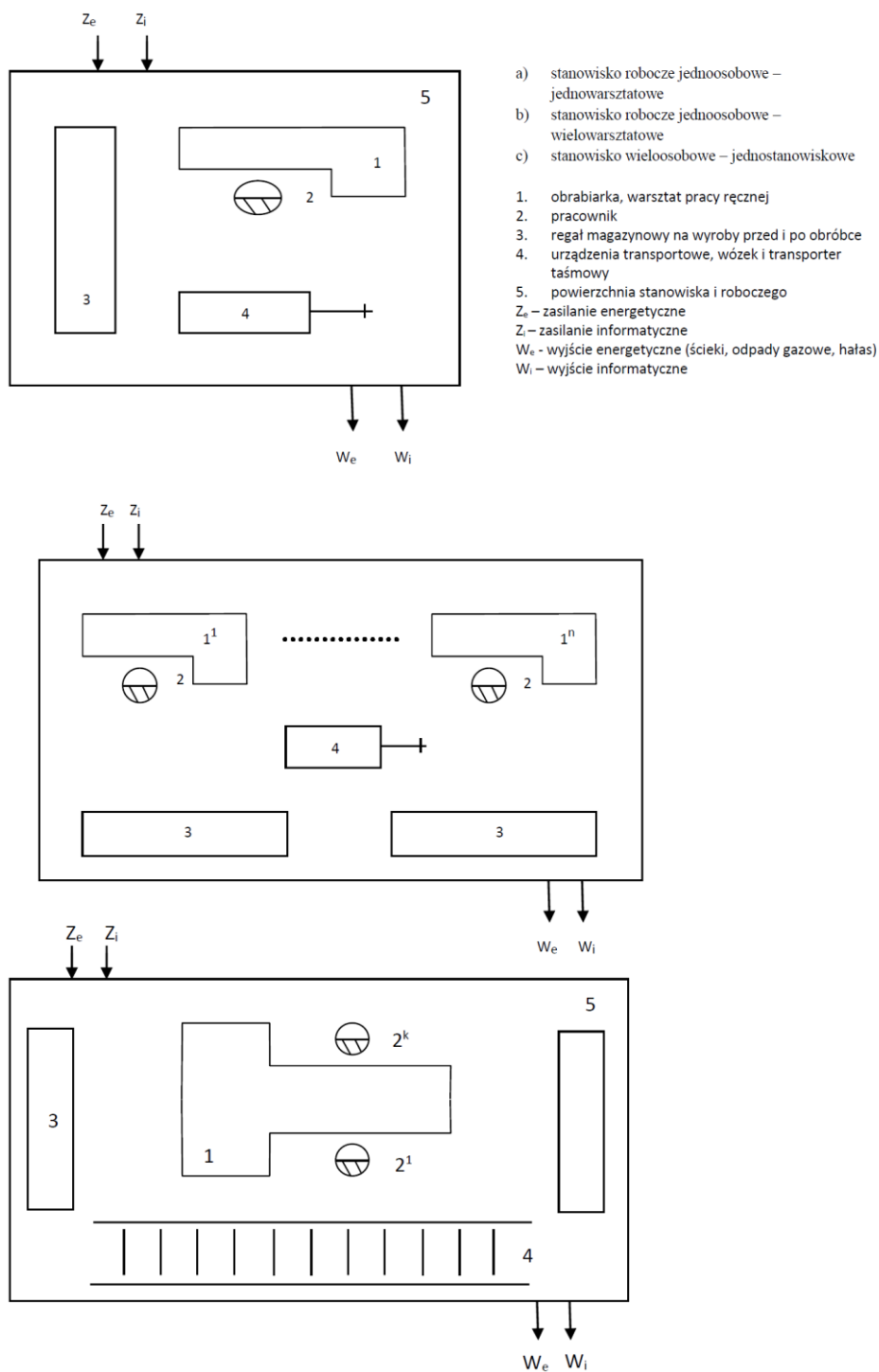
Podstawowym elementem struktury produkcyjnej jest stanowisko robocze lub moduł produkcyjny.

Stanowisko robocze wyposażone jest we wszystkie czynniki produkcji i realizuje określone zadania produkcyjne. Może ono być jednowarsztatowe, wielowarsztatowe z obsługą jednoosobową lub jednowarsztatowe z obsługą wieloosobową (rys.6.3.)

Moduł produkcyjny stanowi podstawowy element struktury produkcyjnej w warunkach produkcji prowadzonej według kryterium zaawansowanej techniki wytwarzania i wysokiej techniki (AMT/HT). Wyposażony jest we wszystkie czynniki produkcji oprócz człowieka obsługującego, którego funkcje organizuje jednostka komputerowego sterowania (CNC).

Komórkę produkcyjną definiuje się, jako odpowiedni element struktury produkcyjnej wraz z wydzielonymi określonymi czynnikami produkcji, zdolną do wykonywania przydzielonych zadań produkcyjnych.

⁹ I. Durlik, *Inżynieria zarządzania cz.1*, Placet, Warszawa 2004, s. 84-88.



Rysunek 6.3. Schemat różnych typów stanowisk roboczych

7. ZAWARTOŚĆ PROJEKTU PROCESU PRODUKCYJNEGO

7.1. Charakterystyka produktu i programu produkcyjnego

Podstawową składową procesu produkcji w przedsiębiorstwie przemysłowym jest proces technologiczny, natomiast transport i gospodarka zapasami są procesami pomocniczymi. Należy jednak w tym obszarze operować kategoriami logistycznymi.

W zależności od produkowanego asortymentu i wielkości produkcji w przedsiębiorstwie można wyróżnić różne typy produkcji. Najczęściej są to produkcje:

- wielkoseryjna,
- powtarzalna,
- montaż na zamówienie klienta,
- unikalna.

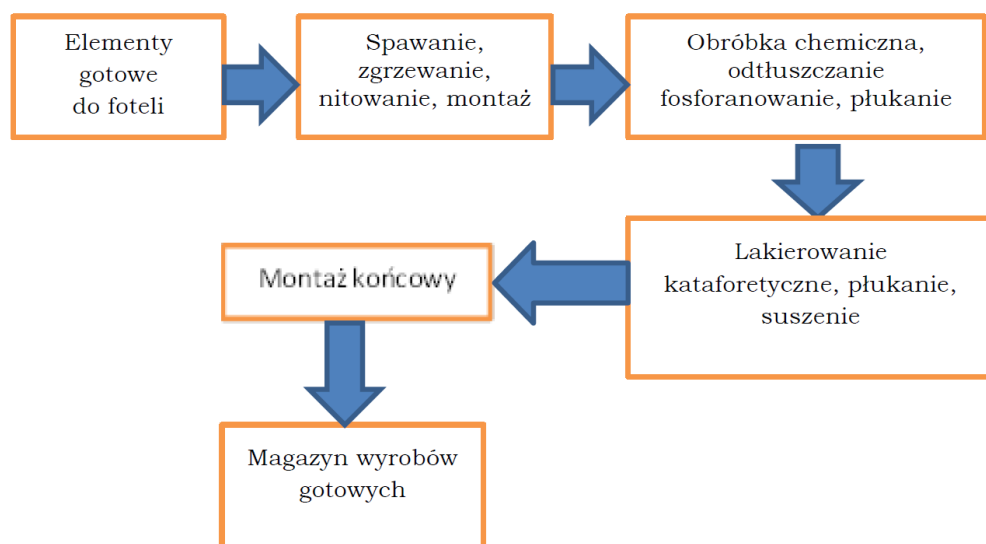
Z każdym typem produkcji związany jest system logistyczny, w tym system planowania produkcji. Plany produkcji opierają się na prognozach popytu i zamówieniach klientów. Przy czym udział prognoz i zamówień jest różny dla różnych typów produkcji. Decyzję o rodzaju produkcji podejmuje inwestor. Inwestor również dostarcza projektującym niezbędne informacje:

- charakterystykę techniczną i opis produktu lub grupy produktów,
- na podstawie analizy rynku zbytu, dotychczasowej podaży i popytu (należy uwzględnić ewentualne trendy, sezonowość itp.) konkurencji – określić program produkcyjny oraz moce produkcyjne projektowanego systemu produkcyjnego w przeciągu kilku lub kilkunastu lat produkcji.

7.2. Opis technologiczny

7.2.1. Blokowy schemat produkcji

Właściwe zaprojektowanie procesu produkcyjnego, kolejność podprocesów, powiązania pomiędzy podprocesami decydują o dalszym, sprawnym i optymalnym funkcjonowaniu całego przedsięwzięcia. Dlatego przygotowanie ogólnego schematu blokowego, przedstawienie kolejności podprocesów ułatwi opracowanie kolejnych etapów projektowych. Poniżej przedstawiono przykład schematu blokowego produkcji foteli samochodowych (materiały własne autora):



7.2.2. Organizacja produkcji

W tej części projektu przedstawiamy informacje dotyczącą materiałów wejściowych takich jak: półfabrykaty potrzebne do produkcji, w tym części PVC, części gumowe, osprzęt elektryczny, środki chemiczne i wszystkie pozostałe składowane w obszarach magazynów surowcowych (wejściowych). Określamy również w jaki sposób komponenty do produkcji będą przemieszczane pomiędzy wyznaczonymi stanowiskami pracy i w jaki sposób będą składowane przy tych stanowiskach.

7.2.3. Zużycie surowców i materiałów produkcyjnych

Dla docelowej produkcji o ustalonej dziennej wielkości określamy dzienne zużycie materiałów i surowców produkcyjnych. I tak przykładowo dla foteli samochodowych:

L.p.	Nazwa materiału	Zużycie dzienne
1	Elementy gotowe stalowe – oparcia	Np. 8000 szt. dziennie * 5 kg = 40000 kg
2	Elementy gotowe stalowe – siedzenia	8000 szt. dziennie * 10 kg = 80000 kg
3	Elementy z PVC do oparć	8000 szt. dziennie * 0,2 kg = 1600 kg
4	Elementy z aluminium do siedzeń	8000 szt. dziennie * 0,3 kg = 2400 kg
5	Osprzęt elektryczny do foteli	1200 szt.
6	Drut stalowy spawalniczy do produkcji foteli	360 kg

7.2.4. Ogólny proces produkcji

Poniżej przedstawiono opis produkcji na poszczególnych jej etapach (dla przedstawionego już procesu produkcji foteli samochodowych):

Wydział	Czynności (operacje)	Opis
Montaż wstępny	Spawanie, zgrzewanie	Np.: zgrzewanie w 10 zgrzewarkach automatycznych i 10 manualnych, spawanie w 15 automatach spawalniczych i w 10 spawarkach ręcznych w osłonie gazowej, drutem o średnicy 1 mm.
Lakiernia	Odtłuszczanie, fosforowanie, lakierowanie kataforetyczne, suszenie	Po montażu wstępnym elementy foteli podlegają procesowi lakierowania, który przebiega trzyetapowo: 1. Obróbka chemiczna – odtłuszczanie natryskowe w określonych temperaturach przy użyciu określonych preparatów chemicznych, płukanie wodą, następnie fosforanowanie natryskowe w środowisku chemicznym, po czym kolejne płukania wodą demineralizowaną. 2. Lakierowanie kataforetyczne (katodowe) zanurzeniowo, następnie płukane tzw. ultrafiltratem i wodą demineralizowaną. 3. Ostatnim etapem jest suszenie w suszarce przelotowej w określonej temperaturze i w określonym czasie.
Montaż końcowy	Składanie, wtłaczanie	Ręczny montaż metalowych części oraz tworzyw sztucznych, części gumowych gotowych otrzymywanych z zewnątrz. Wyroby gotowe są znakowane, pakowane i transportowane do magazynu wyrobów gotowych.

7.2.5. Szczegółowy przebieg procesów technologicznych

Na planie zakładu produkcyjnego (zgodnie ze schematem blokowym wyznacza się obszary dla poszczególnych wydziałów i operacji procesu produkcyjnego. Kolejnym elementem umieszczanym na planie zakładu produkcyjnego jest rozmieszczenie stanowisk produkcyjnych, dróg transportowych, instalacji energetycznych, wodnych, gazowych, informatycznych, urządzeń pomocniczych produkcji itd.

7.2.6. Wyposażenie technologiczne

Wykonuje się w ujęciu tabelarycznym, np.:

L.p.	Wyszczególnienie	Ilość	Dostawca / dane techniczne
1	Automatyczne roboty spawalnicze w osłonie gazowej	15	Robotec, Motoman
2	Spawarki ręczne	10	Dostępne na krajowym rynku
3	Zgrzewarki automatyczne	10	Kuka lub Megatronic
4	Zgrzewarki ręczne	10	ASPA lub Megatronic
5	Lakiernia	1 kpl.	Durr lub Eisenmann
6	Oczyszczalnia ścieków	1 kpl.	EUROWATER
7	Wózki widłowe	10	Jungheinrich lub Still

7.2.7. Stanowiska pracy

Na planie zakładu produkcyjnego należy nanieść wszystkie stanowiska pracy wraz z powiązaniami między nimi.

A następnie w tabeli opisuje się wszystkie stanowiska, np.:

L.p.	Obszar	Stanowisko	Nr na planie
A	Magazyn surowców	Kontrola surowców, komponentów	A.1.
B	Obszar spawania siedzeń	Zgrzewanie ręczne blach	B.1.
B	jw.	Nitowanie podzespołów	B.2.
.....			Do ostatniego stanowiska

7.2.8. Zatrudnienie, czas pracy

Czas pracy wyliczamy na podstawie wielkości produkcji oraz ustaleń technicznych (np. ilość maszyn itd.). I na przykład wyliczona została

praca trzyzmianowa przez 6 dni w tygodniu. Struktura zatrudnienia może przykładowo wyglądać następująco:

L.p.	Wyszczególnienie	Zmiana I	Zmiana II	Zmiana III	Razem	Struktura %
1.	Pracownicy umysłowi: - kadr inż. techn. - administracja	68	4	4	76	12,6
2.	Pracownicy bezpośrednio produkcyjni	145	145	145	435	72,4
3.	Pracownicy pośrednio produkcyjni	30	30	30	90	15
4.	Razem zakład	243	179	179	601	100

7.2.9. Procesy pomocnicze

• **transport**

W tym punkcie należy przedstawić w jaki sposób funkcjonować będzie transport zewnętrzny i co ma on obejmować (przywóz materiałów wejściowych, wywóz gotowych wyrobów). Ewentualnie należy wyliczyć przewidywaną dzienną ilość np. samochodów obsługujących zakład.

Transport wewnętrzny – należy obliczyć potrzeby i rodzaj wewnętrznego systemu przemieszczania elementów produkcyjnych (np. wózki widłowe spalinowe, elektryczne itp.)

• **magazynowanie**

- magazyny wejściowe – wyodrębnione obszary hali (w m²) przeznaczone do składowania komponentów do produkcji oraz odrębne pomieszczenia magazynowe środków chemicznych używanych w procesach technologicznych,
- magazyn wyrobów gotowych – wyodrębniony obszar hali lub obiekt zewnętrzny przeznaczony do składowania gotowych produktów (w m²),
- magazyn odpadów – zlokalizowany na zewnątrz,

• **utrzymanie ruchu, narzędziownia**

Należy określić, czy w zakładzie będzie funkcjonowało własne utrzymanie ruchu, czy też będzie to wykonywała firma zewnętrzna. Należy wyznaczyć w zakładzie lokalizację pomieszczenia dla tej służby oraz określić niezbędne wyposażenie warsztatu i magazynu części zamiennych.

• **zestawienie powierzchni**

Po wyliczeniach i zbilansowaniu potrzeb wszystkich elementów procesu produkcyjnego, procesów pomocniczych, kontrolnych (laboratoria), potrzeb logistycznych, transportowych oraz potrzeb socjalno-bytowych i administracyjnych należy tabelarycznie zestawić powierzchnie wszystkich obszarów.

7.2.10. Zapotrzebowanie w media

- **energia elektryczna (moc zainstalowana)**

Przykładowo:

L.p.	Wyszczególnienie	Ilość w kW
1	Moc zainstalowana razem:	8064
	W tym: - odbiorniki jednofazowe	200
	- urządzenia trójfazowe	7864
2	Rodzaje zainstalowanych urządzeń:	
	- oświetlenie	186
	- technologicznych	4500
	- np.: spawarki	3178
3	Moc przyłączeniowa – największa moc pobierana jednocześnie przez okres 15 minut	2000
4	Moc przyłączeniowa zasilania rezerwowego	2000
5	Moc generatora prądotwórczego	250

- **zapotrzebowanie na wodę**

W podobny sposób jak powyżej określamy potrzeby:

- dla celów technologicznych,
- dla celów socjalno-bytowych,
- wymagane ciśnienie wody wejściowej,
- pobór chwilowy max. Dla urządzeń produkcyjnych.

- **zapotrzebowanie na gaz**

Określamy niżej wyszczególnione składniki zapotrzebowania:

- roczny odbiór gazu (tys. m³/rok),
- max. zużycie dobowe (m³/dobę),
- moc zainstalowana
- moc rzeczywista max – zima
- ciśnienie przed zredukowaniem,
- max. ciśnienie po redukcji.

- **ścieki technologiczne i ogólne**

Należy określić ścieki odprowadzane w określonych ilościach do:

- kanalizacji sanitarnej (sanitarne i podczyszczone technologiczne),
- do tzw. kanalizacji burzowej (z dróg, dachów, terenów zielonych).

7.3. Zanieczyszczenia i zagrożenia przy operacjach technologicznych

W ramach technologii wytwarzania wyrobów mamy do czynienia z następującymi zanieczyszczeniami i zagrożeniami:

- zanieczyszczenia powietrza atmosferycznego – gazy, opary i pyły emitowane do atmosfery. Określamy obszary i procesy, z których będą

emitowane do atmosfery w określonych ilościach poszczególne gazy, opary i pyły,

- hałas i vibracje – należy określić z jakich urządzeń i na jakim poziomie hałasu występować będzie on do środowiska. Należy określić potencjalne źródła vibracji, ewentualnie wskazać rozwiązanie eliminujące to zjawisko,
- zanieczyszczenia wód i gleby – należy wskazać rozwiązania eliminujące zagrożenie (np. separatory olejowe, membrany, podczyszczalnie ścieków),
- odpady stałe i ciekłe (np. szlamy, złom, ścieki) – klasyfikowane wg obowiązujących przepisów środowiskowych,
- inne (np.: promieniowanie nadfioletowe powstające podczas spawania przy łuku elektrycznym).

7.4. Wytyczne branżowe

Wytyczne budowlane

Dotyczą stosowania np. rodzajów posadzki w obszarze produkcyjnym, na drogach transportowych, szerokości tych dróg, izolacyjność akustyczna pokryć dachowych, współczynnik oświetlenia naturalnego i inne.

Wytyczne instalacyjne

Uwzględniają:

- wymagania w zakresie temperatury w halach, pomieszczeniach biurowych, w szatniach i pomieszczeniach sanitarnych,
- wentylację – określa krotność wymiany powietrza w halach i w okresie letnim,
- instalacja wodno-ściekowa – zapotrzebowanie wody dla celów technologicznych i bytowych oraz chwilowe ilości ścieków technologicznych.

Wytyczne elektryczne

Określają:

- poziom oświetlenia w halach,
- moc zainstalowana urządzeń technologicznych,
- projekt gniazd dawczych oraz instalacji odgromowej.

7.5. Zabezpieczenia BHP

Wszelkie prace projektowe należy prowadzić w sposób zapewniający bezpieczeństwo użytkowania oraz eliminujące do minimum zagrożenie pożarowe.

LITERATURA:

- [1] Materiały własne autora przekazywane na wykładach i zajęciach projektowych.
- [2] Durlik I., *Inżynieria zarządzania, część I*, Placet, Warszawa 1995 i 1996.

- [3] Durlik I., *Inżynieria zarządzania, część II*, Placet, Warszawa 1995 i 1996.
- [4] R.S.Kaplan, D.P.Norton, *Strategiczna karta wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN Warszawa 2001.
- [5] Wikipedia.
- [6] P. Grajewski, *Organizacja procesowa*, PWE, Warszawa 2007.

STRESZCZENIE

Projektowanie procesów produkcyjnych

Projektowanie procesu produkcyjnego jest kluczowym elementem mającym wpływ na późniejsze funkcjonowanie systemu produkcyjnego. W niniejszym opracowaniu przedstawiono kolejne etapy projektowania produkcji dla dużych organizacji. Przedstawiono również niezbędne informacje do projektowania zupełnie nowych przedsięwzięć dopiero tworzonych organizacji. Autor przedstawia również konieczność wspierania się przy projektowaniu wytycznymi branżowymi dotyczącymi projektu.

SUMMARY

Designing production processes

Designing process of the production stage is a key element affecting the subsequent functioning of the production system. This study presents the stages of production design for large organizations. Necessary information for designing completely new ventures in a newly created organizations are presented additionally. The author presents the need to support a designing industry guidelines for the project.



Agnieszka Michalska
Zbigniew Podosek

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Zintegrowana polityka produktowa przedsiębiorstwa

WSTĘP

W miarę narastania negatywnych oddziaływań procesów masowej konsumpcji i produkcji istotnym czynnikiem jest rozwój wiedzy o jakości wyrobów ukierunkowany na zmniejszenie zużycia zasobów i wpływu odpadów na środowisko. Można to osiągnąć stosując się do zaleceń Zintegrowanej Polityki Produktowej (ZPP). Na prośrodowiskową orientację przedsiębiorstw silny wpływ mają również konsumenci, którzy wraz z rosnącą świadomością ekologiczną, coraz chętniej wybierają produkty przyjazne środowisku. Wychodząc tym wymaganiom naprzeciw, przedsiębiorstwa zmuszone są do minimalizowania oddziaływania produktu na środowisko we wszystkich fazach cyklu życia. W kształtowaniu wiedzy, o jakości wyrobów ważną rolę odgrywają zarówno producenci jak i konsumenci. Dla rozwoju tej wiedzy kluczowe są narzędzia Zintegrowanej Polityki Produktowej, a zwłaszcza etykietowanie środowiskowe.

Celem pracy jest przedstawienie znaczenia Zintegrowanej Polityki Produktowej (z uwzględnieniem jej narzędzi, celów oraz kluczowych pakietów działań), a także określenie roli przedsiębiorstwa oraz konsumentów w kształtowaniu wiedzy, o jakości wyrobów.

2. INSTRUMENTY ZINTEGROWANEJ POLITYKI PRODUKTOWEJ

Instrumenty Zintegrowanej Polityki Produktowej	Prawodawstwo i strategie polityczne Unii Europejskiej
Upowszechnienie ekooznakowania	Dyrektywa 92/75/EWG w sprawie wskazania poprzez etykietowanie oraz standardowe informacje o produkcie, zużycia energii oraz innych zasobów przez urządzenia gospodarstwa domowego
	Rozporządzenie nr 1980/2000 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 17 lipca 2000r. w sprawie zrewidowanego programu przyznawania wspólnotowego oznakowania ekologicznego
	Rozporządzenie nr 106/2008 w sprawie wspólnotowego programu znakowania efektywności energetycznej urządzeń biurowych
	Dyrektywa 2010/30/UE w sprawie wskazania poprzez etykietowanie oraz standardowe informacje o produkcie, zużycia energii oraz innych zasobów przez produkty związane z energią
	Rozporządzenie nr 66/2010 w sprawie oznakowania ekologicznego UE
Upowszechnienie zarządzania środowiskowego w przedsiębiorstwach i organizacjach – EMAS	Rozporządzenie nr 1221/2009 w sprawie dobrowolnego udziału organizacji w systemie ekozarządzania i audytu we Wspólnocie (EMAS)
Stosowanie kryteriów ekologicznych przy przetargach finansowanych ze środków publicznych	Dyrektywa 2004/17/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 31 marca 2004 r. koordynująca procedury udzielania zamówień przez podmioty działające w sektorach gospodarki wodnej, energetyki, transportu i usług pocztowych
	Dyrektywa 2004/18/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 31 marca 2004 r. w sprawie koordynacji procedur udzielania zamówień publicznych na roboty budowlane, dostawy i usługi
	Zamówienia publiczne na rzecz poprawy stanu środowiska COM (2008) 400
	Rozporządzenie nr 1177/2009 zmieniające dyrektywy 2004/17/WE, 2004/18/WE i 2009/81/WE Parlamentu Europejskiego i Rady w odniesieniu do progów obowiązujących w zakresie procedur udzielania zamówień
	SEC (2008) 2126 Public procurement for a better environment

	Komunikat wyjaśniający Komisji dotyczący prawa wspólnotowego obowiązującego w dziedzinie udzielania zamówień, które nie są lub są jedynie częściowo objęte dyrektywami w sprawie zamówień publicznych Dz.U.C 179 z 01. 08. 2006
Podatki ekologiczne	Dyrektywa 2003/96 w sprawie restrukturyzacji wspólnotowych przepisów ramowych dotyczących opodatkowania produktów energetycznych i energii elektryczną
	Dyrektywa 2004/74 zmieniająca dyrektywę 2003/96 w zakresie możliwości stosowania przez określone państwa członkowskie czasowych zwolnień lub obniżek poziomu opodatkowania na produkty energetyczne i energię elektryczną
	Dyrektywa 2006/66 w sprawie baterii i akumulatorów oraz zużytych baterii i akumulatorów
	Dyrektywa 2008/118 w sprawie ogólnych zasad dotyczących podatku akcyzowego
	Rozporządzenie 1013/2006 w sprawie przemieszczania odpadów
Porozumienie pomiędzy przedsiębiorcami i władzą publiczną	COM(2011) 681 Odnowiona strategia UE na lata 2011 – 2014 dotycząca społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw
Zapewnienie dostępu do informacji środowiskowych związanych z produktem dla konsumentów	Dyrektywa 2003/4/WE w sprawie publicznego dostępu do informacji dotyczących środowiska i uchylająca dyrektywę Rady 90/313/EWG, Dz.U. L 41 z 14.02.2003
	Rozporządzenie nr 1151/2012 w sprawie systemów jakości produktów rolnych i środków spożywczych
	COM (2012) 95 Lepsze wykorzystanie potencjału środków ochrony środowiska UE: budowanie zaufania poprzez większą wiedzę i lepszą zdolność relacji
	Konwencja o dostępie do informacji, udziale społeczeństwa w podejmowaniu decyzji oraz dostępie do sprawiedliwości w sprawach dotyczących środowiska
Upowszechnienie deklaracji środowiskowych dla produktów	Dyrektywa 2009/125 ustanawiająca ogólne zasady ustalania wymogów dotyczących ekoprojektu dla produktów związanych z energią
Rachunkowość uwzględniająca wszystkie koszty produkcji	Dyrektywa 2003/51 w sprawie rocznych i skonsolidowanych sprawozdań finansowych niektórych rodzajów spółek, banków i innych instytucji finansowych oraz zakładów ubezpieczeń

Źródło: W. Biały, A. Kuboszek, *Ocena i optymalizacja Zintegrowanej Polityki Produktowej Unii Europejskiej w aspekcie promowania myślenia w kategorii cyklu życia i kreowania zrównoważonych wzorców konsumpcji*, Systemy wspomagania w inżynierii produkcji, 2013.

3. CELE I NARZĘDZIA IMPLEMENTACJI ZINTEGROWANEJ POLITYKI PRODUKTOWEJ

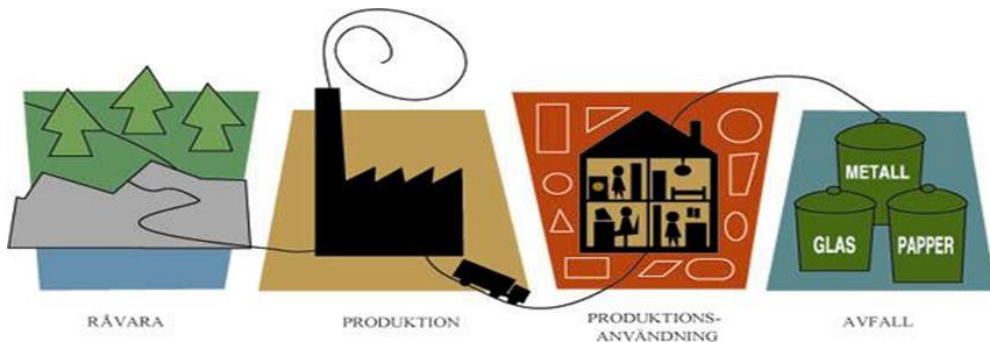
Decyzja 1600/2002/WE ustanawiająca VI Program Działań na rzecz Środowiska Unii Europejskiej, Rady oraz Parlamentu Europejskiego, w art. 2 określiły główne cele Zintegrowanej Polityki Produktowej, mianowicie poprawę efektywności zużywania zasobów naturalnych oraz lepsze zarządzanie surowcami i odpadami. Działania te powinny przełożyć się na konkretne efekty, takie jak [Strategia wdrażania w Polsce..., 2005, s. 7]:

- nieprzekraczanie odporności środowiska na presję wynikającą z konsumpcji zasobów zarówno odnawialnych jak i nieodnawialnych,
- dzięki osiągniętych zrównoważonym wzorcom produkcji i konsumpcji wystąpi podział związku pomiędzy tempem wzrostu gospodarczego, a wielkością zużycia zasobów oraz wytwarzania odpadów.

Komisja Europejska przyjęła „Zielony Dokument” w zakresie Zintegrowanej Polityki Produktowej w dniu 7 lutego 2001 r. w celu zainicjowania dyskusji na temat roli i możliwych instrumentów, które można przyjąć na poziomie Unii Europejskiej.

„Zielony Dokument” oparty jest na szerokich konsultacjach oraz badaniach i prezentuje idee umocnienia polityki środowiskowej zorientowanej na produkt oraz wspierania rozwoju rynku „zielonych” wyrobów, bardziej przyjaznych środowisku. W ten sposób raport rozpatruje potencjał dla różnych interesariuszy, to znaczy tych na których mają wpływ lub tych którzy są zainteresowani wspomnianymi zagadnieniami oraz wskazuje ewentualne sposoby wdrożenia.

Komisja Europejska przyjęła „Zielony Dokument” w zakresie Zintegrowanej Polityki Produktowej w dniu 7 lutego 2001 r. w celu zainicjowania dyskusji na temat roli i możliwych instrumentów, które można przyjąć na poziomie Unii Europejskiej.



Rysunek 1. Zielony dokument w ZPP¹

¹ [<http://ec.europa.eu/environment/ipp/home.htm>].

„Zielony Dokument” oparty jest na szerokich konsultacjach oraz badaniach i prezentuje idee umocnienia polityki środowiskowej zorientowanej na produkt oraz wspierania rozwoju rynku „zielonych” wyrobów, bardziej przyjaznych środowisku. W ten sposób raport rozpatruje potencjał dla różnych interesariuszy, to znaczy tych na których mają wpływ lub tych którzy są zainteresowani wspomnianymi zagadnieniami oraz wskazuje ewentualne sposoby wdrożenia.

Zielony dokument w zakresie Zintegrowanej Polityki Produktowej.

Zintegrowana Polityka Produktowa ma za zadanie

- przyczyniać się do rozwiązania problemów w zakresie ochrony środowiska zidentyfikowanych w ramach między innymi Strategii Zrównoważonego Rozwoju
- wspierać istniejące polityki związane z produktem zapewniając im szersze, nastawione na cykl życia ramy działań, wewnątrz których można analizować również inne problemy związane ze środowiskiem
- wzmocnić koordynację i spójność między istniejącymi i przyszłymi instrumentami polityki produktowej związanej ze środowiskiem.

Podkreśla się, że wymienione cele mogą zostać zrealizowane dzięki promocji Zintegrowanej Polityki Produktowej poprzez uwzględnianie wymagań środowiskowych na każdym etapie cyklu życia produktu. Dodatkowo Zintegrowana Polityka Produktowa powinna przyczyniać się do poprawy warunków rynkowych dla produktów przyjaznych środowisku,

A także kształtować wiedzę, o jakości tych produktów wśród wszystkich podmiotów ZPP.

W celu implementacji Zintegrowanej Polityki Produktowej można zastosować narzędzia powszechnie używane w ochronie środowiska, jednak za najskuteczniejsze uznaje się instrumenty nakazowo-kontrolne. Realizacji Zintegrowanej Polityki Produktowej służy szereg instrumentów, m.in.

- etykietowanie środowiskowe,
- analiza cyklu życia wyrobu/usługi,
- charakterystyka ekologiczna produktu,
- charakterystyka ekologiczna technologii,
- ocena oddziaływania na środowisko,
- ocena ryzyka,
- systemy zarządzania środowiskowego (np. ISO 14001, EMAS, Program Czystszej Produkcji, Program Odpowiedzialność i troska),
- instrumenty finansowe (podatki i subsydia),
- nieudzielanie pomocy publicznej na działania niekorzystnie oddziałujące na środowisko, a w przypadku produktów przyjaznych środowisku stosowanie preferencji finansowych,
- porozumienia pomiędzy przedsiębiorstwami i władzą publiczną,
- regulacje prawne w zakresie zamówień publicznych, recyklingu itd.,

- dobrowolne porozumienia środowiskowe,
- upowszechnianie informacji dla konsumentów.

Wymienione narzędzia powinny zagwarantować proces ciągłego doskonalenia towarów i usług celem ograniczenia ich negatywnego oddziaływania na środowisko oraz dążyć do osiągnięcia zrównoważonej produkcji i konsumpcji.

Od przemysłu oczekuje się m.in. współtworzenia i realizacji porozumień środowiskowych i upowszechniania stosowania analizy „cyklu życia” produktu. Ponadto przemysł powinien wspierać działania w zakresie tworzenia baz danych dotyczących wyników stosowania analizy „cyklu życia” uwzględniania zagadnień Zintegrowanej Polityki Produktowej w programach badawczo-rozwojowych, upowszechniania zarządzania środowiskowego, stosowania w zamówieniach kryteriów środowiskowych, wspierania i rozwijania europejskiego systemu eko-znakowania, jak również wspierania edukacji i szkoleń przedsiębiorców i społeczeństwa w zakresie stosowania analizy „cyklu życia” produktu.

4. ZINTEGROWANA POLITYKA PRODUKTOWA W OPARCIU O SYSTEM ZARZĄDZANIA ŚRODOWISKOWEGO

W zdecydowanej większości przedsiębiorstw został opracowany i wdrożony system zarządzania środowiskowego wg PN-ISO 14001. Prowadzone zgodnie z opracowanymi uregulowaniami działania są dokumentowane stosownymi zapisami.

Cała działalność przedsiębiorstw objęta jest systemem, który swoim zakresem obejmuje:

- Procesy główne: rozwój procesu, proces realizacji produktu, procesy logistyczne.
- Procesy wspomagające: utrzymanie ruchu, działania środowiskowe i BHP, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie programem i projektem, procesy zakupowe.
- procesy zarządcze: zarządzanie przedsiębiorstwem, ciągłe doskonalenie, zarządzanie Systemem Jakości i Środowiska, zarządzanie jakością.

W przedsiębiorstwach, zwłaszcza motoryzacyjnych obowiązkowa jest Polityka Środowiskowa zatwierdzona przez Dyrektora, której treść może wyglądać następująco:

4.1. Polityka Środowiskowa Przedsiębiorstwa

Przedsiębiorstwo zobowiązuje się do ustanowienia i utrzymywania Systemu Zarządzania Środowiskiem, w zakresie produkcji systemów np. dla przemysłu motoryzacyjnego.

Zobowiązujemy się do:

- Globalnego stosowania praktyk związanych z ochroną środowiska, uwzględniania środowiska naturalnego w rozwoju oraz inżynierii naszych produktów i procesów.
- Zapobiegania zanieczyszczeniu środowiska poprzez odpowiedzialne zarządzanie materiałami, redukcję emisji zanieczyszczeń do powietrza, redukcję wytwarzania odpadów oraz wydajne korzystanie z energii i zasobów naturalnych (gaz, woda, energia elektryczna).
- Szkolenia swoich pracowników wszystkich szczebli oraz dostawców i współpracowników, aby mogli zrozumieć zakres swoich odpowiedzialności związanej z ochroną środowiska.
- Monitorowania swoich wyników oraz wyznaczania wymiernych celów środowiskowych zmierzających do osiągnięcia ciągłego doskonalenia.
- Produkcji wyrobów spełniających środowiskowe wymagania klienta.
- Komunikowania się ze swoimi pracownikami, dostawcami oraz innymi organami w sprawach dotyczących obowiązków oraz wyników w dziedzinie ochrony środowiska.
- Kontroli swoich działań w celu zapewnienia, iż są one zgodne z przyjętą przez nas Polityką oraz obowiązującymi przepisami prawnymi o zasięgu europejskim, krajowym, lokalnym oraz innymi dotyczącymi naszych wyrobów.
- Zapewnienia, że Polityka oraz Cele środowiskowe są znane i dostępne wszystkim pracownikom przedsiębiorstwa oraz dostawcom i współpracownikom.

Zgodnie z polityką przedsiębiorstwa, odpowiedzialnością wszystkich pracowników jest przestrzeganie przepisów dotyczących ochrony środowiska.

Odpowiedzialność ta jest akceptowana przez Zarząd, a pracownicy wszystkich szczebli wypełniają swoje obowiązki w ramach przydzielonych im odpowiedzialności i zadań.

W przedsiębiorstwie ustalany jest również tryb postępowania w zakresie identyfikacji aspektów środowiskowych oraz wyznaczania spośród nich aspektów znaczących.

Dla celów identyfikacji analizuje się aspekty środowiskowe występujące w obszarach: produkcji, magazynowania i spedycji, utrzymania ruchu i utrzymania i eksploatacji biur.

Zidentyfikowane aspekty dla całego przedsiębiorstwa powinny znaleźć się na „Liście Identyfikacyjnej Aspektów Środowiskowych”. Działania powyższe powinny być kontynuowane periodicznie. Obowiązek wykrywania aspektów ciąży na kierownikach komórek organizacyjnych. Obowiązek ten musi dotyczyć również wszystkich działających na terenie zakładu podmiotów gospodarczych.

Wyznaczanie aspektów znaczących jest oparte o ustalone wcześniej kryteria. Dla każdego aspektu znaczącego musi zostać przeprowadzona

analiza możliwości wyznaczenia stosownego celu do osiągnięcia. Cel środowiskowy może zostać także wyznaczony dla aspektu, który nie jest aspektem znaczącym. Decyzję w tej sprawie podejmuje kompetentny zespół.

4.2. Wymagania prawne i inne

Funkcjonująca procedura „Identyfikacja wymagań prawnych i okresowa ocena zgodności z wymaganiami” obejmuje swoim zakresem wymagania dotyczące ochrony środowiska.

Identyfikacji wymogów prawnych dotyczących ochrony środowiska, które obowiązują w przedsiębiorstwie dokonuje się w oparciu o systematycznie aktualizowany programy, np. program „LEX” oraz branżowe serwisy internetowe.

Dla poprawy dostępu do obowiązujących wymagań prawnych tworzy się w przedsiębiorstwach bazy wymagań prawnych z zakresu BHP i Ochrony Środowiska, które mogą np. składać się z następujących rozdziałów:

1. Fragmenty artykułów z interpretacją ważnych zmian wymagań prawnych.
2. Opinie prawne dotyczące wybranych zagadnień.
3. Miesięczna analiza zmian prawnych z zakresu Ochrony Środowiska.
4. Rejestr wymagań prawnych z zakresu BHP i Ochrony Środowiska.
5. Rejestr wymagań prawa lokalnego, umowy.

Na podstawie aktualnego rejestru wymagań prawnych w trakcie audytów wewnętrznych oraz przeglądu przez kierownictwo prowadzona jest ocena zgodności wymagań prawnych z uwzględnieniem decyzji administracyjnych i pozwoleń.

4.3. Cele, zadania i programy

Na podstawie Polityki Środowiskowej przedsiębiorstwa, zidentyfikowanych znaczących aspektów środowiskowych, zidentyfikowanych wymagań prawnych określa się oraz dokumentuje cele i zadania środowiskowe dla służb i poszczególnych szczebli przedsiębiorstwa zgodnie ze schematem organizacyjnym.

Cele środowiskowe ustala się po to, aby:

Wdrożyć politykę przedsiębiorstwa (w zakresie środowiska).

Zmierzyć efekty działalności środowiskowej.

Tam, gdzie jest to możliwe, cele są zwymiarowane. Ocena stopnia realizacji celów powinna być dokonywana systemowo na przeglądach kierownictwa oraz w trakcie audytów wewnętrznych.

Realizacja celów podlega weryfikacji i razie potrzeby cele mogą być modyfikowane.

Sposób ustanawiania celów i realizacji programów środowiskowych w przedsiębiorstwie powinna opisywać procedura „Cele, zadania i programy środowiskowe”.

Celem skutecznego wdrażania celów i zadań, co jest kluczowym elementem powodzenia w funkcjonowaniu systemu, można opracować Karty Realizacji Celów pozwalające na systematyczne planowanie, wdrażanie zadań i osiągnięcie celów. Programy te obejmują przydzielenie odpowiedzialności oraz określenie środków, terminów i sposobów nadzoru.

Przedsiębiorstwo powinno funkcjonować w sposób umożliwiający spełnienie wymagań klientów, władz i właścicieli pod względem produkcji, doślaw, środowiska, jakości i BHP.

4.4. Sterowanie operacyjne

Sterowanie operacyjne jest kluczowym elementem Systemu Zarządzania Środowiskowego, pozwalającym na bezpieczne dla środowiska prowadzenie bieżącej działalności przedsiębiorstwa. Zapewnia ono także realizację polityki środowiskowej, wykonywanie przyjętych celów i zadań.

Na podstawie listy identyfikacyjnej Aspektów Środowiskowych zgodnie z Polityką Środowiskową oraz celami i zadaniami środowiskowymi identyfikuje się w przedsiębiorstwie podstawowe obszary sterowania operacyjnego:

- Gospodarka odpadami.
- Gospodarka wodno-ściekowa.
- Emisja do atmosfery.
- Zarządzanie substancjami chemicznymi.
- Postępowanie z opakowaniami i odpadami opakowaniowymi.
- Zarządzanie firmami zewnętrznymi działającymi na terenie przedsiębiorstwa.
- Zużycie mediów.
- Przeglądy maszyn i wyposażenia produkcyjnego.
- Działania około-produkcyjne między innymi – gospodarka energetyczna zakładu, przeglądy i czyszczenia wentylacji oraz nadzór techniczny nad instalacją elektryczną, gazową, wodną.

4.5. Ocena zgodności

Ocenę zgodności z obowiązującymi wymaganiami prawnymi prowadzi się w trakcie przeglądów związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy, ochroną przeciwpożarową oraz w trakcie audytu dotyczącego wymagań prawnych w zakresie BHP i Ochrony Środowiska.

Na przeglądach środowiskowych dokonuje się ogólnej oceny zgodności z wymaganiami prawnymi, a w szczególności wystąpień, zarządzeń i decyzji administracyjnych.

4.6. Przegląd zarządzania

W trosce o zapewnienie stałej przydatności, adekwatności i skuteczności systemu zarządzania środowiskowego kierownictwo przedsiębiorstwa powinno dokonać przynajmniej raz w roku przeglądu Systemu Zarządzania Środowiskowego. Przegląd ten obejmuje ocenę możliwości doskonalenia, potrzeby zmian w systemie łącznie z polityką środowiskową oraz wyznaczonymi celami, a także określenie i przydział niezbędnych zasobów koniecznych do przeprowadzenia ustalonych działań doskonalących lub potrzebnych do utrzymania systemu.

Przeglądy prowadzone są w oparciu o Listę Identyfikacyjną Aspektów Środowiskowych, ocenę zgodności z wymaganiami prawnymi, stan realizacji nakazów zewnętrznych, wyniki audytów, stan działań korygujących i prewencyjnych ocenę działań podjętych w następstwie poprzednich przeglądów. Wyniki przeglądów muszą być protokolowane i obejmować decyzje dotyczące działań związanych z doskonaleniem systemu oraz dotyczące zarządzania potrzebnymi zasobami. Nadzorowanie ustalonych zaleceń jest prowadzone w trybie nadzoru nad działaniami korygującymi lub wyznaczonymi celami.

5. POLITYKA PRODUKTOWA WE WSPÓŁCZESNYM PRZEDSIĘBIORSTWIE

Przykładem jak przedsiębiorstwa mogą poprawić proces wytwórczy mając na celu zmniejszenie negatywnego oddziaływania na środowisko jest Suzuki Motor Company. Koncern ten stara się aby materiały użyte do konstrukcji pojazdów oraz przedmiotów wyposażenia i ich części nadawały się do odzysku i recyklingu, w tym czyni wszelkie starania w zakresie rozwoju sposobów ponownego użycia, odzysku i recyklingu części pojazdów stanowiących odpad w rozumieniu przepisu o odpadach, tak aby osiągnąć wymagania ochrony środowiska.

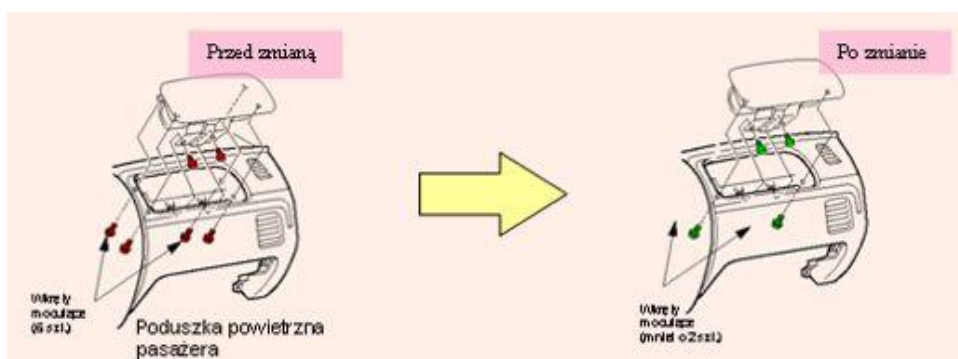
Chcąc pozostawić następnym pokoleniom czyste i nie wyeksploatowane środowisko naturalne, musimy uświadomić sobie, że nasze działania wpływają negatywnie na stan planety. Stąd konieczne jest dokładanie wszelkich starań w celu ochrony jej naturalnych zasobów.

Zgodnie z filozofią Suzuki Motor Company dotyczącą ochrony środowiska naturalnego opracowano sposoby produkcji, dzięki którym ich produkty są mniej szkodliwe dla środowiska, a także podjęto prace badawcze mające na celu bardziej racjonalne wykorzystywanie ograniczonych zasobów naturalnych Ziemi. Nie tylko przestrzegano lokalnych uregulowań dotyczących samochodów przekazywanych do złomowania, ale również projektowano produkty o minimalnym negatywnym wpływie na środowisko naturalne. Działania te wspomagała ścisła współpraca oraz wymiana informacji z dostawcami, działami rozwoju i projektowania, jak również z dystrybutorami produktów na całym świecie. Działania te to między innymi:

- Projektowanie ukierunkowane na recykling.

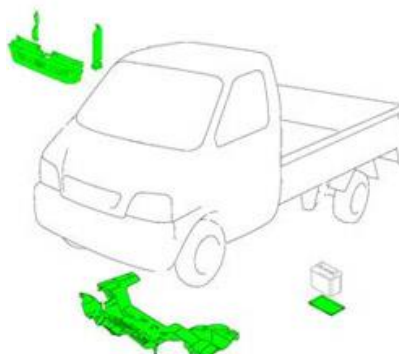
- Wskazówki dotyczące złomowania.
- Sieć stacji odzyskiwania surowców wtórnych ze złomowanych pojazdów w Europie.

Suzuki Motor Company produkuje wyroby łatwiejsze do demontażu poprzez stosowanie części wykonanych z jednakowych materiałów, zmniejszanie ilości mocowań oraz unifikowanie podzespołów. Ponadto oznacza wszystkie gumowe i wykonane z tworzywa sztucznego elementy odpowiednimi symbolami, ułatwiającymi rozpoznawanie, które części nadają się do recyklingu i odzysku (Rys.2).



Rysunek 2. Zmniejszenie ilości elementów mocujących

Unifikacja stosowanych materiałów w celu ułatwienia procesu recyklingu, a także wprowadzenie do produkcji coraz więcej części wykonanych z odzyskiwanych materiałów (Rys.3).



Rysunek 3. Przykłady części wykonanych z odzyskiwanych materiałów

Produkcja części o zwartych gabarytach i małej masie, aby ograniczyć ilość odpadów powstających z samochodów wycofanych z eksploatacji.

Suzuki Motor Company unika używania substancji szkodliwych i do tej pory wyeliminowało już użycie azydku sodu w poduszkach powietrznych, a ponadto azbestu i freonów (CFC). Ograniczono ilość ołowiu używanego do budowy pojazdów. W fabrykach Suzuki, produkujących samochody na rynki europejskie, japoński i północnoamerykański, zaprzestano stosowania farb i lakierów zawierających ołów. Planowane jest podjęcie tych samych kroków również w przypadku innych rynków. Pokrycia lakierowe samochodów Suzuki sprzedawanych w Europie nie zawierają domieszek ołowiu.

Opracowano również "bezołowiowe" zbiorniki paliwa, zastępujące stosowane w przeszłości rozwiązanie z pokryciem warstwą ołowiu i cyny.

Suzuki udostępnia instrukcje demontażu samochodów wycofanych z eksploatacji za pośrednictwem systemu IDIS (międzynarodowego systemu informacji o demontażu samochodów). IDIS zawiera na płycie CD-ROM instrukcje demontażu dla wszystkich modeli samochodów, umożliwiające przygotowanie do demontażu oraz pozwalające na identyfikację części niemetalowych, dla których jest już opracowana procedura recyklingu (dla wielu materiałów procedury recyklingu wciąż nie są przygotowane).

Płyta IDIS zawiera obszerną wiedzę wymaganą do demontażu pojazdów wycofanych z eksploatacji:

- Zabiegi wstępne (płyны, akumulatory...)
- Zawartość części (materiały, masy...)
- Rozmieszczenie części
- Narzędzia wymagane do demontażu
- Informacje dodatkowe (połączenia, urządzenia pirotechniczne...)
- Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami dotyczącymi pojazdów wycofanych z eksploatacji, zorganizowano własną wewnętrzną sieć złomowania samochodów we współpracy z partnerem GM Alliance. Sieć ta składa się z autoryzowanych punktów zbiórki złomowanych samochodów, autoryzowanych stacji demontażu i autoryzowanych przedsiębiorstw.

LITERATURA:

- [1] Lorek, 2008, s. 106; Lewandowski, 2000, s. 83.
- [2] Źródła własne: „KSIĘGA SYSTEMU ZARZĄDZANIA ŚRODOWISKOWEGO”.
- [3] H. Mruk, I. Rutkowski, *Strategia produktu*, PWE Warszawa 1999.
- [4] [<http://ec.europa.eu/environment/ipp/home.htm>].
- [5] *Prawo ochrony środowiska*, Dz.U 2001, Nr 62, poz. 627.

- [6] Norma PN-EN ISO 14001:2015-09.
- [7] Praca Ryszard Jaremkiewicz
- [8] W. Biały, A. Kuboszek, *Ocena i optymalizacja Zintegrowanej Polityki Produktowej Unii Europejskiej w aspekcie promowania myślenia w kategorii cyklu życia i kreowania zrównoważonych wzorców konsumpcji*, Systemy wspomagania w inżynierii produkcji, 2013

STRESZCZENIE

Zintegrowana polityka produktowa przedsiębiorstwa

Autorzy przedstawili w opracowaniu rolę i znaczenie Zintegrowanej Polityki Produktowej w działalności produkcyjnej przedsiębiorstw. Przedstawiono obowiązujące w tym zakresie regulacje prawne Unii Europejskiej. Przedstawiono również przykłady podejmowanych działań przez przedsiębiorstwa w zakresie ochrony środowiska w obszarze Zintegrowanej Polityki Produktowej.

SUMMARY

Integrated product policy of the enterprise

The authors presented in the study the role and importance of the Integrated Product Policy in the production activities of enterprises. The applicable legal regulations of the European Union were presented as well as examples of actions taken by enterprises in the field of environmental protection in the area of Integrated Product Policy.



Franciszek Mroczko

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Ryzyko w działalności współczesnych organizacji

WSTĘP

Współcześnie, w globalnej gospodarce, ryzyko jest jedną z najważniejszych kategorii wynikające z powszechnych powiązań życia społecznego i ekonomicznego. Zatem każda aktywność człowieka, a przede wszystkim działalność gospodarcza, jest związana z określonymi szansami ale przecież i z ryzykiem. Nie jest możliwa całkowita eliminacja ryzyka. Ryzyko to wynika z różnicy pomiędzy założonymi a osiągalnymi celami. Przyczyna tego zjawiska tkwi w tym, że wiele parametrów niezbędnych w procesie podejmowania decyzji nie potrafimy precyzyjnie zmierzyć, nie umiemy zidentyfikować związków przyczynowych czy też przewidzieć grożących niebezpieczeństw. Wynika to zwykle z deficytu informacji, a jednocześnie większość posiadanych i niezbędnych informacji jest niepełna, niekompletna, spóźniona lub też mało wiarygodna. Oczywiście staję się także prawidłowość, że w warunkach braku wiarygodnej informacji, osiągnięcie założonych celów jest aczkolwiek możliwe, to jednak niepewne. Z tych względów każda decyzja jest obciążona określonym ryzykiem i rozwiązaniem kompromisowym¹. W przedstawionych uwarunkowaniach, proces identyfikacji, oceny i zarządzania ryzykiem stanowi ważny element w działalności każdej liczącej się organizacji. Stąd też wynika potrzeba zrozumienia natury ryzyka, jego rodzajów i ogólnych uwarunkowań oraz związków niepewności z teorią i istotą ryzyka i zarządzania ryzykiem.

¹ Użyty duży kwantyfikator „każda” jest tutaj o tyle uzasadniony, ponieważ w przypadku teoretycznym gdybyśmy mieli pełną wiedzę o określonym zjawisku i rozwiązywanym problemie, to trudno byłoby mówić o sytuacji decyzyjnej. W takich okolicznościach nie byłoby potrzeby budowania wariantów rozwiązania problemu i dokonywania wyboru (podejmowania decyzji) tego realnego, możliwego do zastosowania wariantu działania. Wobec braku ryzyka, mielibyśmy pewność jak działać albo jak nie należy działać.

1. RYZYKO – KILKA USTALEŃ POJĘCIOWYCH

Ryzyko jest powiązane z elementami funkcjonowania każdej organizacji oraz jej otoczeniem zarówno bliższym jak i dalszym. Ryzyko jest zawsze związane z zagrożeniem, które wiąże się ze stratą, szkodą obniżeniem efektywności i wyników organizacji. Powyższe potwierdza przykładowo definicja „...ryzyko stanowi zagrożenie, że działania lub wydarzenia wpłyną w sposób niesprzyjający na zdolności organizacji do osiągnięcia jej celów oraz pomyślnego realizowania przyjętej strategii”².

Ryzyko rozumie się, jako prawdopodobieństwo zajścia szkody; ryzyko zagrażające osobie lub rzeczy wskutek określonego zdarzenia losowego³. Ryzyko to prawdopodobieństwo nieuzyskania założonych efektów w wyniku podjęcia określonej decyzji i jest nieodłącznym elementem działalności gospodarczej⁴. Podobnie precyzuje ryzyko S. Zapłata twierdząc, że ryzyko jest „kombinacją prawdopodobieństwa wystąpienia niepożądanych sytuacji (zagrożeń dla działalności) oraz skutków zaistnienia danego zdarzenia”⁵. Zatem ryzyko może wynikać z określonego zdarzenia lub działania, które będą miały negatywny wpływ na osiąganie celów przez organizację.

Ryzyko zakłada wolny wybór wobec niepożądanego zdarzenia czy okoliczności. Zatem określone niebezpieczeństwo, sytuacja czy strata, to słowa nierozdzielnie związane z ryzykiem. Okoliczności związane z ryzykiem jeżeli się zrealizują to w konsekwencji wpłyną negatywnie na cele organizacji. Takie rozumienie ryzyka, aczkolwiek przeważające, to jednak spotyka się także znacznie szersze zakreślenie desygnatu tego pojęcia⁶. Przykładowo A.M. Deptuła i R. Knosala⁷ zauważają, że „Praktyczne podejście do teorii ryzyka pozwala jednak zauważyć, iż można je rozumieć, jako odchylenie od stanu założonego, a więc niekoniecznie wiążącego się z poniesieniem strat (podkreślenie – F.M.). Wieloznaczność tego terminu nie pozwala precyzyjnie zdefiniować ryzyka, które z definicji można wiązać zarówno z odchyleniami pozytywnymi jak i negatywnymi”.

Podobnie T.T. Kaczmarek wyróżnia „czyste ryzyko” rozumiejąc je jako niekorzystne różnice pomiędzy planem a jego realizacją oraz „ryzyko dynamiczne” uwzględniające jego pozytywny aspekt. „Kategoria czystego ryzyka dotyczy potencjalnego wystąpienia strat, zaś dynamiczne ryzyko zawiera w sobie immamentną możliwość powstania straty lub w pewnych sytuacjach osiągnięcia zysku”⁸. Taka denotacja nazwy ryzyko, wyróżniająca ryzy-

² P. Griffiths, *Risk – Based Auditing*, Gover, Farnham 2005, s. 5.

³ Mała Encyklopedia Powszechna, PWN, Warszawa 1983.

⁴ S. Kotylak, M. Kęsy, *Zarządzanie ryzykiem informatycznym*. [w] J. Stankiewicz (red.), *Zarządzanie kapitałem i informacją*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003, s. 148.

⁵ S. Zapłata, *Zarządzanie ryzykiem i ciągłością biznesową – aspekt normalizacji i certyfikacji*, „Zarządzanie Jakością” nr 3-4/2009, s. 65.

⁶ T.T. Kaczmarek, wyróżnia „czyste ryzyko” rozumiejąc je jako niekorzystne różnice pomiędzy planem a jego realizacją oraz „ryzyko spekulacyjne” kiedy weźmie się pod uwagę korzystne różnice pomiędzy zamierzeniami planu i jego realizacją (np. transakcje papierów wartościowych). Generalnie Zob. T.T. Kaczmarek, *Ryzyko i zarządzanie ryzykiem*, Difin, Warszawa 2006, s. 53

⁷ A.M. Deptuła, R. Knosala, *Innowacje i ich ryzyko – czy warto próbować*, „Zarządzanie Przedsiębiorstwem”, Zeszyt 4, grudzień 2017, s. 10.

⁸ Zob. T.T. Kaczmarek, op. cit., s. 54.

ko o charakterze negatywnego zagrożenia lub pozytywnej możliwości, aczkolwiek spotykana w literaturze, to jednak jest trudna do zaakceptowania przez autora (F.M.), wszak ryzyko zawiera w sobie ładunek destrukcyjny. Z tego też względu, w tej publikacji ryzyko będzie postrzegane w konotacji negatywnej i będzie tutaj ryzyko kojarzone z zagrożeniem, niebezpieczeństwem zaistnienia zdarzenia destrukcyjnego, lub działaniem będącym przeszkodą mogącą przynieść straty, ograniczeniem możliwości osiągnięcia celów, przeszkodą w pomyślnej realizacji przyjętej strategii czy też uzyskania założonych efektów. Takie rozumienie pojęcia ryzyka uzasadnia także jego pochodzenie językowe (tabela 1).

Pozytywny aspekt ryzyka można upatrywać tylko w tym, że w procesie zarządzania ryzykiem, należy poszukiwać szans uniknięcia, zredukowania lub też przeniesienia strat (albo niebezpieczeństwa), co może stać się pewną koncepcją kreującą proces rozwoju organizacji. Podobnie postrzega P. Drucker określając jedno ze źródeł innowacji „nieoczekiwane” i wyjaśnia, że może to być zdarzenie pozytywne jak i negatywne np. pożar, który może stać się źródłem kreatywnych przemyśleń i innowacyjnej odbudowy itp. Inny przykład to kryzys w organizacji rozumiany z jednej strony jako przełomowe zjawisko zaburzające jej równowagę, a z drugiej w przypadku pozytywnego zarządzania - jako szansa rozwoju. Zresztą nawet normy ISO wyraźnie oddzielają szanse od ryzyka poprzez zastosowanie koniunkcji „i” co świadczy o różnym zakresie desygnatów tych wyrazów.

Tabela 1. Źródła pojęcia ryzyka

Pochodzenie językowe	Treść
W języku arabskim <i>risq</i>	Los, dopust boży.
W języku hiszpańskim <i>ar-risco</i>	Odwaga, niebezpieczeństwo.
W języku starosłowiańskim <i>risicare</i>	Odważyć się (na wolny wybór).
W języku angielskim <i>risk</i>	Sytuacja generująca niebezpieczeństwo, możliwość zajścia złego zdarzenia.
W języku łacińskim <i>risicare</i>	Omijać coś.
W języku włoskim <i>ris(i)co</i>	Rafa, którą należy ominąć.
W języku greckim <i>riza</i>	Ostra skała, rafa.
W języku perskim <i>rozi(k)</i>	Los, dzienna zapłata, chleb.

Źródło: opracowanie własne na podstawie T.T. Kaczmarek, *Ryzyko i zarządzanie ryzykiem*, Difin, Warszawa 2006, s. 51.

W przekonaniu autora (F.M.) należy odróżniać ryzyko związane z zaistnieniem określonej straty od niebezpieczeństwa. Straty można w miarę precyzyjnie zmierzyć zaś niebezpieczeństwo jest związane z podatnością systemu na zaistnienie tych właśnie strat. Z tego względu określony stan niebezpieczeństwa możemy definiować na różnych poziomach np. minimalne,

małe, średnie duże, bardzo duże albo – nieistotne, marginalne, znaczące, poważne, katastrofalne. Jednak zaistnienie zarówno niebezpieczeństwa jak i strat następuje w wyniku destrukcyjnego oddziaływania negatywnych czynników zarówno wewnętrznych jak i/lub zewnętrznych. Dążenie do minimalizacji poziomu niebezpieczeństwa będzie polegało na podejmowaniu działań zapobiegawczych, zaś zminimalizowanie strat można osiągnąć poprzez terminową analizę ryzyka oraz podejmowanie działań korygujących i eliminujących.

Podobny tok rozumowania przejmuję w dalszej części swojej ciekawej książki T.T. Kaczmarek, który określa, że z punktu widzenia systemu zarządzania ryzykiem, „można zdefiniować ryzyko jako zagrożenie dla osób, rzeczy i interesów przedsiębiorstwa w następstwie prowadzenia działalności, istniejących zależności i innych zdarzeń. Konsekwencja ryzyka może być powstanie szkody o różnych rozmiarach, zagrażającej majątkowi przedsiębiorstwa i jego zyskom”⁹.

Ryzyko posiada trzy główne komponenty: zdarzenie (niepożądana zmiana), prawdopodobieństwo zaistnienia tego zdarzenia, wpływ tego zdarzenia (wielkość zagrożenia, konsekwencje mierzone w startach). Dokonując analizy ryzyka, należałoby rozpatrzyć różnorodne potencjalne zagrożenia, wszelkie aspekty nieprzewidywalności i kombinacje niepewności i skutków¹⁰.

W podsumowaniu tej części rozważań można stwierdzić, że z uwagi na dużą niejednorodność różnych sytuacji, z którymi wiąże się ryzyko, podanie jednej uniwersalnej definicji tego pojęcia nie jest możliwe. Nie wdając się w głębszą analizę definicji ryzyka, dla dalszych rozważań, dla potrzeb tego opracowania, autor (F.M.) przyjmuje wersję, że *ryzyko jest stanem zagrożenia organizacji (systemu) mogącego doprowadzić do jej (jego) upadku lub poważnych strat*¹¹.

2. RODZAJE RYZYKA

W różnorodnych działaniach człowieka i funkcjonowania organizacji występują odmienne rodzaje ryzyka charakterystyczne dla określonej aktywności. Z innym ryzykiem należy liczyć się podczas zakładania własnej firmy i na początku jej działalności, inne w czasie jej dynamicznego rozwoju, a jeszcze inne ryzyko będzie dotyczyło inwestowania na giełdzie itd. Przykładowe rodzaje ryzyka zestawiono w tabeli 2.

⁹ T.T. Kaczmarek, op. cit., s. 96.

¹⁰ Zob. przykładowo K. Marcinek i in., *Ryzyko w finansowej ocenie projektów inwestycyjnych*, UE w Katowice, Katowice 2010, s. 15 i następne.

¹¹ Zob. szerzej F. Mroczko, *Zarządzanie ryzykiem innowacji*, [w] J. Stankiewicz, *Organizacja w warunkach nasilającej się konkurencji*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.

Tabela 2. Przykładowe rodzaje ryzyka

Rodzaj aktywności	Rodzaj ryzyka
Inwestycje na giełdzie	Prawdopodobieństwo pomyłki inwestycyjnej, utraty środków ale i możliwość trafnej decyzji i powiększenia kapitału.
Zakładanie własnej firmy	Prawdopodobieństwo utraty środków ale i możliwość powiększenia kapitału (ryzyko finansowe); zmiana prestiżu, strata poświęconego czasu, brak satysfakcji, stres, utrata pewności siebie, pogorszenie się stosunków rodzinnych (ryzyko osobiste); możliwość utraty zaufania, pozycji społecznej, wiarygodności (ryzyko społeczne);
Dochodzenie uzasadnionych roszczeń	Ryzyko wynikające z braku dogłębnej znajomości prawa i procedur; potrzeba dodatkowego zaangażowania własnych środków finansowych; możliwość utraty środków finansowych będących przedmiotem roszczeń; duże zaangażowanie emocjonalne i strata czasu;
Ryzyko techniczne	Jest to ryzyko związane z awarią urządzeń, przerwami w dostarczaniu energii lub surowców, wadliwej organizacji pracy itp.
Ryzyko osobowe	Wynika z błędnych (niezamierzonych) działań pracownika powodujących określone szkody.
Ingerencja człowieka w system przyrodniczy	Zagrożenie wielkiej skali, nieodwracalne zmiany, globalne zagrożenie egzystencji człowieka
Palenie papierosów	Zachorowanie na raka płuc, inne choroby np. układu krążenia.
Wyjazd na wczasy	Zagrożenie bankructwa firmy organizującej wczasy, awarii środków transportu itp.

Źródło: opracowanie własne.

Należy zauważyć, że ryzyko nie jest definiowane jedną zmienną i może przyjmować kilka kategorii określających konsekwencje ryzyka np.: katastrofalne, poważne, znaczące, marginalne, nieistotne¹². Poszczególne zdarzenia mogą występować z różnym prawdopodobieństwem np.: bardzo

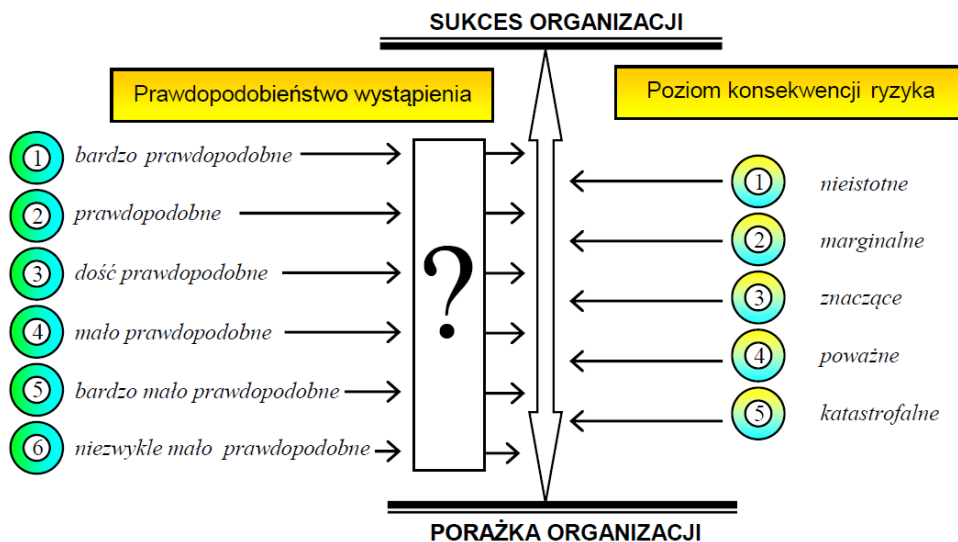
¹² L. Trevor Young proponuje nieco inne ale ciekawe i warte odnotowania definicje ryzyka dotyczącego projektu:

Ryzyko nieakceptowalne – w przypadku jego wystąpienia projekt nie może być kontynuowany bez podjęcia natychmiastowych działań zmierzających do obniżenia prawdopodobieństwa pojawienia się zagrożenia.

Ryzyko wysokie – wiąże się ze znacznym wpływem na harmonogram i koszty projektu; konsekwencje działania czynnika mogą mieć znaczenie także dla realizacji innych projektów; istnieje wysokie prawdopodobieństwo oddziaływania na kluczowe elementy projektu; konieczne jest prowadzenie regularnej i dokładnej analizy zjawiska; należy zastanowić się nad ewentualnymi działaniami prewencyjnymi, które można podjąć w celu obniżenia pozycji czynnika w klasyfikacji zagrożeń.

Ryzyko średnie – czynnik ma znaczny wpływ na realizację projektu, prawdopodobnie także na prace nad innymi przedsięwzięciami; nie ma zagrożenia oddziaływania na kluczowe elementy projektu; należy dokonywać regularnych analiz i oceny znaczenia zagrożenia podczas każdego ze spotkań poświęconych realizacji projektu; konieczne jest prowadzenie stałej obserwacji rozwoju sytuacji w celu upewnienia się, że czynnik nie nabierze charakteru *ryzyka wysokiego*. Ryzyko niskie – wystąpienie czynnika nie wywoła poważniejszych skutków dla projektu; należy stale obserwować zagrożenia w celu ewentualnej weryfikacji pozycji i klasyfikacji. (Zob. L. Trevor Young, *Skuteczne zarządzanie projektami*, HELION, Gliwice 2000, s. 98-99).

prawdopodobne, prawdopodobne, dość prawdopodobne, mało prawdopodobne, bardzo mało prawdopodobne, niezwykle mało prawdopodobne¹³. Ryzyko jednak oznacza także, że mogły (moga) zaistnieć dodatkowe zdarzenia poza tymi, które rzeczywiście zaistniały. Skalę wpływu poziomów ryzyka dla organizacji oraz prawdopodobieństw ich wystąpienia przedstawia rys. 1.



Rysunek 1. Skala wpływu poziomów ryzyka dla organizacji oraz prawdopodobieństw ich wystąpienia

Źródło: opracowanie własne.

Ryzyko nie zawsze jest przewidywalne, czasami nie da się jednoznacznie ustalić wszystkich możliwych negatywnych zdarzeń i możliwych konsekwencji jakie mogą nastąpić. Szczególnie silnie manifestuje się ta sytuacja w zdarzeniach typu „nieznane – nieznane”, co oznacza nieznane negatywne zdarzenia, które stwarza sytuację ryzykowną oraz nieznany czas jego wystąpienia. Tej grupy sytuacji ryzykownych (kryzysowych) nie da się przewidzieć i trudno do nich się przygotować ale należy zawsze energicznie reagować¹⁴. Każdy sprawny menedżer powinien działać na tyle elastycznie ażeby minimalizować skutki wynikające z sytuacji ryzykownych.

¹³ Y.Y. Chong, E.M. Brown, *Zarządzanie ryzykiem projektu*. Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, Kraków 2001, s. 26.

¹⁴ Zob. szerzej F. Mroczo, *Zarządzanie kryzysowe w warunkach zagrożeń niemilitarnych. Zarys problemów regionu dolnośląskiego*, WWSZiP, Wałbrzych 2012, s. 207 i następne.

3. NIEPEWNOŚĆ W TEORII RYZYKA

W teorii ryzyka należy odnieść się także do pojęcia niepewności, które nie jest tożsame z ryzykiem. W rozważaniach tych kluczowym jest zaznaczenie faktu, że ryzyko jest mierzalne, co wyraźnie je odróżnia od niemierzalnej niepewności. Mierzalność ryzyka oznacza, że istnieją podstawy do jego identyfikacji oraz do jego weryfikacji empirycznej i oszacowania prawdopodobieństwa wystąpienia określonego zdarzenia – niepowodzenia, porażki, bankructwa, straty itp. Wobec tego w ryzyku zakres przyszłych zdarzeń jest przewidywalny, a określone zdarzenia podlegają przewidywanemu prawdopodobieństwu zaistnienia. Nie mniej jednak, nasza wiedza o tym zjawisku nie jest pełna i pozwala zaledwie na oszacowanie prawdopodobieństwa jego zaistnienia. Stąd wynika istota ryzyka. Gdybyśmy mieli pełną wiedzę o danym zjawisku – mielibyśmy pewność i nie byłoby mowy o ryzyku, a podejmowane decyzje łatwe, efektywne i skuteczne.

Najtrudniejsza sytuacja występuje w procesie podejmowania decyzji w warunkach niepewności. Niepewność oznacza brak podstawowych przesłanek do oszacowania prawdopodobieństwa zaistnienia zjawiska i jego konsekwencji. E. Ostrowska definiuje trzy obszary warunkujące podejmowanie decyzji¹⁵:

- warunki pewności – przedsięwzięcie prowadzi do oczekiwanego wyniku a inwestorzy dysponują wszelkimi koniecznymi informacjami i na skutki decyzji wpływają tylko parametry całkowicie określone;
- warunki niepewności – nie są znane prawdopodobieństwa możliwych wyników; brak dostępu do informacji niezbędnych do podjęcia decyzji oraz ich skutków; mogą istnieć różne skale tolerancji niepewności;
- warunki ryzyka – przedsięwzięcia prowadzą do zbioru wyników, z których każdy ma *a priori* określone prawdopodobieństwo zaistnienia; istnieje dostęp do niezbędnych informacji i można podejmować decyzje w warunkach dopuszczalnego ryzyka związanego z przewidywanymi zdarzeniami.

W warunkach niepewności, warianty działania mogą powodować różne konsekwencje ale decydent nie jest w stanie przewidzieć który wariant w rzeczywistości zaistnieje i z jakimi wiąże się konsekwencjami. Jak określają A.M. Deptuła i R. Konosal¹⁶ różnica między ryzykiem a niepewnością wynika ze stanu wiedzy, osoby podejmującej decyzje, na temat prawdopodobieństwa zajścia danego zdarzenia.

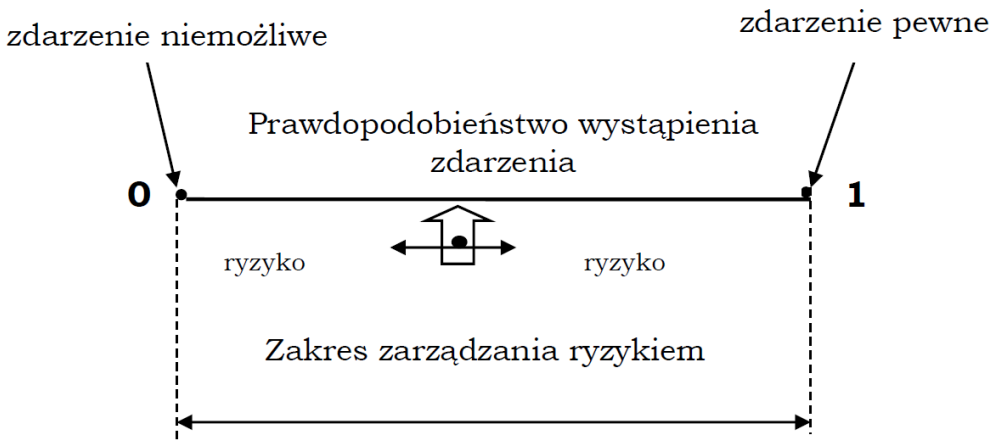
Zatem niepewność nie można bezpośrednio utożsamiać z ryzykiem – nie są to synonimy. Niepewność jest pojęciem szerszym od ryzyka. Ryzyko, jak już wspomniano, jest wielkością wymierną, natomiast niepewność jest niemierzalna, zależy od stanu umysłu zainteresowanego i oznacza brak zdecydowania, wiary w siebie, ufności w pozytywną przyszłość, niepokój towarzyszący oczekiwaniu na jakąś decyzję itp. Niepewność ma raczej wymiar informacyjny ponieważ nie posiadamy wystarczającej wiedzy umożli-

¹⁵ Zob. E. Ostrowska, *Ryzyko projektów inwestycyjnych*, PWE, Warszawa 2002, s. 34.

¹⁶ A.M. Deptuła, R. Konosal, op. cit., s. 11.

wiającej określenie prawdopodobieństwa zaistnienia negatywnego zjawiska. Niepewność nie określa zakresu przyszłych zdarzeń i stąd niemożliwym jest określenie prawdopodobieństwa ich wystąpienia.

Progowymi wymiarami niepewności są zjawiska wiadome, oczywiste, niewątpliwe, pewne, które nieuchronnie się zdarzą (prawdopodobieństwo wystąpienia = 1) lub niewykonalne, wykluczone, niemożliwe do zaistnienia (prawdopodobieństwo wystąpienia = 0). Jedne jak i drugie brzegowe wartości nie są ryzykiem (rys 2). Trudno bowiem nazwać ryzykiem zdarzenie stanowiące zupełnie pewną stratę lub bezdyskusyjne powodzenie. Ryzykiem jest zidentyfikowana wartość prawdopodobieństwa zaistnienia zdarzenia zawierająca się w przedziale prawdopodobieństwa $\langle 0, 1 \rangle$.



Rysunek 2. Niepewność i ryzyko

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawe spostrzeżenia dokonała E. Ostrowska wskazując na cechy niepewności i ryzyka wskazując na ich dynamiczny i ekonomiczny charakter co wyraża się w faktach¹⁷:

- niepewność i ryzyko są bezpośrednio związane z czasem – wzrastają wraz z wydłużeniem horyzontu czasowego;
- niepewność i ryzyko są ściśle związane ze stopą zwrotu, ponieważ mają wpływ na strumień przepływu środków pieniężnych w inwestowaniu i na zmienność wartości pieniądza w czasie; prawdopodobieństwo osiągnięcia innej stopy zwrotu od wielkości oczekiwanej wzrasta wraz z upływem czasu;
- inwestycje podejmowane z większym ryzykiem mogą przynieść większy zysk lub większą stratę;

¹⁷ Zob. E. Ostrowska, op. cit., s. 36-37.

- ryzyko ma swoją cenę, która zależy od rodzajów ryzyka i metod jej ustalania (inwestycje mniej lub bardziej bezpieczne); ceną ryzyka może być stopa procentowa wyrażająca poniesione ryzyko w zamian za odpowiedni dochód z tytułu udostępnienia osiągniętej nadwyżki kapitału.

4. TYPOLOGIA RYZYKA

Ryzyko występuje w wielu obszarach działalności człowieka i jak podaje T.T. Kaczmarek¹⁸ w literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące obszary ryzyka (tabel 3): ubezpieczenia, ekonomia, prawo, polityka, technika i nowe technologie, ekologia, farmacja, medycyna, psychologia, socjologia, filozofia, etyka, kultura, organizacja i teoria podejmowania decyzji. Do tej listy można od razu dodać bankowość, cyberprzestrzeń i narzędzia informatyczne, komunikacja, energetyka, produkcja itp. Już z tak różnorodnej listy wynika, że nie można mówić o jednym rodzaju ryzyka i jednej precyzyjnej jego definicji. Nie jest możliwe dokładne określenie ryzyka dla tak wielu różnorodnych kategorii obejmujących szeroki wachlarz dyscyplin.

Tabela 3. Typologia ryzyka

Obszar ryzyka	Krótką charakterystyka
Ryzyko ekonomiczne (gospodarcze)	Określa możliwość osiągnięcia celów w gospodarce (określonego zysku, obrotów, udziału w rynku, innowacji...) ale i możliwość poniesienia strat. Ryzyko dotyczy wszystkich dziedzin działalności gospodarczej (produkcji, handlu, finansów)
Ryzyko ubezpieczeniowe	Wskazuje na przyszłe sytuacje i zdarzenia, które mogą być źródłem strat. Ubezpieczenie przenosi ryzyko na firmę ubezpieczeniową, która określając prawdopodobieństwo zaistnienia szkody wyceniają wartość ubezpieczenia.
Ryzyko kursowe i stopy procentowej	Ryzyko kursowe – możliwość poniesienia strat wskutek zmiany kursów walut. Ryzyko stopy procentowej to wrażliwość składników bilansu na zmiany stóp procentowych. Ryzyko to generuje ryzyko zmian cen.
Ryzyko kredytowe	Polega na podejmowaniu przez banki określonego ryzyka niespłacenia kredytu przez kredytobiorcę.
Ryzyko produkcyjne	To brak pełnej wiedzy co do przyszłego stanu otoczenia przedsiębiorstwa.
Ryzyko prawne	Wiąże się z możliwością poniesienia strat w następstwie prowadzenia przez przedsiębiorstwo działalności wykraczającej poza ramy przepisów prawnych i obejmuje niemożność wyegzekwowania wszystkich zawartych umów i porozumień. Obejmuje obszar życia społecznego uporządkowany przepisami prawa cywilnego, karnego, administracyjnego skarbowego, dewizowego, bankowego, handlowego.

¹⁸ T.T. Kaczmarek, op. cit., s. 56 i następne.

Ryzyko organizacyjne	Jest związane z rozwiązywaniem złożonych kwestii dotyczących pracowników, a także zagadnień technicznych oraz organizacji i kontroli.
Ryzyko polityczne	Jest związane z decyzjami politycznymi i administracyjnymi. Ważne jest antycypowanie, unikanie i kompensowanie takiego ryzyka.
Ryzyko przyrodnicze	Wynika z zagrożeń związanych z eksploatacją zasobów przyrodniczych i naruszeniem warunków ekologicznych w środowisku. Związane jest z tym ryzyko w dziedzinie techniki która często nie może sprostać ekstremalnym zjawiskom przyrodniczym (erupcje wulkanów, powódzie, huragany, pożary, tsunami...).
Ryzyko medyczne i epidemiologiczne	Jest ukierunkowane na pierwotne i wtórne czynniki utrzymania ludzkiego życia (wrodzone odstępstwa od normy). Ryzyko związane z chorobami AIDS, HIV, BSE, gruźlica... oraz różnego rodzaju epidemiami.
Ryzyko chemiczne	Jest związane z różnorodnych substancji chemicznych do żywności (ryzyka zachorowania np. na raka) oraz środowiska przyrodniczego.
Ryzyko psychologiczne	Określa zachowania człowieka w warunkach ryzyka i gotowości do podejmowania ryzyka (np. podejmowanie decyzji w warunkach określonego ryzyka). Akceptacja ryzyka jest związana z wielkością potencjalnej szkody i prawdopodobieństwa jej zaistnienia.
Ryzyko cywilizacyjne i kulturowe	Ryzyko jest częścią składową rozumienia świata przez poszczególne grupy społeczne. Postawy wobec ryzyka mogą być: niechęć, obojętność, akceptacja. Ma to wpływ na proces zarządzania ryzykiem.

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem T.T. Kaczmarek, *Ryzyko i zarządzanie ryzykiem*, Difin, Warszawa 2006, s. 56 – 94.

5. ZARZĄDZANIE RYZYKIEM

Przyjmując, że ryzyko może doprowadzić organizację do poniesienia poważnych strat lub upadku, to działania zapobiegawcze zmierzające do rozpoznania zagrożeń, a następnie eliminacji (ograniczenia) tego ryzyka, a tym samym uniknięcia, lub ograniczenia (minimalizacji) strat będziemy nazywać zarządzaniem ryzykiem¹⁹. Chodzi o to ażeby rozpoznawać i oceniać obszary oraz rodzaje zagrożeń, ograniczać zidentyfikowane ryzyka oraz zabezpieczać się przed ich skutkami. Zatem można także określić, że zarządzanie ryzykiem to działania menedżerskie zmierzające do identyfikacji ob-

¹⁹ Nie wszyscy autorzy tolerują ten termin. Przykładowo Z. Gil twierdzi, że nie można zarządzać ryzykiem, zaś kontrakcję zmierzającą do niedopuszczenia spełnienia się zagrożenia systemu nazywa antyryzykiem. Z. Gil, *Zarządzanie ryzykiem i antyryzykiem w działalności gospodarczej i społecznej*, AGH, Kraków 2001.

szarów zagrożeń wynikających z analizy otoczenia oraz oceny własnego potencjału, a także podejmowanie działań przygotowawczych, zapobiegawczych i reagowanie w przypadku urzeczywistnienia się niekorzystnego zdarzenia.

Nieco prościej definiuje pojęcie zarządzania ryzykiem A. Panasiewicz uznając, że jest to ciągle i systematyczne identyfikowanie zagrożeń, ich ocena oraz określenie i wdrażanie metod postępowania z ryzykiem²⁰.

Jak już zaznaczono, działalność współczesnych organizacji jest związana z określonym ryzykiem, stąd też ryzyko powinno być wpisane w normalny zakres działalności organizacji zmierzającego do osiągania celów strategicznych i realizacji swojej misji. Proces zarządzania ryzykiem wymaga podejmowania działań z zakresu monitorowania parametrów oraz badanie wpływu składowych decydujących o poziomie ryzyka; minimalizacji ryzyka poprzez właściwe planowanie własnych działań uwzględniające ryzyko oraz ciągłą kontrolę rozwoju sytuacji. Zatem w zarządzaniu ryzykiem koncentrujemy się nie tylko na poprawnej realizacji zaplanowanych zadań ale nade wszystko należy skupiać uwagę na zagrożeniach, identyfikacji wielkości i zakresu ryzyka oraz podejmowaniu działań zmierzających do wyeliminowania lub ograniczania jego negatywnego wpływu na działalność organizacji.

Zarządzanie ryzykiem jest procesem co oznacza, że powinno być realizowane w sposób ciągły ponieważ ryzyko zmienia się w zależności od etapu realizacji określonego przedsięwzięcia, zmian zachodzących w otoczeniu jak i w naszej organizacji. Nasza wiedza na temat określonego zjawiska generującego ryzyko także się zmienia. Ryzyko z przeszłości nie jest tożsame z ryzykiem obecnym czy ryzykiem w przyszłości. Błędne oszacowanie ryzyka na określonym etapie działań i to zarówno w zakresie jego przeszacowania jak i niedoszacowania, zawsze przynosi straty. Słowem koniecznym elementem zarządzania ryzykiem jest obserwacja rozwoju sytuacji oraz przewidywanie możliwych kierunków zmian zidentyfikowanych zagrożeń. Należy także zdawać sobie sprawę z faktu, że takie działania mogą doprowadzić do identyfikacji pojawiających się nowych obszarów ryzyka, które należy uwzględnić w rejestrze zagrożeń.

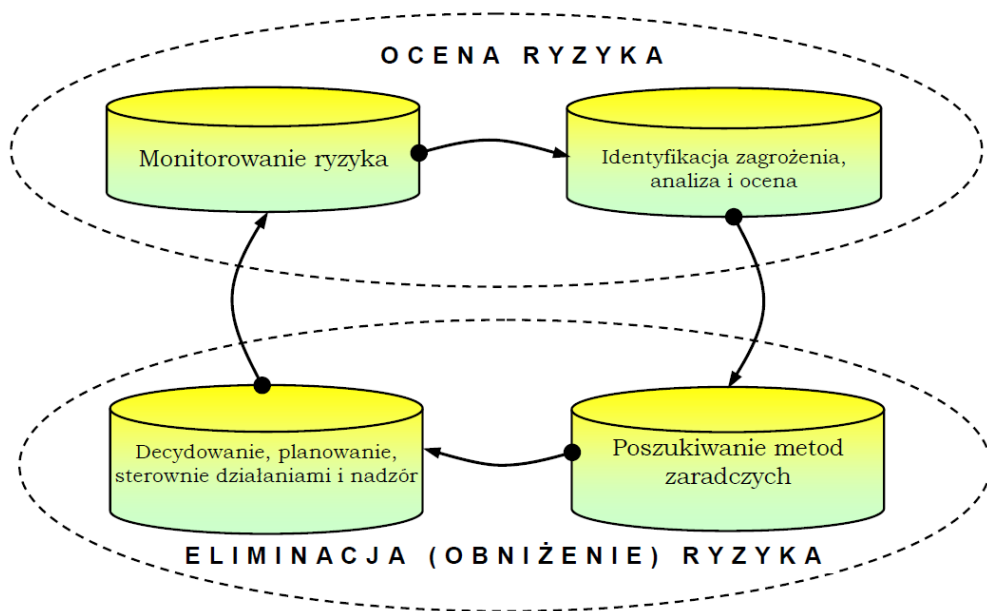
Normy PN-EN ISO 9001:2015 oraz PN-EN ISO 14001:2015 nakazują zarządzać ryzykiem w zakresie wdrożenia standardów ISO. W procesie planowania powinny być podejmowane działania odnoszące się do ryzyk i szans w skali proporcjonalnej do potencjalnego wpływu na zgodność wyrobów i usług. Samo uwzględnienie ryzyk może obejmować: unikanie ryzyka, podjęcie ryzyka w celu wykorzystania szansy, usunięcie źródła ryzyka, zmianę prawdopodobieństwa lub następstw, dzielenie się ryzykiem lub zatrzymanie ryzyka na podstawie świadomej decyzji. Normy sugerują, że wspomniane szanse mogą prowadzić do przyjęcia nowych praktyk, wprowadzenia nowych wyrobów, otwarcia nowych rynków, pozyskania nowych klientów, budowania partnerstwa, stosowania nowych technologii i innych

²⁰ A. Panasiewicz, *Zarządzanie bezpieczeństwem procesów*, [w] P. Rogala, B. Bartniczak (red.), *Menedżer procesów*, AD REM, Jelenia Góra 2019, s. 47. Podobnie określają Y.Y. Chong, E.M. Brown, stwierdzając, że zarządzanie ryzykiem to wykorzystanie mapy zagrożeń i podejmowanie decyzji, jak uniknąć wspomnianych zagrożeń (zob. Y.Y. Chong, E.M. Brown, op. cit., s. 95).

pożądanych i realnych możliwości, uwzględniających potrzeby organizacji lub jej klientów²¹.

Rozpatrując w dużym uproszczeniu proces zarządzania ryzykiem, można stwierdzić, że składa się on z dwóch etapów: oceny ryzyka (monitorowanie, identyfikacja i ocena) oraz eliminacji (obniżenia) ryzyka (poszukiwanie metod zaradczych, decydowanie, planowanie i sterowanie działaniami). Proces ten, syntetycznie i bardzo umownie przedstawia rys. 3²².

W zarządzaniu ryzykiem kluczową rolę odgrywa wczesne rozpoznanie symptomów zagrożeń i to nie tylko tych najbardziej prawdopodobnych typu „znane – nieznanne” ale także tych „nieznane – nieznanne” (zupełnie dotychczas niepoznanych). Praktyka wskazuje, że te ostatnie zagrożenia, chociaż dotychczas nieznane, stanowią dla organizacji całkowite zaskoczenie, pojawiają się nagle i mogą przerodzić się w ekstremalne straty. W tak złożonych i dynamicznych uwarunkowaniach, kluczową rolę odgrywa szybkie i trafne podejmowanie decyzji zapobiegawczych. Przykładowy algorytm procesu podejmowania takiej decyzji w sytuacjach dużego ryzyka przedstawia rys.4.



Rysunek 3. Proces zarządzania ryzykiem w organizacji

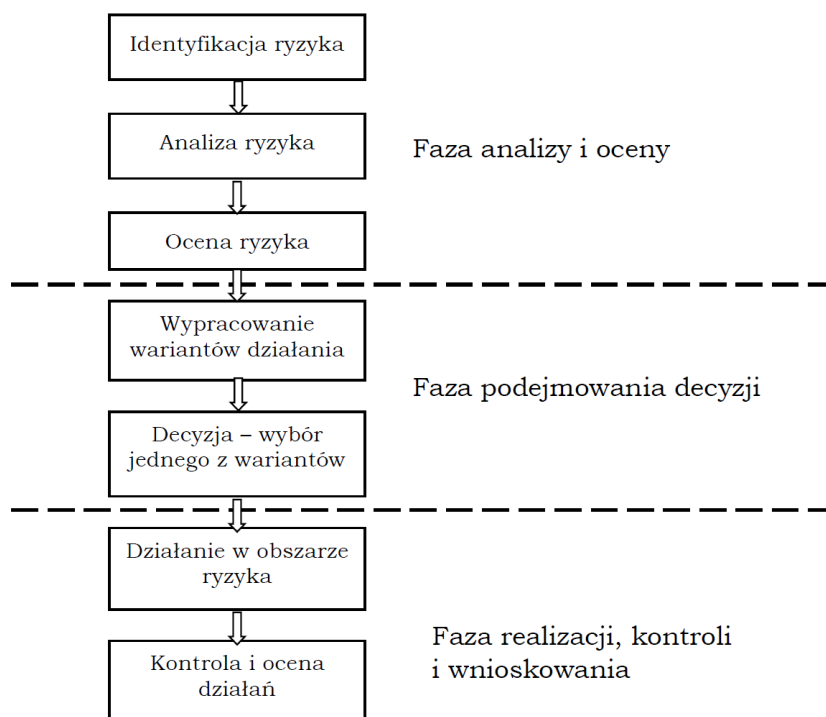
Źródło: opracowanie własne.

Zarządzanie ryzykiem dotyczy wszystkich aspektów funkcjonowania organizacji. W związku z tym cała kadra kierownicza powinna łączyć cele

²¹ Zob. PN-EN ISO 9001:2015, *Systemy zarządzania jakością*, s. 13 – 14 oraz PN-EN ISO 14001:2015 *Systemy zarządzania środowiskowego*, s. 15-16.

²² Zob. szerzej F. Mroczko, *Zarządzanie ryzykiem innowacji*, op. cit.

organizacji z celami zarządzania ryzykiem. Każdy menedżer identyfikując obszar potencjalnego wystąpienia określonego ryzyka, powinien umieć określić sposób jego identyfikacji, możliwe następstwa kryzysu i podjąć działania ażeby skutecznie je zminimalizować lub wykluczyć (działania korygujące lub zapobiegawcze). Powinien być także ustalony sposób monitorowania wystąpienia i rozwoju sytuacji związanej z ryzykiem oraz identyfikacja wszystkich podmiotów, których ta sytuacja dotyczy. Identyfikacja ryzyka powinna obejmować wszystkie aspekty funkcjonowania organizacji jak również jej otoczenia. Ważne jest wczesne ostrzeżenie, które na podstawie niekiedy słabych sygnałów powinno dostarczać informacji o istotnych zmianach zachodzących w otoczeniu jak i w samej organizacji. Takie wyprzedzające ostrzeżenie pozwala na szybką reakcję i stwarza możliwość eliminacji zagrożeń. Poprawna, terminowa i dogłębna identyfikacja ryzyka sprzyja podejmowaniu trafnych uprzedzających decyzji, co może wyeliminować zaskoczenie i zminimalizować lub nawet stworzyć możliwość uniknięcia straty czy ewentualnie przeniesienia ryzyka na inne podmioty (np. ubezpieczyciela). Zatem niepełna identyfikacja potencjalnych ryzyk może stwarzać poważne zagrożenia dla organizacji ponieważ może skutkować zaskoczeniem, nieporadnością zarządzania a tym samym dużymi stratami.



Rysunek 4. Proces podejmowania decyzji w zarządzaniu ryzykiem

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza ryzyka polega na dogłębnym przeglądzie potencjalnych źródeł ryzyka, ustaleniu prawdopodobieństwa oraz czasu wystąpienia, a także oszacowaniu szkód mogących być ich wynikiem.

Źródła ryzyka w działalności gospodarczej mogą być przeróżne – tak jak złożona jest sama działalność gospodarcza prowadzona na turbulentnym i konkurencyjnym rynku. Przyczyn ryzyka należy poszukiwać wewnątrz organizacji jak i w jej otoczeniu. Przyczyny wewnętrzne mogą mieć różne pochodzenie i przykładowo w zakresie zasobów ludzkich – mogą wynikać z niedopasowania tych zasobów do celów organizacji, niewystarczającego opanowanie technologii, słabych umiejętności, a także niewłaściwej komunikacji wewnętrznej między pracownikami, konfliktów, czy niskiej motywacji i umiarkowanego zaangażowania pracowników.

Zewnętrzne przyczyny ryzyka mogą być także niezwykle złożone i wynikać z uwarunkowań politycznych, kulturowych, prawnych, demograficznych, ekologicznych czy rynkowych. Na zewnętrzną grupę przyczyn, menedżerowie mają niewielki wpływ ale powinni zawsze dogłębnie rozpoznawać te okoliczności i działać lepiej tam gdzie zezwala na to prawo.

Zidentyfikowane źródła należy ocenić rozpoznając przyczyny wystąpienia, opracować ich strukturę oraz określić prawdopodobieństwo wystąpienia i stopień zagrożenia²³. Analizie należy poddać różnorodne czynniki wywołujące ryzyko we wszystkich obszarach działalności organizacji uwzględniając także czas i kształtowanie się przyszłych zdarzeń zarówno w otoczeniu jak i w procesie rozwoju organizacji. Można tutaj wykorzystać różne metody stosowane w analizie ryzyka np. obserwacja (np. poprzez analizę różnych aspektów procesu biznesowego), badanie doświadczeń i wnioskowanie o przyszłości, wywiad (np. z ludźmi mającymi największe doświadczenie w rozwiązywaniu podobnych przypadków), modelowanie (np. symulacja komputerowa na opracowanym modelu).

Z analizy ryzyka powinny wynikać wskazania, co do rodzaju i kierunku działań zmierzających do jego wyeliminowania, przeniesienia lub obniżenia.

Dokonana identyfikacja i analiza ryzyka pozwala ustalić faktyczny poziom ryzyka oraz potencjał organizacji do podjęcia zidentyfikowanego ryzyka. Identyfikacja ryzyka będzie polegała przede wszystkim na określeniu typu ryzyka, jego potencjalnych źródeł, negatywnego wpływu na funkcjonowanie organizacji oraz prawdopodobieństwa wystąpienia. Te działania są treścią oceny sytuacji oraz wszelkich uwarunkowań związanych z ryzykiem. Do oceny ryzyka stosuje się metody jakościowe (oparte na doświadczeniu i opisie ogólnym), metody ilościowe (polegające na oszacowaniu wartości ryzyka – prawdopodobieństwa jego wystąpienia) oraz mieszane stanowiące połączenie poprzednich.

Próby dokładnego oszacowania prawdopodobieństwa wystąpienia określonego ryzyka są zwykle wysoce problematyczne. Dostrzegając trudność w bardziej precyzyjnym określeniu możliwości wystąpienia ryzyka, Yen Yee

²³ Można przyjąć następujące stopnie zagrożeń: bardzo małe zagrożenie, małe zagrożenie, średnie zagrożenie, duże zagrożenie, bardzo duże zagrożenie.

Chong i Evelyn May Brown²⁴ zaproponowali następujące sposoby do wykorzystania:

- własne doświadczenie, dające możliwość bardziej realistycznej oceny,
- grupę delficką powołaną w firmie, która utworzy komisję do oceny ryzyka,
- dokumentację z zapisami na temat tego, co wydarzyło się w podobnych przypadkach w przeszłości,
- heurystykę: zestaw zasad, które mogłyby być zastosowane w danym przypadku,
- konsultantów – ekspertów w zakresie ryzyka pochodzących spoza firmy, którzy zostaną zaproszeni do współpracy, aby ocenić prawdopodobieństwo wystąpienia danego rodzaju ryzyka,
- symulację – ocenę rezultatów występujących w warunkach rzeczywistych lub zbliżonych do rzeczywistych,
- zestaw narzędzi do analizy ryzyka (zazwyczaj oparty na systemie komputerowym), który może wszystkie wyżej wspomniane techniki.

Dysponując tą wiedzą należy przystąpić do opracowania możliwych, realnych wariantów działania²⁵, które powinny doprowadzić do zminimalizowania strat lub ich całkowitego uniknięcia. Opracowanie wielu wariantów działania zwiększa prawdopodobieństwo wyboru właściwej decyzji i osiągnięcia założonych celów. Mając wypracowane warianty działania podejmujemy decyzję w zakresie wyboru najskuteczniejszej metody przeciwdziałania określonemu ryzyku. Ryzyko można przeciwdziałać, można przyjąć na siebie, wyeliminować lub też przenieść ryzyko na inny podmiot np. na ubezpieczyciela. Przejęcie ryzyka i jego skutków na siebie jest związane z poniesieniem jego ciężaru. Taką decyzję można podjąć po analizie ekonomicznej i stwierdzeniu np., że prawdopodobieństwo zmaterializowania się ryzyka jest niewielkie a koszty jego przeniesienia są zbyt wysokie. W takim przypadku musimy posiadać „plan B” oraz zasoby stanowiące poduszkę amortyzującą straty związane z zaistnieniem ryzyka. Wyboru każdej decyzji dokonuje się po wnikliwej analizie wypracowanych wcześniej wariantów działania. W tym kontekście możemy określić ryzyko jako zagrożenie podjęcia błędnej decyzji, która przyniesie straty dla organizacji.

Do analizy i oceny wariantów działania należy przemyśleć i przyjąć adekwatne kryteria ich oceny. Wybór najlepszego wariantu działania to decyzja, którą należy wdrożyć niezależnie od tzw. „oporu przeciw zmianom”. Sposoby pokonywania tych oporów są opisane w literaturze ale należy przede wszystkim eksponować skuteczną komunikację oraz system motywacyjny.

W zakończeniu procesu zarządzania ryzykiem należy dokonać kontroli i oceny skutków podjętych decyzji oraz wysnuć wnioski, co do dalszych działań doskonalących. Kontrola stanowi nieodłączną część procesu decyzyjnego i jest narzędziem zarządzania ryzykiem. Zatem kontrola powinna spełniać funkcję nadzoru nad realizacją decyzji i wskazywać na różnice

²⁴ Yen Yee Chong i Evelyn May Brown, op. cit., s. 61.

między zakładanymi a osiągniętymi wynikami. Działania te umożliwiają dokonywanie korekt lub nawet modyfikacji podjętej decyzji. Taki nadzór prowadzony we wszystkich obszarach organizacji związanych z określonym ryzykiem może przyczynić się do opracowania optymalnego scenariusza rozwoju organizacji. Wnioski wypływające z kontroli stanowią podstawę podejmowania działań doskonalących w organizacji.

Współcześnie, wobec dużej turbulencji otoczenia, wyjątkowo ryzykownym jest wysnuwanie wniosków na podstawie częstości występowania określonego zjawiska w przeszłości i podejmowanie decyzji na podstawie prostej liniowej aproksymacji danych historycznych. Złożoność wszelkiej aktywności człowieka jest tak wielka, że trudno znaleźć dwa identyczne zdarzenia nie mówiąc już o całym ciągu zdarzeń umożliwiającym określenie prawdopodobieństwa ich wystąpienia. W takich przypadkach może być uzasadnione zaledwie prognozowanie i to często ze stosunkowo dużym błędem, że dane zdarzenie może zaistnieć z pewnym prawdopodobieństwem.

Zarządzanie ryzykiem to stały element w całym procesie zarządzania i działalności organizacji, powinno maksymalnie ograniczyć występowanie zdarzeń wcześniej nieprzewidywanych – niebranych pod uwagę na etapie identyfikacji ryzyka. Dokładna identyfikacja obszarów zagrożeń jest dobrą praktyką w biznesie, ponieważ przyczynia się do poprawy planowania, efektywnego wykorzystania zasobów, ograniczenia strat a tym samym zwiększenia zysków.

ZAKOŃCZENIE

W podsumowaniu prowadzonych rozważań należy stwierdzić, że ryzyko jest nieodłącznym elementem funkcjonowania współczesnych organizacji, a w sposób szczególny dotyczy przedsiębiorstw, które działają we obecnych złożonych uwarunkowaniach rynkowych. Ważnym jest fakt, że ryzyko jest tym większe im większa jest nieprzewidywalność otoczenia, im turbulentniej zachodzą zmiany i im bardziej złożone mamy różnorodne uwarunkowania funkcjonowania organizacji.

Z ryzykiem trzeba umieć sobie radzić tj. na czas rozpoznawać, dokonywać analizy i oceny prawdopodobieństwa jego zaistnienia, a następnie podejmować działania zapobiegawcze lub też starać się je wyeliminować czy wreszcie przenieść, jeżeli to jest możliwe, na inny podmiot (np. ubezpieczyciela). Zatem trafna ocena ryzyka jest współcześnie podstawą gospodarki i źródłem niezakłóconego funkcjonowania dowolnej organizacji. Daje możliwość przewidywania określonych zdarzeń i wyznaczania prawdopodobieństwa ich zaistnienia, a zatem możliwość podejmowania działań mogących uniknąć lub ograniczyć straty. Niestety identyfikacja, analiza, ocena i kontrola ryzyka wiąże się z dużym wysiłkiem, potrzebą zaangażowania złożonych narzędzi zarządzania ryzykiem i na domiar złego - nie zawsze daje trafne rozwiązania. Z uwagi na wagę zagadnień związanych z ryzykiem, współcześni menedżerowie powinni posiadać sztukę zarządzania ryzykiem kierując tę działalność na wdrożenie sposobów wczesnego rozpoznawania zagrożeń i wdrażania metod umożliwiających uniknięcia strat.

LITERATURA:

- [1] Chong Y.Y., Brown E.M., *Zarządzanie ryzykiem projektu*. Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, Kraków 2001.
- [2] Deptuła A.M., Knosala R., *Innowacje i ich ryzyko – czy warto próbować*, „Zarządzanie Przedsiębiorstwem”, Zeszyt 4, grudzień 2017.
- [3] Gil Z., *Zarządzanie ryzykiem i antyryzykiem w działalności gospodarczej i społecznej*. AGH, Kraków 2001.
- [4] Griffiths P., *Risk – Based Auditing*, Gover, Farnham 2005.
- [5] Kaczmarek T.T., *Ryzyko i zarządzanie ryzykiem*, Difin, Warszawa 2006.
- [6] Kotylak S., Kęsy M., *Zarządzanie ryzykiem informatycznym* [w] J. Stankiewicz (red.) *Zarządzanie kapitałem i informacją*, UZ, Zielona Góra 2003.
- [7] *Mała Encyklopedia Powszechna*, PWN, Warszawa 1983.
- [8] Marcinek K. i in., *Ryzyko w finansowej ocenie projektów inwestycyjnych*, UE w Katowice, Katowice 2010.
- [9] Mroczo F., *Zarządzanie kryzysowe w warunkach zagrożeń niemilitarnych. Zarys problemów regionu dolnośląskiego*, WWSZiP, Wałbrzych 2012.
- [10] Mroczo F., *Zarządzanie ryzykiem innowacji*, [w] J. Stankiewicz (red.), *Organizacja w warunkach nasilającej się konkurencji*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- [11] Norma PN-EN ISO 9001:2015, *Systemy zarządzania jakością*.
- [12] Norma PN-EN ISO 14001:2015 *Systemy zarządzania środowiskowego*.
- [13] Ostrowska E., *Ryzyko projektów inwestycyjnych*, PWE, Warszawa 2002.
- [14] Panasiewicz A., *Zarządzanie bezpieczeństwem procesów*, [w] P. Rogala, B. Bartniczak (red.), *Menedżer procesów*, AD REM, Jelenia Góra 2019.
- [15] Zapłata S., *Zarządzanie ryzykiem i ciągłością biznesową – aspekt normalizacji i certyfikacji*, „Zarządzanie Jakością” nr 3-4/2009.
- [16] Trevor L. Young, *Skuteczne zarządzanie projektami*, HELION, Gliwice 2000.

STRESZCZENIE

Ryzyko w działalności współczesnych organizacji

W opracowaniu została przedstawiona problematyka związana z powszechnym zjawiskiem ryzyka w funkcjonowaniu współczesnych organizacji, jego istotą i metodą zarządzania. Przedyskutowane zostało samo pojęcie ryzyka zwracając uwagę, że ryzyko jest stanem zagrożenia dla organizacji i należy go rozumieć w znaczeniu tzw. „czystego ryzyka”. Zwrócono uwagę na wiele rodzajów ryzyka w różnorodnej działalności człowieka. Rozważając istotę ryzyka odniesiono się także do pojęcia niepewności wskazując na kluczowe różnice występujące między tymi pojęciami.

Ponieważ ryzyko może doprowadzić organizację do poniesienia dużych strat lub nawet wykluczyć ją z obiegu, to należy podejmować te problemy oraz rozwiązywać je w ramach zarządzania ryzykiem. Zaprezentowany został proces zarządzania ryzykiem oraz omówiono algorytm podejmowania decyzji w zarządzaniu ryzykiem. Szczególny nacisk położony został na fazy: analizy i oceny ryzyka oraz realizacji, kontroli i wnioskowania.

SUMMARY

Risk in the activities of modern organizations

The study presents issues related to the common phenomenon of risk in the functioning of contemporary organizations, its essence and management method. The very concept of risk was discussed, noting that the risk is a threat to the organization and should be understood in the sense of so-called "pure risk". Attention was paid to many types of risk in diverse human activities. When considering the essence of risk, the notion of uncertainty was also referred to, indicating the key differences between these concepts.

Because businesses can cause serious losses of profits, or even exclude them from circulation, therefore these problems should be taken and resolved as a part of the risk management. The risk management process was presented and the algorithm of taking decision in risk management was discussed. Particular emphasis was placed on the phases of risk analysis and assessment as well as implementation, control and inference.



Olga Jabłonko
Krzysztof Dziedzic
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Kultura organizacyjna a etyczne funkcjonowanie administracji publicznej

W artykule zaproponowano spojrzenie na etyczne funkcjonowanie administracji publicznej w kontekście kultury organizacyjnej. W dzisiejszych czasach, aby organizacja mogła osiągnąć przyjętą wizję rozwoju i wzrostu oraz zaplanowane cele musi z jednej strony zatrudniać pracowników kwalifikacjach i kompetencjach, z drugiej zaś powinna stworzyć im sprzyjające środowisko pracy zawodowej. Albowiem w decydujący sposób wpływa ono na życie większości osób, a tym samym nie pozostaje indyferentne na stan ich zdrowia.

WSTĘP

Każda instytucja, przedsiębiorstwo, zakład pracy jest nie tylko układem technicznym, organizacyjnym czy ekonomicznym, ale przede wszystkim układem społecznym a szerzej psychospołecznym¹. Wśród społecznych celów pracy jednostek i grup społecznych, stanowiących treści psychospołecznych warunków pracy, można wyróżnić m.in., podmiotowość człowieka w sferze pracy, zdrowie psychiczne i zdrową osobowość, satysfakcję z pracy, uznanie społeczne oraz dobre stosunki międzyludzkie².

Według socjologów pracy, pozytywne stosunki międzyludzkie w środowisku pracy wpływają na jakość i efektywność pracy. Im są one lepsze i bezpieczniejsze, pracownik czuje się nie tylko bardziej szanowany, ale jest bardziej twórczy, pomysłowy oraz w kontaktach z innymi pracownikami

¹ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, AE Poznań 2002, s. 190-203.

² M. Jasiukiewicz, *Menedżer – przywódca w organizacji gospodarczej*, Wyd. Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego, Wrocław 2007, s. 53-54.

mniej konfliktowy. Chronią go one przed zbytnim zmęczeniem oraz przed tak niebezpiecznym dzisiaj zjawiskiem, jakim jest wypalenie zawodowe.

W psychologii wyróżnia się dwa rodzaje stosunków człowieka z otoczeniem, a mianowicie: stosunki wzajemnego oddziaływania, czyli interakcje, jakie zachodzą w tym przypadku pomiędzy pracownik – pracownik i przełożony – pracownik oraz stosunki wzajemnej zależności. Słusznie podkreślają psycholodzy pracy, iż to one mają fundamentalne znaczenie dla regulacji i samoregulacji zachowań człowieka w środowisku i w rzeczywistości determinują to, czy człowiek jest przedmiotem czy podmiotem swojego środowiska i czy sam je kształtuje i wybiera czy też poddaje się jego wpływowi³.

Środowisko pracy zatem stanowi układ bodźców fizycznych, stosunków społecznych oraz motywujących do działania. Im pracodawca stworzy lepsze warunki pracy tj. środowisko pracy wówczas pracownik swoje zadania będzie wykonywał z większą motywacją i zaangażowaniem. Chodzi zatem o to, że człowiek permanentnie wchodzi w różnorodne relacje interpersonalne czasami niemożliwe do przewidzenia. Ważną rolę w środowisku pracy odgrywają tzw. elementy miękkie, takie jak: obowiązujący system wartości, adekwatny styl kierowania czy kultura organizacji. I właśnie zachowania etyczne powinny być podstawowym czynnikiem wspierającym ową kulturę. Definiuje się ją jako społeczną świadomość zatrudnionych w firmie, podzieleniem jej misji i prestiżu oraz wypracowanych na drodze doświadczeń norm, zwyczajów, zasad, stosunku do pracy, stosunków międzyludzkich⁴.

KULTURA ORGANIZACYJNA W FIRMIE

Terminu „kultura organizacyjna” zaczęto używać w okresie rozwoju kierunku, jakim jest *human relations*. Dotyczył on m.in. współdziałania osób dla efektywnego funkcjonowania przedsiębiorstwa. W skład kultury organizacyjnej firmy wchodzi takie aspekty, jak: system wartości, norm, zasad, metod myślenia i postępowania, który został zaakceptowany i przyjęty przez grupę ludzi. Występowanie tego zjawiska można zauważyć w zorganizowanych systemach społecznych, jakimi są przedsiębiorstwa, szkoły, urzędy itp. Jest sama w sobie fenomenem społecznym, ponieważ można mówić o niej i zauważyć ją tylko wtedy, gdy jest zaakceptowana i praktykowana przez zespół⁵.

Badacze kultury przedsiębiorstwa podkreślają, iż określa ona właściwy sposób postępowania w firmie, stanowi podstawę jej funkcjonowania oraz przynosi korzyści samemu przedsiębiorstwu. Chodzi tu m.in. o właściwe zachowania kierownictwa, aby pracownicy mogli je naśladować, zarządzanie personelem (docenianie pracowników, branie pod uwagę interesów pracowników przy ustaleniu strategii firmy, system nagradzania i awansowa-

³ Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, PWN, Warszawa 2007, s. 60.

⁴ W. Bańka, *Zarządzanie personelem*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 157.

⁵ J.M. Kobi, H.A. Wüthrich, *Unternehmenskultur verstehen, erfassen und gestalten*, Landsberg/Lech 1986, s. 69. Cyt. za: J. Kogut, *Kultura organizacyjna na przykładzie przedsiębiorstwa branży energetycznej*, [w:] „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie” 2015 nr 18, s. 83.

nia), zwiększanie zaangażowania wszystkich członków firmy⁶. Są to zatem wszystkie zachowania pracowników ściśle związane z wykonywaną pracą, rozwiązywaniem konfliktów i problemów⁷.

Czesław Sikorski wyróżnił cztery typy kultury organizacji, a więc dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji. Każdy z tych typów różni się zachowaniami pracowników oraz ich postawami wobec pracy i organizacji. I tak w kulturze dominacji pracownicy nie ufają swoim kompetencjom, a ich zachowania przyjmują charakter konformistyczny, czyli odwołują się do rutyny. W rywalizacji, mającej miejsce przy różnorodnych doświadczeniach pracowników są warunki do konkurencyjności skupionej na wewnątrzzakładowych zadaniach. Z kolei w kulturze współdziałania osiąganie celów organizacji wiąże się ze współpracą, analizą pomysłów, aktywnym słuchaniem, dobrą komunikacją, czyli pracownicy tworzą zespół. Natomiast w kulturze adaptacji ma miejsce dostosowanie się pracowników do wymogów wynikających z celów formalnych. Czyli nastawienia się pracownika do otwartości na zmiany, innowacyjności, kreatywności i aktywności⁸. Wymaga również ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności własnej każdego z pracowników. W tym przypadku mówimy o tzw. **etycznym indywidualizmie**, wyrażającym się w koncentracji na poszukiwaniu własnej satysfakcji zawodowej, przy zachowaniu szacunku dla innych członków organizacji i ich dążeń⁹.

Z kolei Waldemar Bańka, kulturę organizacji dzieli na poznawczą, emocjonalną i wiarę wartości. Poznawcza wiąże się z tym, co pracownicy wiedzą o materialnych i niematerialnych wytworach firmy, emocjonalna to stosunek pracownika do przełożonych, wytwarzanych dóbr, procesu pracy, płacy, zaś wiara wartości¹⁰ odnosi się do określonego systemu wartości pracownika i pracodawcy.

Co ważne, w kulturę organizacyjną firmy bardzo dobrze wpisuje się również koncepcja społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa (CSR). Przedsiębiorstwo społecznie odpowiedzialne to nie tylko przedsiębiorstwo działające zgodnie z prawem, ale przede wszystkim przestrzegające norm i zasad etycznych. „Z tego też względu, implikacja zasad do zarządzania przedsiębiorstwem staje się koniecznością, dzięki czemu następuje kreowanie wizerunku organizacji jako wiarygodnego i solidnego partnera”¹¹.

Współcześni ekonomiści, wskazują na potrzebę harmonizowania przez przedsiębiorstwo korzyści społecznych i własnych. Podkreślają, iż firma odpowiada przed społeczeństwem za skutki swoich działań, w myśl zasady, że z każdym prawem powiązany jest obowiązek. Najpełniejszą definicję od-

⁶ J. Kogut, *Kultura organizacyjna na przykładzie przedsiębiorstwa branży energetycznej*, [w:] Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie nr 18, Częstochowa 2015, s. 86.

⁷ L. Jabłonowska, G. Myśliwiec, *Współczesna etykieta pracy*, Wyd. Szkoły Głównej Handlowej – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2006, s. 11-12.

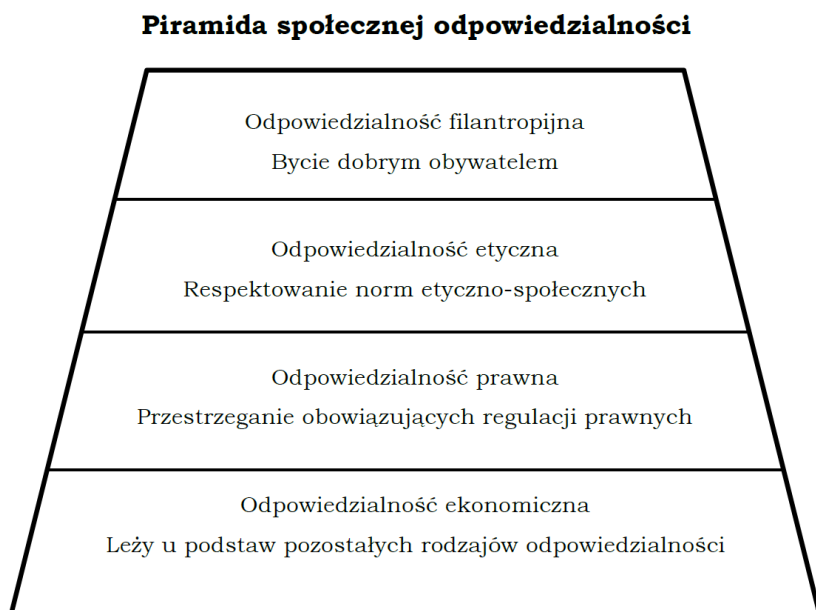
⁸ Cz. Sikorski, *Kultura organizacji*, C.H. Beck, Warszawa 2006, s. 24.

⁹ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, ITE, Radom 2009, s. 48.

¹⁰ W. Bańka, *Człowiek w organizacji*, Difin, Toruń 2011, s. 12.

¹¹ K. Olejniczak, *Spółeczna odpowiedzialność a kreowanie przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2012, s. 92-93.

powiedzialności społecznej (*social responsiveness*) zaproponował Carroll, obrazując ją za pomocą piramidy:



Rysunek 3. Piramida społecznej odpowiedzialności

Źródło: Opracowanie na podstawie: M. Rybak, *Koncepcja stakeholders jako podstawa interpretacji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa*, [w:] *Etyka w życiu gospodarczym*, red. J. Dehniak, t. 7, nr 1, Łódź 2004, s. 104.

Proponuje się zatem zarządzanie w integracji **potrójnego „E”**, czyli ekonomiczności, efektywności i etyczności, co łączy się – pisał Bocheński – z systemem wartości firmy, społeczeństwa i człowieka. Wszystkie te elementy przyczyniają się do osiągnięcia sukcesu¹². Chcąc odpowiedzialnie zarządzać firmą pod uwagę należy wziąć również trzy podstawowe kryteria CSR dla funkcjonowania przedsiębiorstw: etyczne (kodeks etyczny, szkolenia i edukacja, motywowanie, zwalczanie korupcji), społeczne (zatrudnienie oraz stosunki w pracy, stosunki z petentami, społeczność lokalna, produkty i usługi, zarządzanie) i ekologiczne (zarządzanie, szkolenia, edukacja i dialog)¹³.

¹² J. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo W Drodze, Poznań 1992, s. 16.

¹³ M. Żemigala., *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, Oficyna Wolter Kluwer, Kraków 2007, 196 - 220.

WARTOŚCI W ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ

Jednym z ważniejszych elementów kultury organizacji oprócz komunikacji stanowią wartości. Wartość jest podstawową kategorią aksjologii, oznaczającą wszystko, co cenne i godne pożądanego, co stanowi cel dążeń ludzkich. Uznane wartości stanowią fundament ocen, norm i wzorów kulturowych¹⁴. Chodzi tu o stosowanie się do kilku **ogólnych zasad**: przestrzegać norm i praw społecznego współżycia, dbać o interes społeczny, o wspólne dobro, traktować wszystkich zgodnie z etyką pracy, być kompetentnym, niezależnym wobec presji ekonomicznej, politycznej i intelektualnej, dostarczać dokładnych i zrozumiałych informacji, świadczyć usługi wszystkim grupom społecznym, promować prawa człowieka i demokrację, a co istotne stawać w ich obronie, pracować na rzecz poprawy jakości otaczającego społeczeństwa¹⁵.

Dlatego współczesna administracja publiczna musi stać się systemem elastycznym tzn. przystosowującym się do zmieniających się warunków, dynamicznym oraz odznaczającym się cechami organizacji uczącej się¹⁶. Postęp techniczno-informatyczny w administracji publicznej prowadzi do wzrostu roli wykwalifikowanych pracowników, ekspertów i specjalistów. Dzisiaj od pracownika administracji wymaga się już nie tylko odpowiednich kwalifikacji zawodowych, umiejętności, kompetencji, doświadczenia, praktyki zawodowej, ale przede wszystkim odpowiedniej postawy moralnej. Teoretycy psychologii zgodnie podkreślają, iż przygotowanie merytoryczne pracownika administracji oraz jego postawa moralna jako *condicio sine qua non* oddziałują na petenta.

Należy również *explicit*e podkreślić, iż postęp nie może wyeliminować zupełnie roli czynnika ludzkiego, ponieważ pojawiają się nowe problemy społeczne, które będzie musiał rozstrzygać człowiek¹⁷. Dlatego też pracownicy administracji publicznej powinni orientować się w problematyce społecznej, ekonomicznej i politycznej, dzięki czemu będą w stanie lepiej zrozumieć potrzeby i oczekiwania obywateli. Oznacza to potrzebę zatrudnienia w administracji osób kompetentnych (posiadających odpowiednią wiedzę, umiejętności oraz odpowiednie kwalifikacje), co w konsekwencji prowadzi do profesjonalnego zarządzania publicznego¹⁸.

Za zachowania etyczne uznaje się takie, które dążą do kształtowania **systemu wartości organizacyjnych**. Cechami zachowania etycznego są zaangażowanie i troska o środowisko pracy, chęć doskonalenia jakości życia w miejscu pracy oraz atmosfera w pracy tj. panujące stosunki między

¹⁴ Encyklopedia popularna PWN, Warszawa 1982, s. 919.

¹⁵ C.J. Bertrand, *Deontologia mediów*, przekł. T. Szymański, Wydawnictwo PAX, Warszawa 2007, s. 77.

¹⁶ A. Potoczek, *Model współczesnego urzędnika administracji publicznej* [w:] *Urzędnik w administracji publicznej*, B. Sprengla, A. Strzelecki (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2005, s. 25.

¹⁷ E. Zieliński, *Administracja rządowa i samorządowa w Polsce*, Wydawnictwo Aspra, Warszawa 2013, s. 42.

¹⁸ E. Stasiak, *Postawy etyczne pracowników w administracji samorządowej*, [w:] „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” Vol. 19, nr 1 2015, s. 86.

podwładnym a pracownikiem, ale również między pracownikiem a pracownikiem.

Wg teoretyków organizacji i zarządzania, istnieją cztery fundamentalne sposoby myślenia o zachowaniach etycznych w firmie. Ich geneza sięga do filozoficznych dokonań Milla, Locke'a i Jeffersona. I tak zachowania etyczne mają być korzystne (użyteczne) dla jak największej liczby pracowników. W dłuższej perspektywie czasowej mają być korzystne dla pojedynczej osoby (indywidualne podejście). Mają być odzwierciedleniem fundamentalnych praw i wartości (moralność). Oraz muszą przejawiać się w bezstronnym i sprawiedliwym traktowaniu pracowników (podejście proceduralnej i dystrybucyjnej sprawiedliwości)¹⁹. Etyka urzędnicza stanowi zatem integralny czynnik dobrej organizacji urzędu formułując bardzo wyraźnie wartości, które realizuje administracja publiczna.

Z jednej strony, administracja publiczna jest nośnikiem i realizatorem takich wartości, jak: dobro obywatela i państwa, sprawiedliwość i odpowiedzialność społeczna, **zaufanie obywatela do urzędnika i à rebours**, lojalność, bezstronność, transparentność, szacunek wobec petenta (człowieka) oraz traktowanie go w sposób **podmiotowy**. Z drugiej strony zaś, jej działanie powinno mieć charakter racjonalny, gospodarny i celowy. Zasady te zawsze uzupełniają braki wynikające z luk, błędów bądź niemożliwych do przewidzenia sytuacji organizacyjnych²⁰.

W życiu publicznym należy zawsze pamiętać o takich zasadach, jak bezinteresowność, fundamentalna sfera reguł właściwego postępowania osób pełniących funkcje publiczne, prawość, obiektywizm, odpowiedzialność, jawność, uczciwość i oczywiście własny przykład²¹, czyli można tu mówić o autorytecie. Jakość pracy administracyjnej zależy zatem od jej sprawności, wyposażenia organizacji, stanu przestrzegania prawa, ale przede wszystkim od jakości kadr służby publicznej (kultury, kompetencji, wartościów etyczno-moralnych i odpowiedzialności²². Dlatego też w strukturach administracji publicznej powinny pracować osoby z właściwą postawą etyczną. Świadomi tego, iż ich fundamentalnym obowiązkiem jest ochrona interesu publicznego. Im wyższa świadomość etyczna pracowników, tym prawidłowo będą wypełniać zadania na rzecz dobra wspólnego²³.

Ślusznie zauważają teoretycy zarządzania, iż **zachowania etyczne** mają ogromne znaczenie dla szeroko rozumianej jakości, zarówno wyborów, jak i jakości życia w miejscu pracy. Wiadomo, że o ocenie wyborów w coraz większym stopniu decyduje ocena wartości etycznych²⁴. Wiadomo, że zachowania etyczne mają wpływ na motywację i zaangażowanie. Dlatego mu-

¹⁹ M. Bugdol, *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, Difin, Warszawa 2007, s. 58-59.

²⁰ T. Barankiewicz, *Etyka urzędnicza – funkcje, zasady i postawy* [w:] *Metryka. Studia z zakresu prawa osobowego i rejestracji stanu cywilnego*, nr 2 2014, s. 126.

²¹ T. Barankiewicz, *Etyka urzędnicza – funkcje, zasady i postawy* [w:] *Metryka. Studia z zakresu prawa osobowego i rejestracji stanu cywilnego*, nr 2 2014, op. cit., s. 125.

²² Z. Szonert, *Etyka i pragmatyka służbowa administracji*, Wyd. Toruńskiej Szkoły Wyższej Toruń 2011, s. 33.

²³ E. Stasiak, *Postawy etyczne pracowników administracji samorządowej*, [w:] „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, Vol. 19, nr 1 2015, Łódź 2016, s. 84.

²⁴ M. Bugdol, *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, Difin, Warszawa 2007, s. 59.

szą stanowić, podkreślmy to wyraźnie, nieodzowny element kultury organizacyjnej firmy.

Etyka w administracji publicznej powinna zatem uświadomić urzędnikom, że są oni, w tym także moralnie, odpowiedzialni wobec nie tylko społeczeństwa jako ogółu, ale też przed jednostką. Realizują bowiem powierzone im zadania nie dla własnej wygody, partykularności czy służące ich przełożonym, lecz przede wszystkim obywatelom²⁵.

NIEETYCZNE ZACHOWANIA W FIRMIE

Znaczenie etyki łatwiej jest docenić, gdy mamy do czynienia z zachowaniami **nieetycznymi i dylematami etycznymi**. Ciekawe, iż z dylematem etycznym związane jest angielskie określenie *whistleblower*, czyli *dmuchającego w gwizdek*. Odnosi się to osób, które zdecydowały się na ujawnienie zachowań nieetycznych organizacji, tym samym naraża siebie np. na ośmieszenie, zwolnienie²⁶. Słusznie zauważa Bugdol, iż w państwie, w którym chore struktury niszczą wolność gospodarczą istnieje system biurokratyzowany i skomplikowany system podatków oraz często zmieniają się przepisy i zasady prowadzenia działalności gospodarczej, takich dylematów jest coraz więcej²⁷.

Dlatego też urzędnik powinien mieć świadomość, iż w swojej działalności będzie miał do czynienia z niepewnością czy dwuznacznością. Powinien jeśli jest to tylko możliwe, przygotować się do rozwiązania takich sytuacji, jak np. plotki, kumoterstwo, romansowanie, nepotyzm, łapówkarstwo czy mobbing. Tego typu zachowania obniżają zaufanie do demokracji i instytucji państwa, a mieszkańcy oczekują konkretnych działań, które wpłyną na jakość ich życia i będą realizowane zgodnie z normami.

W tym kontekście nasuwa się zatem pytanie, jakie czynniki sprzyjają zachowaniom nieetycznym. Do najistotniejszych zalicza się: kulturę tkwiącą w otoczeniu organizacji, brak kultury zaufania w organizacji, brak poszanowania dla istniejących wartości i celów działalności (brak ich akceptacji), procesy zarządzania zasobami ludzkimi, uwarunkowania prawne, normalizacyjne, organizacyjne, niewłaściwe i nietypowe postępowanie przełożonych, zły system komunikacji i motywacji oraz uwarunkowania emocjonalne²⁸. Ponadto tego typu zachowania wiążą się z tym, iż pracownikom trudno jest zaakceptować cele realizowane przez organizację. Albowiem jeśli mamy do czynienia z dezintegracją kulturową, normatywną, komunikatywną albo funkcjonalną, to wówczas nie sposób uniknąć zachowań nieetycznych. Każdy proces zarządzania zasobami ludzkimi może być przyczyną niepożą-

²⁵ B. Kudrycka, *Dylematy urzędników administracji publicznej*, Temida 2, Białystok 1995, s. 142.

²⁶ M. Bugdol, *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, op. cit., s. 60. „Przypuśćmy, że pracownik informuje służby odnowy środowiska, że jego organizacja emituje więcej tlenu węgla niż wynika to z przyjętych norm i fałszuje dane w tym zakresie. Taka postawa pracownika być może jest szlachetna, ale może zakończyć się likwidacją firmy. Co stanie się z ludźmi, dla których praca w tej nieetycznej organizacji była jednym źródłem utrzymania?”.

²⁷ Ibidem, s. 60.

²⁸ Ibidem, s. 60.

danych zachowań²⁹. I tak np. rekrutacja pracowników jest procesem kluczowym w firmie. To ona właśnie powinna ograniczać napływ osób, mających skłonności do niewłaściwych zachowań. Jeśli korzystamy wyłącznie ze źródeł wewnętrznych możemy przyczynić się do konfliktów interpersonalnych. Brak osób z zewnątrz przyczynia się do tzw. inercji, a ona doprowadza do zawiązywania się grup wzajemnej adoracji³⁰. Ponadto powinna być ona przejrzysta (transparentna).

Kolejnym elementem przyczyniającym się do nieetycznych zachowań są oceny pracownicze, które przyczyniają się do wielu konfliktów oraz źle ustalone systemy wynagrodzeń (zbyt duże pensje, nie pokrywające się z zaangażowaniem pracowników, albo zbyt małe pensje, a większy zakres obowiązków) oraz niewłaściwy system komunikacji społecznej. Redding podzielił nieetyczne wiadomości na: przymusowe (jeżeli się ze mną nie prześpisz, to cię zwolnię), destruktywne (agresywne, obelżywe ataki na pracownika), oszukujące (podawanie informacji nieprawdziwej, omijanie niektórych wiadomości), natrętne i niepożądane (związane z naruszeniem prywatności), tajemnicze, skryte (ukrywanie ważnych informacji, ograniczenie dostępu) oraz manipulacyjne, wykorzystujące³¹.

Jak wynika z powyższego, komunikacja w firmie jest jednym z istotnych elementów zarządzania ludźmi. Trudno chyba wyobrazić sobie kształtowanie wartości etycznej bez dobrego systemu komunikacji interpersonalnej. Do nieetycznych zachowań pracowników w firmie można zaliczyć też m.in. romansowanie, szantaż (gospodarczy, finansowy, emocjonalny, „z wykorzystaniem miejsca pracy”, seksualny), sabotaż, plotkowanie w miejscu pracy, kradzież, kłamstwo, inwigilacja, molestowanie seksualne i mobbing). Wszystkie te zachowania mają „wspólny mianownik” są mianowicie są formami prześladowania w miejscu pracy. Przyczyniają się do bardzo poważnych, społecznych, psychicznych i psychosomatycznych konsekwencji.

Jeszcze do nieetycznych zachowań osób w organizacjach wymienić można: dążenie do umacnianie funkcji władczych organu administracyjnego ze szkodą dla społeczeństwa i gospodarki, dążenie do monopolizacji decyzji dla uzyskania korzyści materialnych lub prestiżowych, świadome zatrudnianie kadr „dyspozycyjnych”, a nie o najwyższych kwalifikacjach zawodowych i etycznych, rezygnowanie z inicjowania działań, które mogłyby ujawnić nieracjonalność lub nieetyczność podejmowanych decyzji³²

ZAKOŃCZENIE

Dlatego też jednym z głównych zadań firmy jest eliminowanie tego typu zachowań, ponieważ organizacja przestrzegająca zasad etycznych, w tym

²⁹ Ibidem, 61.

³⁰ Ibidem, s. 60.

³¹ W.C. Redding, *Ethic and teh study of organizational communication*, Gull Lake MI, 1990. Cyt za: Ibidem, s. 63.

³² K. Lisiecka, *Dylematy etyczne w biznesie zrównoważonego rozwoju*, [w:] „Problemy Jakości”, 2010 nr 12, s. 7.

przypadku administracja publiczna, stanie się bardziej transparentna. W tym miejscu można odwołać się kantowskiego prawa moralnego posiadającego formę imperatywną, mającą określać postępowanie ludzi. „Postępuj – nawoływał Kant – tak, byś człowieczeństwo tak w twojej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”³³. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu. Etyka po prostu się opłaca.

LITERATURA:

- [1] Bańka W., *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- [2] W. Bańka, *Człowiek w organizacji*, Difin, Toruń 2011.
- [3] Barankiewicz T., *Etyka urzędnicza – funkcje, zasady i postawy* [w:] *Metryka. Studia z zakresu prawa osobowego i rejestracji stanu cywilnego*, nr 2 2014.
- [4] Bertrand C.J., *Deontologia mediów*, przekł. T. Szymański, Instytut Wyd. PAX, Warszawa 2007.
- [5] Bocheński J., *Współczesne metody myślenia*, W drodze, Poznań 1992.
- [6] Bugdol M., *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, Difin, Warszawa 2007.
- [7] *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1982.
- [8] Jabłonowska L., Myśliwiec G., *Współczesna etykieta pracy*, Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2006
- [9] Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, AE Poznań 2002.
- [10] Jasiukiewicz M., *Menedżer – przywódca w organizacji gospodarczej*, Wyd. AE im. Oskara Langego, Wrocław 2007.
- [11] Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Wyd. Kęty, przekł. M. Wartenberg, 2002.
- [12] Kobi J.M., Wüthrich H.A., *Unternehmenskultur verstehen, erfassen und gestalten*, Landsberg/Lech 1986, s. 69. Cyt. za: J. Kogut, *Kultura organizacyjna na przykładzie przedsiębiorstwa branży energetycznej*, [w:] *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie* 2 nr 18.
- [13] Kogut J., *Kultura organizacyjna na przykładzie przedsiębiorstwa branży energetycznej*, [w:] *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie* nr 18, 2015.

³³ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty, przekł. M. Wartenberg, 2002, s. 73.

- [14] Kudrycka B., *Dylematy urzędników administracji publicznej*, Temida 2, Białystok 1995.
- [15] Lisiecka K., *Dylematy etyczne w biznesie zrównoważonego rozwoju*, [w:] „Problemy Jakości”, 2010 nr 12.
- [16] Olejniczak K., *Spółeczna odpowiedzialność a kreowanie przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw*, Wyd. Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2012.
- [17] Potoczek A., *Model współczesnego urzędnika administracji publicznej* [w:] *Urzędnik w administracji publicznej*, red. B. Sprengla, A. Strzelecki, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2005
- [18] Ratajczak Z., *Psychologia pracy i organizacji*, PWN, Warszawa 2007.
- [19] Rybak M., *Koncepcja stakeholders jako podstawa interpretacji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa*, [w:] *Etyka w życiu gospodarczym*, red. J. Dehniak, t. 7, nr 1, 2004.
- [20] Stasiak E., *Postawy etyczne pracowników w administracji samorządowej*, [w:] „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” Vol. 19, nr 1 2015.
- [21] Sikorski Cz., *Kultura organizacji*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2006.
- [22] Szonert Z., *Etyka i pragmatyka służbowa administracji*, Wyd. Toruńskiej Szkoły Wyższej, Toruń 2011.
- [23] Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. ITE, Radom 2009.
- [24] Zieliński E., *Administracja rządowa i samorządowa w Polsce*, Wyd. Aspra, Warszawa 2013.
- [25] Żemigala M., *Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, Oficyna Wolter Kluwer, Kraków 2007.

STRESZCZENIE

Kultura organizacyjna a etyczne funkcjonowanie administracji publicznej

W artykule zaproponowano spojrzenie na etyczne funkcjonowanie administracji publicznej w kontekście kultury organizacyjnej. Na normy, wartości i zachowania jakie powinny przyświecać funkcjonowaniu administracji publicznej. Nie od dziś wiadomo, że przestrzeganie i odwoływanie się do zasad etycznych przyczynia się do sprawnego i lepszego zarządzania administracją publiczną.

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna, etyka, wartości.

SUMMARY

Organizational culture and ethical functioning of public administration

The article proposes a look at the ethical functioning of public administration in the context of organizational culture. On the norms, values and behaviors that should guide the functioning of public administration. It has been known for a long time that observing and referring to ethical principles contributes to efficient and better management of public administration.

Keywords: organizational culture, ethics, values.



Niemczyk Jerzy
Jurczyk Jakub
Uniwersytet Ekonomiczny
we Wrocławiu

Strategie wyższych uczelni w Polsce. Perspektywa podejść do strategii

WSTĘP

Uczelnie wyższe w Polsce są fundamentem gospodarki i wielu innych dziedzin życia zawodowego oraz społecznego. Dotychczas, mimo wielu zmian w ustawodawstwie o szkolnictwie wyższym, uczelnie nie podlegały surowym rygorom gospodarki rynkowej. Uprzywilejowane były tutaj szczególnie uczelnie państwowe, które używając języka biznesu działają w sektorze regulowanym. Obecnie, coraz częściej zaobserwować można rosnącą konkurencyjność tego sektora, co zmusza ośrodki akademickie i uczelnie do podejmowania działań dotąd będących domeną organizacji biznesowych. Istotne stało się chociażby budowanie pozycji rynkowej oraz kreowanie rozpoznawalnej marki.

Celem przeprowadzonych badań, których efekty są przedmiotem niniejszej publikacji było dokonanie porównawczej analizy strategii przyjętych przez wyższe uczelnie w Polsce. Analiza objęła uczelnie w przekroju: publiczne i niepubliczne oraz w przekroju ze względu na typ prowadzonej działalności, kwalifikując uczelnie do jednej z trzech grup: badawcze, badawczo-dydaktyczne oraz zawodowe oraz w przekroju lokalizacji. Przyjętą perspektywą badawczą było porównywanie formalnych zapisów dotyczących strategii z cechami, występującymi w literaturze przedmiotu, tzw. podejść do strategii (szkół strategii). Wynikiem prowadzonych analiz jest przedstawienie dominujących w poszczególnych grupach sposobów myślenia o strategii.

W badaniach wykorzystano następujące metody badawcze: krytyczną analizę piśmiennictwa, analizę formalnych dokumentów uczelni, przeprowadzoną w postaci białego wywiadu, czyli pozyskiwano informacje z ogól-

nodostępnych i jawnych źródeł. Wykorzystano także metody analityczne bazujące na prostych statystykach z użyciem tabel przestawnych. Badania prowadzono w okresie od czerwca do września 2020 roku.

WPROWADZENIE

Szkolnictwo wyższe zmienia się. Dzieje się tak nie tylko w Polsce, ale i na świecie. Głównym powodem jest presja otoczenia oczekującego od szkolnictwa wyższego efektów zbieżnych z tym, co się dzieje w wymiarze społecznym i gospodarczym w otaczającym nas świecie. Można się z tymi zmianami nie zgadzać, można polemizować, niemniej są one faktem. **Celem przeprowadzonych badań jest dokonanie porównawczej analizy strategii przyjętych przez wyższe uczelnie w Polsce.** Autorzy postawili sobie za cel właśnie takie porównanie, niepretendujące do wartościowania tych strategii, bez wskazywania potencjalnych rekomendacji. Dostarczona w wyniku analizy wiedza ma poznawczo posłużyć do wskazania logiki strategii [Niemczyk, 2014] w jakiej kreowane są strategiczne działania w wyróżnionych grupach uczelni. Podstawą przyjętej w badaniach strategii wyższych uczelni logiki budowania strategii jest koncepcja wyróżniania podejść do strategii. Przyjęte założenie dotyczące kategorii – podejście do strategii zakłada, że nie jest to pusty zbiór twierdzeń, ale ukształtowana w wyniku obserwacji praktyki synteza dominujących logik zarządzania strategicznego. Tym samym porównywanie strategii organizacji do matrycy takich podejść może prowadzić do sformułowania wniosków dotyczących cech strategii wyższych uczelni.

W wyższym szkolnictwie w Polsce wyróżnionych jest kilka typów uczelni. Przedmiotem badania w niniejszym opracowaniu są uczelnie zajmujące się zarówno prowadzeniem działalności naukowej i kształceniem studentów oraz uczelnie tylko kształcące studentów. Badaniami nie objęto jednostek *stricte* tylko badawczych. W badanej próbie znalazły się uczelnie publiczne i niepubliczne, a także uczelnie akademickie i uczelnie zawodowe, przy czym do tej ostatniej grupy zaliczono przede wszystkim państwowe szkoły zawodowe. Większość informacji charakteryzujących analizowaną próbę zawarto w rozdziale dotyczącym opisu postępowania badawczego.

W prowadzonych badaniach przyjęto następujące założenia:

1. Uczelnie są zarządzane strategicznie; ponadto uczelnie obligatoryjnie przyjmują formalne strategie działania.
2. Zapisy dotyczące treści strategii uczelni zawarte są w określeniach wizji, misji, celach strategicznych i strategii.
3. W teorii zarządzania strategicznego zdefiniowane zostały tzw. podejścia do strategii lub szkoły strategii.

Natomiast wśród szczegółowych pytań badawczych wyszczególniono trzy:

1. Które podejścia do strategii preferowane są przez uczelnie publiczne, a które przez prywatne?
2. Które podejścia do strategii preferowane są w uczelniach badawczych, które w badawczo-dydaktycznych, a które w uczelniach zawodowych?
3. Które podejścia do strategii preferowane są w uczelniach zlokalizowanych w dużych ośrodkach miejskich, a które w innych lokalizacjach?

Przedmiotem analizy w prowadzonych badaniach będą formalne zapisy strategii uczelni obecne w jej formalnych dokumentach. Autorzy badania przyjęli, że zapisy te świadczą o celowych działaniach związanych z zarządzaniem strategicznym prowadzonych przez kadry zarządzające uczelniami.

1. STRATEGIE UCZELNI W WYMIARZE FORMALNYM

W analizie strategii wyższych uczelni w Polsce wykorzystano pojęcie strategii sformułowane na poziomie literatury przedmiotu, nadając mu jednak cechy formalne zapisu kontekstowo związanego z prawodawstwem dotyczącym szkolnictwa wyższego w Polsce.

Termin strategia w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018] użyty jest w kilkunastu miejscach¹ przede wszystkim, jako formuła zadania wybranych organów uczelni. W ostatnich dwóch dekadach w lokacji strategii w ustawodawstwie o szkolnictwie wyższym nie nastąpiły rewolucyjne zmiany. W poprzedniej Ustawie o szkolnictwie wyższym rektor miał bowiem także obowiązek opracowania i realizacji strategii rozwoju uczelni, uchwalanej przez organ kolegialny wskazany w statucie [Prawo o szkolnictwie wyższym, 2005 z późn. zm.]. Tak sformalizowane zadania organów uczelni w zakresie strategii pozwalają odnaleźć zapisy strategii uczelni w dokumentach formalnych szkoły.

¹ w § 18 gdy mowa o zadaniach rady uczelni (opiniowanie projektu strategii uczelni i opiniowanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni); w § 23, gdy mowa jest o zadaniach rektora (przygotowywanie projektu statutu oraz projektu strategii uczelni i składanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni); w § 28 gdy mowa jest o zadaniach senatu (uchwalanie strategii uczelni i zatwierdzanie sprawozdania z jej realizacji); w § 38, gdy założyciel uczelni występuje z wnioskiem o wpis uczelni niepublicznej do ewidencji oraz wnioskiem o pozwolenie na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu (uzasadnienie wniosku o wpis do ewidencji zawiera strategię uczelni); w § 54, gdy uczelnia występuje z wnioskiem o pozwolenie na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu (minister wydaje pozwolenie po zasięgnięciu opinii: PKA w sprawie spełnienia warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu oraz związku studiów ze strategią uczelni); w § 80 w którym mowa o opłatach za usługi edukacyjne (w uczelni wysokość opłat za usługi edukacyjne nie może przekraczać kosztów niezbędnych do utworzenia i prowadzenia studiów oraz przygotowania i wdrażania strategii uczelni); w § 258, gdy mowa jest o zadaniach PKA (do zadań PKA należy: (...) wyrażanie opinii w sprawie spełnienia warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu oraz związku studiów ze strategią uczelni); w § 359, gdy mowa jest o celach BIP (uczelnia udostępnia w BIP na swojej stronie podmiotowej strategię uczelni) (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018).

Analiza formalnych zapisów dotyczących strategii zawartych w powyższych ustawach wskazuje jednak na pewne niedokładności. Ta niedokładność to zamykanie w określeniu strategii zarówno celu strategicznego jak i opisu sposobu jego osiągania. Strategia bowiem tylko jest wyróżnionym sposobem osiągania celu strategicznego organizacji określonego przez jej właściciela lub organ założycielski

Oprócz przyjmowania przez uczelnię formalnych strategii, w wielu zapisach jej dokumentów można dostrzec także sformułowania wizji, misji, celów strategicznych i strategii funkcjonalnych. Prawie wszystkie one w swej kardynalnej postaci są zbieżne z kanonem metodycznym zarządzania strategicznego.

„Wizja strategiczna przedsiębiorstwa oznacza wyobrażenia o przyszłości firmy, określone przez pożądaną przyszłą pozycję i rolę w otoczeniu oraz ogólnie określoną przyszłą domenę działania i model organizacji. (...) Wizja strategiczna to modelowa koncepcja przyszłej organizacji, jej funkcjonowanie i pożądaný rozwój, określona przez aspiracje i twórczą wyobraźnię właściciela firmy (także kierownictwa i pracowników organizacji)” [Pierścionek, 2011, s. 75]. Ujęcie to jest na tyle szerokie, że na pewno mieścić się będą w nim także wizje przyjęte przez wyższe uczelnie. W zdecydowanej większości uczelni (wynika to z przeprowadzonych przez autorów badań) są one zbieżne z zadaniami uczelni wyższej sformułowanymi w Ustawie² [Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018] i z zasadą autonomii uczelni.

W Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce odnajdziemy wprost sformułowanie misji szkolnictwa wyższego. Brzmi ona następująco: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” [Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018, art. 2]. W większości analizowanych uczelni sformułowanie misji czerpie z tego zapisu³. Podręcznikowo misja organizacji stanowi o ramach jej funkcjonowania. Jest sumą różnych wyznaczników pozwalających precyzyjnie definiować strategię w zgodzie z otoczeniem organizacji. Najczęściej jest formułowana w postaci atrybutów wartościujących sposób osiągania głównych celów i realizacji głównych zadań organizacji.

Ostatnim z trzech podstawowych pojęć zarządzania strategicznego jest strategia. Jest ona wybranym przez kierownictwo organizacji sposobem

² Art. 11. 1. Podstawowymi zadaniami uczelni są: 1) prowadzenie kształcenia na studiach; 2) prowadzenie kształcenia na studiach podyplomowych lub innych form kształcenia; 3) prowadzenie działalności naukowej, świadczenie usług badawczych oraz transfer wiedzy i technologii do gospodarki; 4) prowadzenie kształcenia doktorantów; 5) kształcenie i promowanie kadr uczelni; 6) stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w: a) procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia, b) kształceniu, c) prowadzeniu działalności naukowej; 7) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, tradycję narodową, umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka; 8) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów; 9) upowszechnianie i popieranie osiągnięć nauki i kultury, w tym przez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych, informacyjnych i archiwalnych; 10) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018).

³ Pisz o tym także K. Leja „Trzy misje uczelni, trzy ścieżki kariery” (2015).

osiągania celów strategicznych. Jeśli takie cele nie są sformułowane to strategia staje się sposobem osiągnięcia deklarowanej wizji. Strategia nie jest substytutem wizji, jest sposobem jej osiągania, nie jest też substytutem misji, jest sposobem działania wpisanym w filozofię misji, nie jest też celem strategicznym organizacji, a jest wybranym sposobem jego osiągnięcia. Ten rygor jest zachowany na poziomie ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego. Misję definiuje ustawodawca. Obecną misję szkolnictwa wyższego odnajdziemy w preambule i Dziale 1 Ustawy [Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018]. Z kolei ramy kształtowania wizji wyrażone są w całej treści Ustawy. Warto podkreślić, że zapisy Ustawy nie są sformułowane w pełnym duchu wolności gospodarczej. Dozwolone są bowiem działania, które w Ustawie są zapisane. Te, które nie są określone muszą być przedmiotem szczególnej analizy i często wymagają zapytań skierowanych do ustawodawcy. Domeną uczelni jest obszar formułowania strategii, która może być i jest najczęściej efektem diagnozy, analizy i kreatywności strategicznego kontekstu działania konkretnego podmiotu.

W przeprowadzonych badaniach przyjęto, że formalne sformułowania wizji, misji i strategii wyższych uczelni mogą być potraktowane, jako realne wyznaczniki działań uczelni wyższych i mogą być przedmiotem badań.

2. STRATEGIE UCZELNI W WYMIARZE ODWZOROWUJĄCYM CECHY PODEJŚĆ DO STRATEGII

Aby analiza strategii przyczyniła się do poszerzenia teorii strategii i służyła sformułowaniu rekomendacji musi zawierać pewne wzorce i mechanizmy czyniące z niej celowe narzędzie, a nie zwykłą „porównywarke”. Podstawą przyjętej w badaniach strategii wyższych uczelni logiki budowania wiedzy i rekomendacji jest koncepcja wyróżniania podejść do strategii. Przyjęte założenie dotyczące kategorii – podejście do strategii zakłada, że nie jest to pusty zbiór twierdzeń, ale ukształtowana w wyniku obserwacji praktyki synteza dominujących logik zarządzania strategicznego. Tym samym porównywanie strategii organizacji do matrycy takich podejść może w efekcie doprowadzić do sformułowania nowych twierdzeń epistemologicznych i rekomendacji utylitarnych.

Strategia jest jednym z najważniejszych dokumentów zarządczych i organizacyjnych każdej organizacji, ale chyba, co ważniejsze, jest akceptowalnym przez interesariuszy organizacji sposobem postępowania kierownictwa organizacji. W potocznym rozumieniu jest synonimem tego co najważniejsze w działaniach organizacji, w formalnym jest tylko wybranym sposobem osiągania celu strategicznego każdej organizacji. Do analizy strategii wyższych uczelni wykorzystano klasyfikację i opis podejść do strategii zaczerpniętą z pracy „Strategia. Od planu do sieci” [Niemczyk, 2013]. W tej monografii wyróżniono pięć podejść:

- planistyczne podejście do strategii,
- pozycyjne podejście do strategii,

- zasobowe podejście do strategii,
- innowacyjno-przedsiębiorcze podejście do strategii,
- sieciowe podejście do strategii⁴.

Pierwszym z wyróżnionych podejść jest podejście planistyczne. Zakłada ono, że strategia jest zbiorem zaplanowanych działań naczelnego kierownictwa występującym najczęściej w postaci sformalizowanego planu. Nie to jest jednak istotą tego podejścia. Główną jego cechą jest koncentracja w działaniach na poszukiwaniu optymalnych sposobów wykorzystania posiadanych zasobów. Jeśli przyjmiemy, że w organizacjach komercyjnych celem wykorzystania zasobów jest uzyskanie maksymalnego zysku ekonomicznego w oparciu najczęściej o wytyczną krzywej doświadczenia, w tym ekonomii skali, to projektowana strategia jest wtedy planem wypełnionym długoterminowymi celami z przyporządkowanymi im określonymi zasobami. Tylko trochę inaczej jest w organizacjach publicznych i pozarządowych. Działanie tych organizacji wynika z niezaspokojonej potrzeby społecznej i zgromadzonych funduszy (prywatne i publiczne źródła [Iwankiewicz-Rak, 2011, s. 14]). Zaspokojeniu tych potrzeb społecznych nie musi towarzyszyć maksymalizacja zysku, a wystarczy kierowanie się rachunkiem ekonomicznym. Z tej perspektywy strategia również przybierze również formę planu, z zadanymi celami i przyporządkowanymi zasobami. Będą to najczęściej plany działania w trzech obszarach: efektywna nauka, efektywna dydaktyka i efektywna współpraca z otoczeniem. Nietrudno dostrzec, że są to działania zbieżne z algorytmem podziału środków finansowych na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego oraz potencjału badawczego [Rozporządzenie MNiSW z dnia 9 września 2019 r. w sprawie sposobu podziału środków finansowych, 2019], a w szczególności z algorytmem ewaluacji jakości działalności naukowej [Rozporządzenie MNiSW z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej, 2019].

Inną charakterystykę mają strategie definiowane w podejściu pozycyjnym. Jej podstawowym wyznacznikiem jest koncentracja organizacji na budowaniu przewagi konkurencyjnej, a długoterminowym celem zajęcie uprzywilejowanej pozycji w sektorze lub otoczeniu, pozwalającej czerpać efekty z bycia np. monopolistą. W wielu organizacjach nastawionych na zysk, ale też w wielu organizacjach publicznych i pozarządowych odnaleźć można elementy podejścia pozycyjnego do strategii. Strategię pozycyjną wprowadził do literatury przedmiotu M. Porter. On też zbudował ontologię i metodykę tego sposobu myślenia. Stąd operowanie takimi terminami jak: przewaga konkurencyjna, sektor, monopol, udział rynkowy, strategie konkurencji. W organizacjach nastawionych na zysk strategia pozycyjna ma najczęściej postać planu zajmowania określonej pozycji konkurencyjnej przez obranie właściwej strategii konkurencji. W organizacjach publicznych

⁴ Ciekawą próbą porządkowania ontologii i epistemologii nauk o zarządzaniu są w polskiej literaturze opracowania m.in. R. Krupskiego (2010), T. Gospodarka (2010), O. Flaka (2018) i A. Zakrzewskiej-Bielawskiej (2011), a w literaturze zagranicznej prace C. Montgomery (1995), N. J. Fossa, C. Knudsen i C. Montgomery (1995), R. P. Rumelta, D. Schendel'a i D. J. Teece'a (1991) i chociażby prace A. Kiesera (1994).

i organizacjach pozarządowych, strategia konkurencja o udziały rynkowe jest zastępowana konkurencją o dostęp do źródeł finansowania swojej działalności.

Strategie pozycyjne w uczelniach przyjmą postać albo strategii kosztowej albo jakościowej. Strategie kosztowe sprowadzać się mogą np. do działań ukierunkowanych na: zwiększenie naborów studentów, pozyskiwania znaczących grantów, zawłaszczania istotnych relacji z otoczeniem. Strategie kosztowe to również działania związane ze standaryzacją procesów, zwiększaniem zakresu tych sposobów prowadzenia działalności naukowej i dydaktycznej, które są tańsze lub z wprowadzeniem takiej współpracy z otoczeniem, która byłaby efektywna przychodowo i kosztowo. W przypadku wyboru przez uczelnie innej strategii konkurencji, strategii jakościowej, będą to działania związane np.: z uruchamianiem wyróżniających się nowych kierunków i specjalności, z intensyfikowaniem promocji, z lokalizowaniem szkół w miejscach np. źródeł rekrutacji kandydatów, z rekrutowaniem studentów zagranicznych i wzmożonym budowaniem prestiżu i wizerunku.

Relatywnie nowym podejściem do strategii jest podejście zasobowe [Resources Based View – RBV]. W swej istocie jest ono zbliżonym sposobem myślenia do strategii opisywanej w podejściu planistycznym. Zasadniczą różnicą w stosunku do podejścia planistycznego jest większa koncentracja w podejściu zasobowym na zasobach niematerialnych typu wiedza, marka, wizerunek, prestiż i relacje z otoczeniem. To wzrost znaczenia i wartości tych zasobów buduje wartość organizacji, czyni ją unikalną, trudnokopioną i przede wszystkim zaspokajającą potrzeby jej interesariuszy. Podejście zasobowe jest odpowiedzią: na rozwój przemysłu przekraczającego granice sektorów, na rozwój organizacji w erze koncentracji na działaniach, a nie produktach i na rozwój wiedzy i organizacji na tej wiedzy budowanych. Jest dobrym rozwiązaniem na czas, w którym renomę organizacji buduje się na kluczowych kompetencjach, zdolnych w długim okresie kształtować wartość organizacji. Kluczowe kompetencje, zasoby niematerialne, wartość to bowiem pojęcia charakterystyczne dla tego sposobu myślenia.

W organizacjach publicznych również buduje się wartość organizacji. Nie przyjmuje ona postaci wartości giełdowej czy rynkowej jak w przypadku organizacji komercyjnych. Niemniej orientacja na zwiększenie prestiżu i renomy, na budowanie wizerunku, na pięcie się w rankingach sprzyjać może zwiększaniu dostępności do różnych źródeł finansowania działalności. W efekcie zwiększają się możliwości działania takich organizacji. W uczelniach publicznych, także niepublicznych takie strategie sprowadzają się do identyfikowania kluczowych kompetencji, do dbania o dobre notowania w cenionych rankingach, do dbania o prestiżowe akredytacje i afiliacje, czy do rozwijania zasobów związanych z marką i z wizerunkiem. Czyni się to z wykorzystaniem materialnych i niematerialnych zasobów. W efekcie uczelnia publiczna staje się efektywnym wykonawcą usług publicznych i innych, a uczelnia prywatna z kolei atrakcyjną lokatą dla obecnych i przyszłych udziałowców. Wartościowa z perspektywy zasobowej uczelnia jest prawdziwym partnerem dla otoczenia, tego publicznego ale i biznesowego.

Potrafi też przyciągnąć najlepszych naukowców, najlepszych kandydatów na studia i najlepsze organizacje otoczenia do współpracy naukowej i biznesowej.

Podejście innowacyjno-przedsiębiorcze jest specyficznym paradygmatem strategii koncentrującym się na innowacyjności, jako szczególnym zasobie organizacji lub szczególnej kompetencji i szczególnym driverem wartości. Odwołuje się ono do zagospodarowywania nowych przestrzeni działania, poszukiwania radykalnych innowacji zmieniających reguły gry i koncentrowaniu się na działaniach, miast na ich efektach. Podejściu temu jest blisko w warstwie przedsiębiorczej do wytycznych z prakseologii działania (porównaj: Ł. Sulkowski i R. Seliga „Przedsiębiorczy uniwersytet: zastosowanie zarządzania strategicznego” [2016]). Istotą prakseologii było i jest opisywanie cech sprawnego działania, a nie wskazywanie precyzyjnie celów do osiągnięcia. Wytworzone w ten sposób mechanizmy pozwalały w zamyśle twórców tej szkoły na długoterminową orientację na działania przedsiębiorcze i innowacyjne, nieobarczone patologiami KPI i rutyną gry korporacyjnej. Wskazanego podejścia do strategii nie należy postrzegać bezpośrednio jako sumy aspektów innowacyjnych i przedsiębiorczych.

W uczelniach wyższych innowacyjność powinna być istotą ich funkcjonowania i najczęściej tak jest. Dotyczy to szczególnie nauki, ale również dydaktyki. W zderzeniu z immanentną cechą uczelni, zapisaną ustawowo, jaką jest autonomia, przenoszona na wszystkie szczeble nauki i dydaktyki, innowacyjność nadaje wszystkim działaniom cechę proaktywności i specyficznej kooperacji.

Podejście sieciowe jest relatywnie najnowszym sposobem myślenia o strategii. Wprawdzie historycznie można doszukać się jego korzeni w teorii agencji, to jednak jego rzeczywisty rozwój stał się możliwy dopiero w czasach nowoczesnych technologii informacyjno-informatycznych. To co czyni to podejście do strategii nowym myśleniem, to przede wszystkim nowe sposoby zwiększania efektywności. Szeroko to podejście komentowane jest w pracy Ł. Sulkowskiego „Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?” [2018] wskazując wprost na szanse łączenia uczelni (podejście sieciowe).

Wartość powstaje tutaj poprzez działania w obrębie warsztatu wartości (współpraca z klientem), poprzez dyfuzję wiedzy (sieciowy przepływ wiedzy), poprzez generowanie efektu sieciowego (pozyskiwanie nowych grup interesariuszy i multiplikowanie oferty handlowej), poprzez efekty długiego ogona i wiele innych technologii zakotwiczonych również w teorii złożoności⁵.

Strategia w sieciowym podejściu jest zbiorem działań ukierunkowanych na optymalne z punktu widzenia interesariuszy zarządzanie kontraktami. Uczelnie są tym miejscem, w którym można najszybciej wdraża się rozwiązania kontraktowe i w wielu przypadkach ma to już miejsce (szczególnie uczelniach prywatnych), przy nie obniżaniu standardu wykonywanej pracy.

⁵ Podejście sieciowe odwołuje się też do nowego spojrzenia na organizowanie działalności gospodarczej w ogóle. Stawia ono pod znakiem zapytania sens budowania hierarchii jako sposobu prowadzenia działalności gospodarczej, ale i organizacyjnej. Konkurencyjnym, ze względu na obniżenie, czasem wyzerowanie kosztów transakcyjnych, staje się organizacja w pełni kontraktowa, w której nie istnieje relacja przełożony-podwładny, a umowy o wykonanie poszczególnych działań mają cechy kontraktów pomiędzy dwoma równoprawnymi partnerami.

Sieci w systemie szkolnictwa wyższego można także odnaleźć w wielu zapisach dotyczących możliwości powstawania różnych wspólnych przedsięwzięć pomiędzy podmiotami w systemie szkolnictwa wyższego, ale przede wszystkim szanse na budowanie sieciowości znajdujemy w internacjonalizacji działań uczelni rozumianej zarówno jako rozwój wewnętrzny potencjału internacjonalizacji [Wysocka, Leja, 2018] jak i rozwój zewnętrzny.

Wskazane podejścia stały się podstawą zbudowania matrycy (tabela 1) wyróżników podejść do strategii i tym samym zbudowania swoistego wzorca pozwalającego zweryfikować cechy badanych strategii z perspektywy założeń i wyznaczników danej szkoły strategii. W ten sposób możemy otrzymać pośrednio charakterystykę realnych działań uczelni wynikających z przyjętych: wizji, misji i strategii.

Postępowanie badawcze

W przeprowadzonych badaniach założono, że głównym źródłem informacji w badaniu empirycznym, informacji podlegających następnie analizie – będzie oficjalna dokumentacja zamieszczona na stronach web uczelni wybranych do próby badawczej.

Całe postępowanie badawcze zostało podzielone na kilka etapów.

Pierwszym etapem było zdefiniowanie celu badawczego i przygotowanie pytań badawczych. Drugim była analiza systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w ujęciu typów uczelni, w celu wyboru próby badawczej. W kolejnym kroku zweryfikowano dostępność informacji na temat strategii na stronach internetowych poszczególnych uczelni. Na tym etapie weryfikowano również, czy dostępne uchwały organów statutowych stanowiące o strategii uczelni są aktualnie obowiązującymi aktami prawnymi. Założeniem badawczym była analiza stanu obecnego (na 1 września 2020 r.). Po przeprowadzeniu weryfikacji uzyskano pewność, że wszystkie uczelnie, które znalazły się w próbie dysponują odpowiednimi aktami prawnymi stanowiącymi o ich strategii oraz, że wskazane akty są aktualnie obowiązującymi w badanych organizacjach. Efektem tej części badań było pozostawienie z 80 uczelni aż 54 do dalszych badań. Kolejny etap obejmował szczegółową analizę oraz identyfikację wizji, misji oraz strategii poszczególnych uczelni. Na tym etapie konieczne było skondensowanie zawartych w oficjalnych dokumentach informacji do poziomu użytecznego dla prowadzonych badań. Niejednokrotnie pojawiały się sytuacje, gdy strategia uczelni nie była zdefiniowana w sposób skondensowany co uniemożliwiałoby efektywne przeprowadzenie badań. Po zapoznaniu się z całością dokumentacji stanowiącej strategię danej organizacji przygotowano skróconą formę zawierającą wyłącznie najważniejsze aspekty strategii, które można było odpowiednio skategoryzować. Szczegółowej analizie poddano 54 uczelnie, które znalazły się w próbie badawczej. Pod względem technicznym dane zbierane były w pliku programu Microsoft Excel. Główny arkusz był miejscem gromadzenia danych na temat wszystkich uczelni wybranych do próby, poszczególne kolumny, których było łącznie 18 stanowiły nośnik istotnych informacji z punktu widzenia badania. Kolejnych 5 arkuszy zawierało dane źródłowe dotyczące klasyfikacji poszczególnych uczelni w rankingu Perspektyw. Po-

zostałe arkusze, których powstało łącznie 10, były miejscem przeprowadzania analiz na podstawie zebranych danych. Wynikiem tak przeprowadzonej analizy było zestawienie zbiorcze, klasyfikujące poszczególne uczelnie według typów wskazanych do próby badawczej wraz z informacjami na temat wizji, misji oraz strategii. W związku z rozbudowaną formą przygotowanego zestawienia nie załączano ich do niniejszego artykułu. W następnym etapie badań, bazując na zestawieniu wyróżników poszczególnych podejść do strategii, które przedstawiono w tabeli 1 przeprowadzono analizę informacji związanych z wizją, misją i strategią poszczególnych uczelni. Wynikiem tej analizy było przyporządkowanie podejścia strategicznego do każdej uczelni wyższej w oparciu o dominujące przejawianie się cech opisanych w zestawieniu wyróżników podejść do strategii. Następny krok polegał na ujednoliceniu zebranych danych, co umożliwiło przeprowadzenie analizy porównawczej. Na podstawie przygotowanych zestawień skonstruowano również graficzną formę prezentacji danych w postaci wykresów słupkowych. Ostatnim etapem przeprowadzanych badań było sformułowanie wniosków.

Zgodnie z wcześniej przyjętym założeniem, że w niniejszej pracy wykorzystane zostaną wybrane podejścia do strategii, poniżej w tabeli 1 zaprezentowane zestawienie zawierające wyróżniki tych podejść. Zastosowane bowiem w pracy podejście analityczne zakłada przeprowadzenia badania strategii uczelni wyższych w oparciu o dopasowanie języka wykorzystanego na potrzeby formułowania strategii oraz epistemologii opisu do konkretnego podejścia strategicznego. Zaprezentowane wyróżniki poszczególnych szkół strategicznych mają charakter ogólnych cech, które mogą zostać wykorzystane do analizy dowolnego przedsiębiorstwa i organizacji.

Tabela 1. Wyróżniki strategii w wybranych podejściach do strategii

Typ podejścia do strategii	Wyróżniki celu strategicznego	Wyróżniki strategii
planistyczne podejście do strategii	Orientacja na wyniku finansowych i na działalności wytwórczej	- wskazywanie w strategii długoterminowych sposobów zwiększania ekonomizacji działań (przychody a koszty) - dominacja w opisie strategii kategorii: plan, długoterminowość, koszty produkcji, dywersyfikacja produktowa - budowania efektywności przede wszystkim na bazie korzyści skali i krzywej doświadczenia - nastawienie na długoterminowe planowanie działań - kryteria dywersyfikacji oparte na wytycznej ekonomii skali lub zakresu - kryteria outsourcowania oparte na kalkulacji kosztów - dominacja wśród menedżerów inżynierów - stawianie w doborze kadr na specjalistów w zawodach inżynierskich
pozycyjne podejście do strategii	Orientacja na zwiększanie udziałów rynków, koncentracja na długoterminowej przewadze konkurencyjnej	- w strategiach podkreślanie sposobów uzyskiwania przewagi konkurencyjnej - budowania efektywności poprzez zwiększanie udziałów rynkowych - dominacja w opisie strategii kategorii: sektor, segment, przewaga, bariery wejścia, ryzyko - kryteria dywersyfikacji oparte na równoważeniu ryzyka i użyteczności (portfele) - kryteria outsourcowania oparte na kalkulacji kosztów, w kontekście arbitrażu kosztowego

		• dominacja wśród menedżerów finansistów • stawianie w doborze kadr na specjalistów w zawodach inżynierskich i finansistów • dominacja metod analizy typu: 5 sił Portera czy metod portfelowych typu macierz BCG
zasobowe podejście do strategii	Orientacja na budowanie wartości organizacji, w wymiarze wartości ekonomicznej	• wskazywanie w strategii kluczowych kompetencji • dominacja w opisie strategii kategorii: zasoby, kluczowe kompetencje, budowanie wartości, KPI • budowanie wartości marki, wizerunku i tożsamości • dbałość o interesariuszy i relacje z interesariuszami • koncentracja w działaniach na finansowych sposobach budowania wartości • uwzględnianie w strategii koncepcji modeli biznesowych • kryteria dywersyfikacji oparte na wykorzystywaniu kluczowych kompetencji • kryteria outsourcowania zorientowane na usuwanie obszarów niebudujących wartości organizacji • dominacja wśród menedżerów finansistów • dominacja metod analizy typu: łańcuch wartości, VRIO, model biznesowy A. Osterwaldera
innowacyjno-przedsiębiorcze podejście do strategii	Orientacja na „blue ocean”, koncentracja w opisie strategii na działaniach, kosztem definiowania celów strategicznych	• dominacja w opisie strategii kategorii: innowacja, procesy, wartość intelektualna • kryteria dywersyfikacji oparte na wytycznej poszukiwania źródeł innowacji lub obszarów „blue ocean” • efektywność wynikająca z ciągłego generowania innowacji produktowych, biznesowych, finansowych i innych • polityka otwartych innowacji • kryteria dywersyfikacji oparte na wytycznej poszukiwania źródeł innowacji lub obszarów „blue ocean”, angażowania się w kooperację • kryteria outsourcowania oparte na zasadzie usuwanie nieinnowacyjnych, łatwo kopiowalnych działań • zarządzanie działaniami zamiast zarządzania wynikami i stawianie w doborze kadr na kompetencje związane z cechami charakteru i umiejętnościami uczenia się, zarządzanie talentami • myślenie typu agile (zwinność, zdolność do szybkiej reakcji, okazje)
sieciowe podejście do strategii	Orientacja na budowanie ekosystemu rozumianego jako sieć współzależnych i współdzielących zasoby i wartości organizacji	• dominacja w opisie strategii kategorii: sieć, relacje, interesariusze • dominacja efektywności bazującej na budowaniu sieci wartości, wykorzystaniu efektu sieciowego, budowaniu organizacji kontraktowej • kryteria dywersyfikacji oparte na wykorzystaniu efektu sieciowego, włączeniu kolejnych grup klientów • kryteria outsourcowania oparte na kalkulacji stopnia dopasowania biznesu do cech budowanego ekosystemu • dominacja metod analizy typu: analiza sieci, analiza sieci społecznych • stawianie w doborze kadr na służby informatyczne • serwicyzacja usług, otwartość na technologie 4.0 • operowanie kategoriami: klastry, centra usług, parki technologiczne, franczyza

Źródło: Niemczyk, J., [2020], *Ewolucja strategii KGHM Polska Miedź S.A. a ewolucja podejść do strategii. Zarządzanie*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław (na podstawie propozycji badawczej zaproponowanej przez M. Jasińskiego [2020]).

Prezentacja próby badawczej

Prezentację próby badawczej należy rozpocząć od definicji samej uczelni. Zgodnie z ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” z dnia 20 lipca 2018 r. uczelnie w Polsce tworzą system szkolnictwa wyższego i nauki. Ustawa jednak nie definiuje wprost znaczenia słowa uczelnia. Można jednak przyjąć, że jest to jednostka organizacyjna państwowa, samorządowa lub prywatna, która działa na podstawie przepisów ustawy wspomnianej powyżej i spełnia wszystkie jej wymogi [Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018]⁶.

Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2018/19 na polskim rynku działalność prowadziły 392 uczelnie z czego 130 tj. 33% to były uczelnie publiczne, 262 tj. 67% stanowiły uczelnie niepubliczne [GUS, 2019]. Do badań wytypowano 80 uczelni posługując się przy wyborze rankingiem wyższych uczelni w Polsce publikowanym przez portal Perspektywy. Do badań wybrano:

- dziesięć uczelni badawczych, czyli wszystkie uczelnie badawcze, które są w Polsce,
- pięćdziesiąt najlepszych wyższych uczelni badawczo-dydaktycznych publicznych według rankingu Perspektyw z 2019,
- dziesięć najlepszych wyższych uczelni badawczo-dydaktycznych niepublicznych według rankingu Perspektyw z 2019,
- dziesięć najlepszych uczelni dydaktycznych publicznych według rankingu Perspektyw z 2019.

Ostateczna próba składała się z 54 wyższych uczelni, które swoją działalność prowadzą głównie na terytorium Polski. Strukturę próby według trzech wybranych kryteriów zawiera tabela nr 2. Przy czym należy dodać, że w przypadku każdego z kryteriów wskazywane były uczelnie zajmujące najwyższe miejsca w poszczególnych rankingach.

W badaniach wzięła zatem udział znacząca liczba uczelni publicznych w Polsce. Najliczniej reprezentowana była grupa publicznych uczelni badawczych i publicznych uczelni zawodowych. Mniejsza liczba uczelni niepublicznych i badawczo-dydaktycznych została skompensowana dodatkowym kryterium wyboru, jakim było zajmowane miejsce w rankingu Perspektyw za 2019 r. Sprawilo to, że w całej próbie uczelnie wyższych znajdują się uczelnie tylko z najwyższych miejsc z tego rankingu.

⁶ W Polsce funkcjonują uczelnie prowadzone przez kościoły, które nie podlegają bezpośrednio regulacjom Ustawy, ich działalność określone jest na podstawie indywidualnych umów zawartych pomiędzy władzami państwowymi a przedstawicielami odpowiedniego Kościoła.

Tabela 2. Struktura (według liczby) uczelni wyższych w Polsce wybranych do próby badawczej według wybranych kryteriów

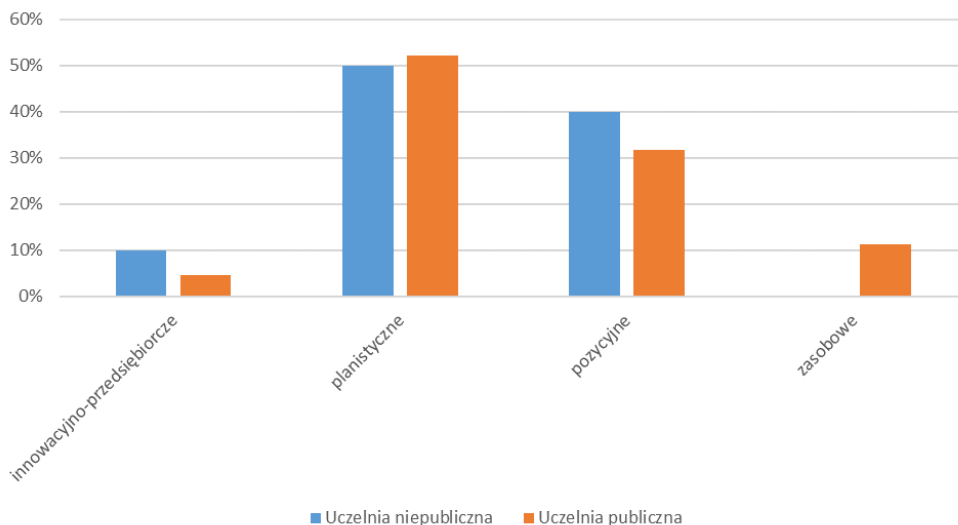
Klasyfikacja uczelni	Liczba uczelni ogółem w Polsce	Liczba uczelni wybranych do badania	Udział danego typu uczelni w stosunku do liczby uczelni ogółem w danym typie (w %)	Liczba uczelni, z których pozyskano dane do badania	Udział danego danego typu uczelni w stosunku liczby uczelni wybranych do badania w danym typie (w %)
	392	76	19,4%	54	71,1%
Kryterium własności	-	-	-	-	-
Uczelnie Ogółem publiczne	130	66	50,8%	44	66,7%
Uczelnie niepubliczne	262	10	3,9%	10	100%
Typ uczelni	-	-	-	-	-
Uczelnie badawcze	10	10	100%	10	100%
Uczelnie zawodowe	34	10	29,4%	5	50%
Uczelnie badawczo-dydaktyczne	350	56	16%	39	69,6%
Kryterium lokalizacji					
Uczelnie zlokalizowane w miastach wojewódzkich	-	65	-	47	87%
Uczelnie zlokalizowane w innych miastach	-	11	-	7	63,6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych

Wyniki badań strategii wyższych uczelni w Polsce

Analiza strategii uczelni wyższych miała prowadzić do odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące w szczególności: podejść do strategii, które preferowane są w uczelniach publicznych i prywatnych, podejść do strategii, które preferowane są w uczelniach badawczych, badawczo-dydaktycznych i w uczelniach zawodowych oraz podejść do strategii preferowanych w uczelniach zlokalizowanych w dużych ośrodkach miejskich i w innych lokalizacjach.

Na wykresie 1 przedstawiono **wyniki identyfikacji podejść do strategii w zależności od typów uczelni ze względu na własność**. W badanej grupie zidentyfikowano tylko obecność czterech podejść do strategii. Analiza żadnej strategii uczelni nie wykazywała bowiem na podejścia sieciowego. Wyniki badań empirycznych zostały zaprezentowane na wykresie 1. Szczegółowa analiza ze względu swoją obszerną formę nie została załączona do artykułu, aby zachować odpowiednią przejrzystość informacji.



Wykres 1. Stosowane podejście do strategii przez uczelnie wyższe w Polsce w zależności od typu własności (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Analiza wykazała, że:

- 52% publicznych uczelni wybiera podejście planistyczne do formułowania strategii, nieco rzadziej takie podejście stosują niepubliczne uczelnie (50%),
- podejście pozycyjne wybiera 40% niepublicznych uczelni i 32% publicznych uczelni,
- podejście zasobowe stosują wyłącznie publiczne uczelnie (11%),
- podejście innowacyjno-przedsiębiorcze wybiera 10% niepublicznych uczelni i tylko 5% publicznych uczelni,
- podejścia sieciowego nie wykorzystała żadna uczelnia znajdująca się w próbie badawczej,
- prawie 52% uczelni wyższych w Polsce w ogóle stosuje podejście planistyczne do strategii,
- różnica między podejściem planistycznym do strategii i pozycyjnym podejściem do strategii w przypadku publicznych uczelni wynosi 20 pp. natomiast w przypadku niepublicznych uczelni jest to tylko 10 pp.

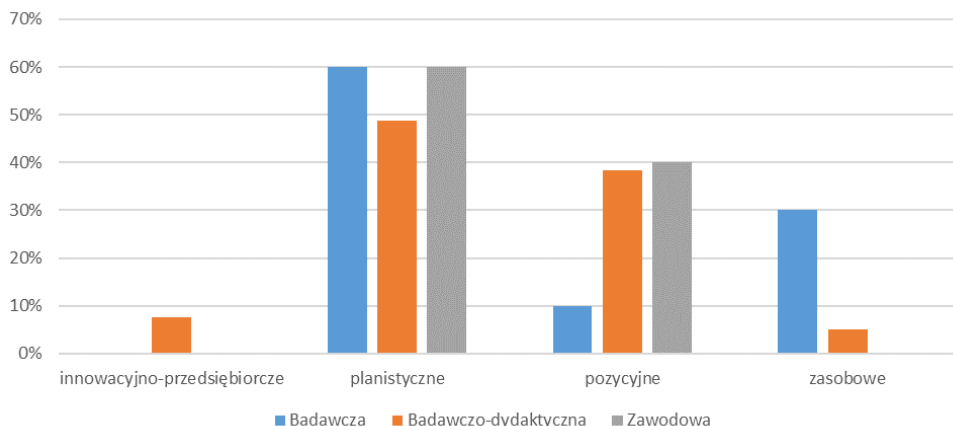
Dominującym podejściem do strategii ze względu na typ własności uczelni okazało się być podejście planistyczne. Prawie w połowie badanych uczelni zidentyfikowano w zapisach strategii tę logikę. Drugim najczęściej identyfikowanym podejściem jest podejście pozycyjne. To podejście to prawie 1/3 wyborów. Trzecim podejściem, preferowanym głównie przez pu-

bliczne uczelnie jest podejście zasobowe. Najmniej wśród badanych uczelni jest uczelni stawiających na podejście innowacyjno-przedsiębiorcze. Te wyniki nie są szczególnym zaskoczeniem. Większość badanych uczelni to duże organizacje działające w mocno regulowanym sektorze. W biznesie w tego typu organizacjach (wielkich i działających w sektorze regulowanym) te wybory byłyby podobne. Gdy nie ma zagrożenia konkurencyjnego, a przynajmniej nie ma takiej świadomości, to słusznym działaniem jest ilościowe i jakościowe rozwijanie nauki, dydaktyki i współpracy z otoczeniem bez oglądania się na zewnątrz. W Polsce uczelnie, poza uczelniami zlokalizowanymi w Warszawie, mają silnie regionalnie zbudowane obszary rekrutowania studentów i pracowników. Stąd zagrożenie konkurencyjne nie jest realnym zagrożeniem. Zdecydowanie silniej odczuwać to może obszar nauki, ale i tutaj zdecydowana większość badań finansowana jest ze środków pochodzących z subwencji kierowanych do uczelni, a nie z grantów naukowych. Dziwi niewielka liczba uczelni kierująca się podejściem zasobowym, ale tutaj zróżnicowania należy oczekiwać przy analizie strategii ze względu na typ szkoły wyższej. Praktycznie w ogóle nie ma wśród badanych uczelni szkół z podejściem innowacyjno-przedsiębiorczym lub sieciowym. Brak tego typu uczelni wynika prawdopodobnie z wysokiego ryzyka takich działań, nieakceptowalnego przez właściciela.

Na wykresie 2 przedstawiono wyniki identyfikacji podejść do strategii w zależności od typów uczelni z prowadzoną działalnością. W badanej grupie zidentyfikowano tylko obecność czterech podejść do strategii. Analiza żadnej strategii uczelni nie wykazywała również cech podejścia sieciowego.

Analiza informacji zawartych na wykresie 2 wskazuje, że:

- podejście planistyczne stosuje 60% uczelni badawczych,
- podejście pozycyjne jest wybierane w takim samym stosunku przez uczelnie badawczo-dydaktyczne i uczelnie zawodowe,
- podejście zasobowe stosuje 30% uczelni badawczych; drugą grupę z udziałem 5% stanowią uczelnie badawczo-dydaktyczne,
- podejście innowacyjno-przedsiębiorcze wybiera 8% uczelni badawczo-dydaktycznych i jest to jedyna grupa uczelni, która stosuje takie podejście,
- podejścia sieciowego nie zastosowała żadna uczelnia w badanej próbie,
- z całej grupy 10 uczelni badawczych, sześć uczelni badawczych wykorzystuje planistyczne podejście do strategii, jedna z podejście pozycyjne i trzy podejście zasobowe,
- aż 60% uczelni zawodowych wykorzystuje podejście planistyczne, natomiast 40% podejście pozycyjne,
- nie zidentyfikowano uczelni zawodowej, która zastosowałaby podejście sieciowe, innowacyjno-przedsiębiorcze lub zasobowe do budowania strategii.



Wykres 2. Stosowane podejście do strategii przez uczelnie wyższe w Polsce w zależności od rodzaju prowadzonej działalności (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Dominującym we wszystkich badanych uczelniach wyróżnionych ze względu na typ działalności jest podejście planistyczne.

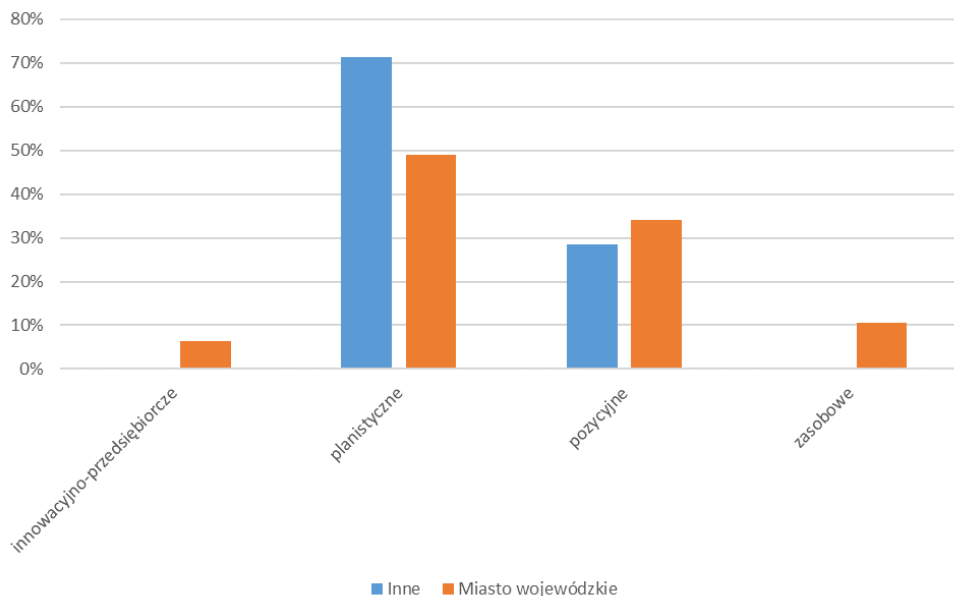
Na drugim miejscu jest podejście pozycyjne. Aż 30% uczelni badawczo-dydaktycznych i zawodowych wskazywało na to podejście. W przypadku uczelni zawodowych jest to związane z regionalnym ich charakterem i konkurowaniem na rynku także z uczelniami publicznymi. Wartość tych uczelni musi bowiem być zdefiniowana w wymiarze pozycji rynkowej. Aż 30% uczelni badawczo-dydaktycznych, z tego 73% uczelni publicznych i tylko 27% niepublicznych wskazało również na podejście pozycyjne. Świadczyć to może o rosnącej presji konkurencyjnej wśród tego typu uczelni. Warto zaznaczyć, że analizowane strategie uchwalone zostały w zdecydowanej większości przed okresem pandemii 2020 r.

Ciekawe wnioski nasuwają się w przypadku analizy wykorzystania podejścia zasobowego. Trzy uczelnie badawcze (30%) wskazały to podejście i 8 uczelni badawczo-dydaktycznych (5% wszystkich uczelni badawczo-dydaktycznych). Zauważyć należy, że w przypadku uczelni badawczych ich badawczy charakter dopiero znajdzie swoje odzwierciedlenie w strategii formalnej. Wybór podejścia zasobowego wydaje się być logicznym wyborem. Dobrze też to świadczy o komisji dokonującej wyboru tych uczelni, gdyż zgodnie z logiką podejścia zasobowego powinny to być uczelnie, które realnie myślą o budowaniu prestiżu i marki przede wszystkim w oparciu o rozwój nauki, która zdecydowanie częściej jest miarą sukcesu w rankingach światowych niż dydaktyka.

Tylko trzy uczelnie wskazały na podejście innowacyjno-przedsiębiorcze i w 67% były to uczelnie niepubliczne. Nikt nie wskazał na podejście siecio-

we, mimo że na liście uczelni można odnaleźć takie, które już korzystają szeroko z zalet sieci jako formy organizacji działań.

Na wykresie 3 przedstawiono wyniki identyfikacji podejść do strategii w zależności od lokalizacji.



Wykres 3. Stosowane podejście do strategii przez uczelnie wyższe w Polsce w zależności od lokalizacji uczelni (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych.

Z analizy wyników badań przeprowadzonych badań można wnioskować, że:

- 49% badanych uczelni zlokalizowanych w miastach wojewódzkich wybiera ujęcia planistyczne, 34% wybiera podejście pozycyjne, 11% stosuje zasobowe podejście (jedyna grupa uczelni stosujących to podejście), a 6% uczelni zlokalizowanych w miastach wojewódzkich stosuje zasobowe podejście (jedyna grupa uczelni stosujących to podejście),
- dokładnie tylko 5 z siedmiu badanych uczelni zlokalizowanych poza miastami wojewódzkimi wybiera podejście planistyczne, a tylko 2 uczelnie wybrały podejście pozycyjne,
- żadna z uczelni wskazanych w próbie badawczej nie wykorzystuje podejścia sieciowego.
- uczelnie z miast innych niż wojewódzkie nie wykorzystują podejścia innowacyjno-przedsiębiorczego oraz zasobowego.

Ten wymiar analizy praktycznie nie różnicuje próby badawczej. Wynika to przede wszystkim z dominacji uczelni zlokalizowanych w miastach wojewódzkich. W podobnej proporcji zachowują się uczelnie z mniejszych miejscowości. Jest to jednak w tym drugim przypadku tak mała próba, że trudno o poprawne wnioskowanie w tym zakresie.

Aby poddać uzyskane wyniki weryfikacji, przygotowano koncepcję analizy zależności występujących pomiędzy wybranymi przez uczelnie logikami strategii, a miejscami zajmowanymi przez te uczelnie według wybranych kryteriów w rankingu portalu Perspektywy.

Klasyfikowanie wyższych uczelni za pomocą rankingów jest rozwiązaniem stosunkowo nowym. Na przestrzeni lat powstało kilkanaście mniej lub bardziej prestiżowych rankingów szkół wyższych. W Polsce najważniejszą rolę w badaniu poziomu szkolnictwa wyższego odgrywa Ranking Szkół Wyższych Perspektywy, który po raz pierwszy został wydany w 2000 roku.

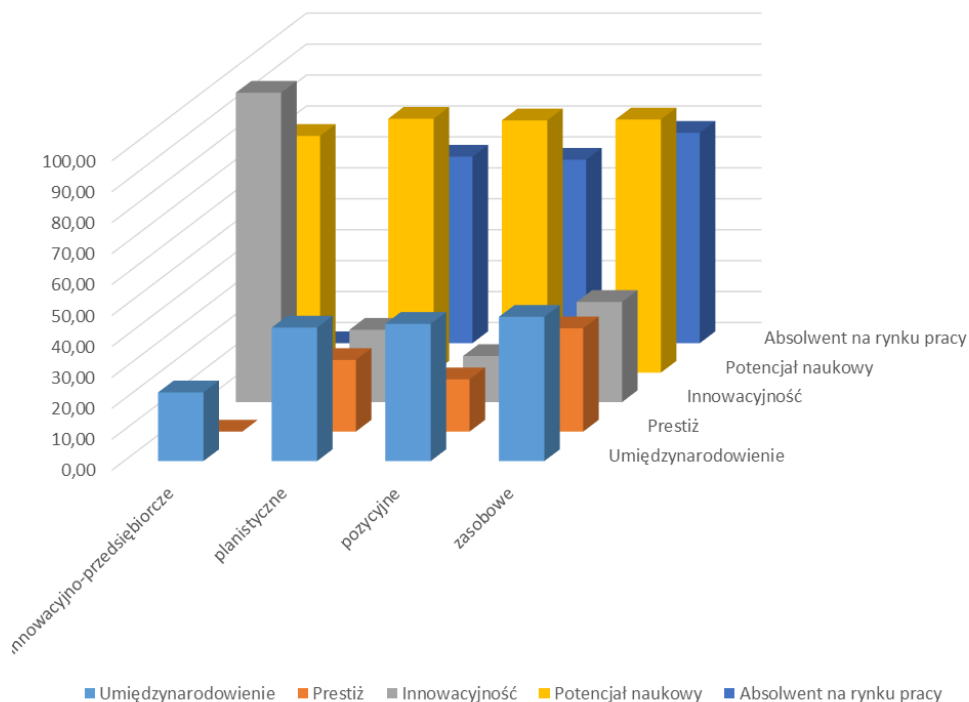
Zajmowana pozycja w rankingu stała się jednym z ważniejszych elementów oceny uczelni przez otoczenie wewnętrzne i zewnętrzne. Dodatkową funkcją pozycji rankingowych stało się wykorzystywanie ich jako nośnik informacji w materiałach marketingowych. O tym jak ważną rolę odgrywają rankingi na rynku uczelni wyższych świadczyć może fakt, że aż sześć uczelni spośród pierwszej dziesiątki najlepszych uczelni w Polsce, ocenianych według metodologii rankingu Perspektywy w swoich strategiach jako jeden z celów zdefiniowały właśnie awans w rankingach.

Biorąc pod uwagę powyższe uznano, że warto sprawdzić, czy wybory logiki budowy strategii przekładają się na miejsca w poszczególnych kryteriach oceny składających się na ranking portalu Perspektywy. W toku analizy wybrano pięć kategorii spośród kategorii występujących w rankingu za rok 2019 (14.ranking.perspektywy.pl). Były to: absolwent na rynku pracy, potencjał naukowy, innowacyjność, prestiż oraz umiędzynarodowienie.

W celu przeprowadzenia weryfikacji uzyskanych wcześniej wyników postawiono kilka pytań:

1. Czy uczelnie stosujące podejścia: planistyczne, pozycyjne i zasobowe są najwyżżej oceniane w kategoriach: potencjał naukowy oraz absolwent na rynku pracy, czyli kryteriach spójnych ze strategiami zorientowanymi na naukę i dydaktykę?
2. Czy uczelnie stosujące podejście innowacyjno-przedsiębiorcze osiągają najwyższe wyniki w rankingu w kategorii innowacyjność?
3. Które podejścia do strategii są spójne z działaniami ukierunkowanymi na prestiż i umiędzynarodowienie?

Poniższy wykres przedstawia zależności pomiędzy uzyskiwanymi przez uczelnie wyższe w Polsce wynikami w rankingu, a podejściem do strategii wybieranym przez uczelnie. Szczegółowo przedstawiony został średni wynik uzyskany przez uczelnie wyższe w Polsce, które znalazły się w próbie badawczej z podziałem na wybrane kategorie rankingu Perspektyw.



Wykres 4. Średnia ocena w rankingu Perspektywy w kontekście stosowanych podejść do strategii

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych.

Poniżej zgodnie z kolejnością sformułowanych powyżej pytań została przeprowadzona analiza.

W odpowiedzi na pytanie 1. Wybrane do badania uczelnie wyższe w Polsce stosujące podejścia: planistyczne, pozycyjne i zasobowe uzyskały najwyższe wyniki w rankingu w kategoriach: potencjał naukowy oraz absolwent na rynku pracy. Świadczyć to może o poprawności dokonanych wyborów strategicznych. Jeśli rzeczywiście głównymi wyznacznikami sukcesu w myśleniu planistycznym pozycyjnym i zasobowym (porównaj punkt 2) mierzy się przede wszystkim stopniem realizacji celów związanych z nauką i dydaktyką to wykryta zależność potwierdza takie wnioskowanie. Oczywiście można sformułować uwagę, że wybrane uczelnie należały do najlepszych w rankingu Perspektyw, czyli należało się spodziewać takiego wyniku, to niemniej wysoka pozycja w kategorii potencjał naukowy i absolwent na rynku pracy jest dobrym dodatkowym potwierdzeniem tych zależności.

W odpowiedzi na pytanie 2. Wśród uczelni, które znalazły się w próbie badawczej i zostały ocenione w rankingu Perspektyw w kategorii - innowacyjność średnia ocena wynosi 90 punktów procentowych dla uczelni stosujących podejście innowacyjno-przedsiębiorcze. Uczelnie stosujące pozostałe

podejścia uzyskały znacznie niższe wyniki i tak, w podejściu planistycznym średni wynik to 23,38 pp, w podejściu pozycyjnym średni wynik to 14,88 pp, a w podejściu zasobowym średni wynik ukształtował się na poziomie 32,38 pp.. Ponadto, średni wynik uzyskany przez uczelnie stosujące podejście innowacyjno-przedsiębiorcze w kategoriach potencjał naukowy oraz innowacyjność wynosi odpowiednio 90 pp oraz 76,5 pp. Oznaczać to może, że podejście innowacyjno-przedsiębiorcze to najbardziej skuteczna strategia uczelni w kontekście kryteriów rankingowych portalu Perspektywy.

W odpowiedzi na pytanie 3. Żadne z podejść do strategii nie buduje w sposób szczególny siły prestiżu i umiędzynarodowienia. Być może taką wartość nosi niezidentyfikowane wśród badanych uczelni podejście sieciowe. Spośród tych, których zostały zidentyfikowane w badanych uczelniach relatywnie najlepiej wypada podejście zasobowe.

Przetawiona analiza zależności pomiędzy średnią oceną w rankingu Perspektywy w kontekście stosowanych podejść do strategii potwierdza uzyskane w pierwszej części analizy wyniki. Pozwala jednocześnie na kontynuowanie dalszych badań dotyczących już szczególnych cech strategii uczelni wyższych.

ZAKOŃCZENIE

Celem badań, których wyniki przedstawiono w tym artykule było przeprowadzenie analizy porównawczej strategii stosowanych przez uczelnie wyższe w Polsce. W badaniach przyjęto założenie mówiące o tym, że istnieje możliwość przeprowadzenia analizy porównawczej strategii uczelni wyższych w Polsce. W kolejnym etapie na podstawie zebranych danych i ich właściwej systematyce możliwe stało się przygotowanie wyników analizy i graficznych form obrazujących stan rzeczywisty w poszczególnych kategoriach przyjętych do analizy. Wyzwanie w badaniach stanowiła analiza dokumentów strategicznych, które niejednokrotnie były bardzo rozbudowane, a sama strategia w nich określona nie stanowiła jasnego komunikatu, który mogłoby odczytać otoczenie zewnętrzne. Tym niemniej w próbie badawczej znalazły się 54 uczelnie działające w Polsce. Oczywistym, jest że nie jest to próba reprezentatywna. Z uwagi jednak na zastosowane kryterium wyboru związane z pobraniem do próby najlepszych uczelni z rankingu portalu Perspektywy otrzymane wyniki można uznać za wskazujące dominujące kierunki wyborów wśród tego typu uczelni.

W badaniach potwierdzono, że poszczególne podejścia strategiczne w podziale zaproponowanym w tej pracy, czyli planistyczne, pozycyjne, zasobowe, innowacyjno-przedsiębiorcze stanowią podstawę budowania strategii badanych uczelni.

W budowaniu strategii uczelni wyższych w Polsce największy udział mają podejścia klasyczne do strategii (planistyczne i pozycyjne). Taki stan wynika w głównej mierze ze specyfiki działalności uczelni w Polsce. Profil zarządzania jest bowiem ściśle określony (sektory regulowane), a obszary rozwoju zdefiniowane są do ram, które są silnie zdefiniowane dla szczególnie uczelni publicznych i dla niepublicznych, w tym obszarze, który jest

zbieżny z ustawą. Koncentracja na klasycznych podejściach cechuje głównie organizacje, które czują się bezpiecznie w środowisku, w którym działają, w środowisku o relatywnie niższym zagrożeniu bezpośrednią konkurencją i w sektorze o ściśle zdefiniowanych granicach. Bezpieczeństwo strukturalne i finansowe sprawia, że podejście planistyczne i zasobowe oraz w mniejszym zakresie pozycyjne są wtedy preferowane jako podstawowe wybory strategiczne.

Uczelnie wyższe w Polsce ze względu na zachodzące zmiany na rynku globalnego szkolnictwa wyższego będą podlegać coraz wyższej presji konkurencji. Muszą się dodatkowo zmierzyć z wciąż postępującymi trendami w zakresie globalizacji i internacjonalizacji [Altbach, Reisberg, Rumbley 2019], glokalizacji [Tijssen, Van De Klippe, Yegros 2019], społecznej odpowiedzialności uniwersytetu [McCowan 2019], cyfryzacji procesu uczenia [Li 2020; Jung 2020], kulturowej różnorodności i z wieloma innymi czynnikami. Uczelnie muszą więc budować solidne podstawy i wartości, którymi będą się kierować w celu budowania rozpoznawalnych i cenionych marek. Prawdopodobnie częściej wybierane będą wtedy ramy podejścia zasobowego, innowacyjno-przedsiębiorczego i sieciowego. Podstawą tej drogi zawsze powinno być jednak zdefiniowanie strategii rozumianej przez pryzmat misji, wizji oraz szczegółowych celów strategicznych.

Jeszcze kilka lat temu autorytet uczelni wyższych w Polsce był tak ogromny, że postrzegane były jako podmioty nie podlegające powszechnym prawom rynku. Obecnie w Polsce działa prawie 390 uczelni wyższych. Urynkowanie sektora uczelni wyższych w Polsce jest konsekwencją wielu czynników zewnętrznych takich jak zmiany demograficzne, spadek dzietności w Polsce, globalizacja, która umożliwia w stosunkowo łatwy sposób podjęcie studiów za granicą, rozwój szkolnictwa prywatnego czy też zmiany w trendach związanych z podejmowaniem studiów wyższych przez osoby zdobywające wykształcenie średnie. Niezmiennie nadal podstawową działalnością uczelni wyższych jest prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie studentów.

LITERATURA:

- [1] Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley, L. E. [2019], *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill. PP. 1-235.
- [2] Flak O. [2018], *Układ wielkości organizacyjnych. Koncepcja metodologiczna badania rzeczywistości organizacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice, s. 1-480.
- [3] Foss N. J., Knudsen C., Montgomery C. A. [1995], Resource based and evolutionary theories of the firm: Towards a synthesis. In: *Competitive advantage and industry capabilities*, Springer, pp. 43-70.
- [4] Główny Urząd Statystyczny, [www.gus.pl].

- [5] Gospodarek T., *Strategia jako struktura naukowa zarządzania*. (W:) Krupski, R., (red.) *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości (t. 27). Zarządzanie strategiczne. Strategie organizacji*. Wałbrzych 2010, s. 215-242.
- [6] Iwankiewicz-Rak B., *Marketing organizacji niedochodowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011 s. 1-193.
- [7] Jasiński M. [2020], *Identyfikacja podejść do strategii w przedsiębiorstwach w sektorze produktów spożywczych FMCG. Ujęcie metodyczne* (rozprawa doktorska, materiały niepublikowane) Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu.
- [8] Jung J. [2020], *The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea*, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(2), pp. 134-156.
- [9] Kieser, A. [1994], *Why organization theory needs historical analyses—and how this should be performed*. *Organization Science*, 5(4), pp. 608-620.
- [10] Krupski R. [2010], *Dyskusja o treści strategii*, *Przegląd Organizacji*, (6), s. 4-6.
- [11] Leja K. [2015], *Trzy misje uczelni, trzy ścieżki kariery*, Fundacja Forum Akademickie.
- [12] Li L. [2020], *Education supply chain in the era of Industry 4.0*, *Systems Research and Behavioral Science*, 37(4), 579-592.
- [13] McCowan T. [2019], *Higher education for and beyond the sustainable development goals*, Springer Nature. Pp. 1-359.
- [14] Montgomery C. A. (Ed.). [2011], *Resource-based and evolutionary theories of the firm: towards a synthesis*, Springer Science & Business Media.
- [15] Niemczyk J. [2013], *Strategia: od planu do sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Wrocław, s. 1-184.
- [16] Niemczyk J. [2014], *Logika rozwoju strategii*, (W:) Krupski, R., (red.) *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości (t.27). Zarządzanie strategiczne*. Wałbrzych, s. 67-75.
- [17] Niemczyk J., [2020], *Ewolucja strategii KGHM Polska S.A. a ewolucja podejść do strategii*, *Zarządzanie*, Wyd. UEW we Wrocławiu, Wrocław.
- [18] Pierścionek Z. [2011], *Zarządzanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. S. 1-504.
- [19] [ranking.perspektywy.pl] – wrzesień 2020.
- [20] Rumelt R. P., Schendel D., Teece D. J. [1991], *Strategic management and economics*. *Strategic Management Journal*, 12 (S2), pp. 5-29.

- [21] Sułkowski Ł., Seliga R. [2016], *Przedsiębiorczy uniwersytet: zastosowanie zarządzania strategicznego*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Research Papers of Wrocław University of Economics, (444), s. 478-489.
- [22] Sułkowski Ł., [2018], *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda*, PWN Warszawa, s. 1-461.
- [23] Tijssen R., Van De Klippe W., Yegros A. [2019], *Globalisation, localisation and glocalisation of university-business research cooperation: General patterns and trends in the UK university system*, Centre for Global Higher Education. S. 1-36.
- [24] Wysocka K., Leja K. [2018], *Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce, e-mentor*, (1 (73)), s. 4-9.
- [25] Zakrzewska-Bielawska A. [2011], *Relacje między strategią a strukturą organizacyjną w przedsiębiorstwach sektora wysokich technologii*, Zeszyty Naukowe (nr 1095), Rozprawy Naukowe (409), Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź, s. 1-393.

Akty prawne:

- [26] Rozporządzenie MNiSW z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej [Dz. U. poz. 392].
- [27] Rozporządzenie MNiSW z dnia 9 września 2019 r. w sprawie sposobu podziału środków finansowych na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego oraz potencjału badawczego znajdujących się w dyspozycji ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki oraz na zadania związane z utrzymaniem powietrznych statków szkolnych i specjalistycznych ośrodków szkoleniowych kadr powietrznych [Dz.U. 2019 poz. 1838].
- [28] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. [Dz. U. 2018 poz. 1668].
- [29] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. [Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365].

STRESZCZENIE

Strategie wyższych uczelni w Polsce. Perspektywa podejść do strategii

Uczelnie wyższe w Polsce są fundamentem gospodarki i wielu innych dziedzin życia zawodowego oraz społecznego. Dotychczas w Polsce, mimo wielu zmian w ustawodawstwie o szkolnictwie wyższym, uczelnie nie podlegały w pełni rygorom gospodarki rynkowej. Celem przeprowadzonych badań było dokonanie porównawczej analizy strategii przyjętych przez wyższe uczelnie w Polsce. Uczelnie analizowane były w różnych przekrojach. Przyję-

tą perspektywą badawczą było porównywanie formalnych zapisów dotyczących strategii z cechami tzw. podejść do strategii (szkół strategii). Wynikiem prowadzonych analiz jest przedstawienie dominujących w poszczególnych grupach sposobów myślenia o strategii. W badaniach wykorzystano następujące metody badawcze: krytyczną analizę piśmiennictwa, analizę formalnych dokumentów uczelni, przeprowadzoną w postaci białego wywiadu, czyli pozyskiwano informacje z ogólnodostępnych i jawnych źródeł. Badania prowadzono w okresie od czerwca do września 2020 roku.

SUMMARY

Strategies of universities in Poland. The perspective of theoretical schools of strategy

Universities in Poland are the foundation of the economy and many other areas of professional and social life. So far in Poland, despite many changes in the legislation on higher education, universities have not been fully subject to the rigors of the market economy. The aim of the research was to conduct a comparative analysis of the strategies of universities in Poland. The universities were analyzed according to various criteria. The adopted research method was to compare formal descriptions of the strategies with the features of the so-called approaches to strategy (strategy schools). The result of the conducted analyzes is an indication of the ways of thinking about strategy that are dominant in universities groups. The following research methods were used in the research: critical analysis of the literature, analysis of formal university documents, conducted in the form of a white interview, i.e. information was obtained from public and open sources. The research was conducted in the period from June to September 2020



Olga Jabłonko

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Kompetencje aksjologiczne doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie

W artykule autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje aksjologiczne mają znaczenie w pracy doradcy zawodowego z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Obecnie we współczesnej rzeczywistości odczuwa się potrzebę zwrotu ku wartościom i regułom kierującym zachowaniem moralnym. Dlatego też osoby odpowiedzialne za wychowanie i kształcenie młodzieży w szczególny sposób powinny zatroszczyć się o swój rozwój moralny.

W procesie wychowawczym sfera moralności jest niewątpliwie istotna, ponieważ wartości się przyjmuje i relizuje. Wprowadza się je w życie, w przestrzeń ich urzeczywistniania i to w skalach danego człowieka, jak i społecznych¹. Oznacza to, że pomoc poradniczą łączy się z nabywaniem kompetencji etycznych w relacji radzący się – doradca, jak również z rozwiązywaniem problemów w oferowanej przez obie strony przestrzeni wartości moralnych. Wartości moralne odzwierciedlają to, co ważne, cenne, stanowiące fundament formułowania norm i celów². Tak więc wartości moralne cechuje pozytywny stosunek do najwyższego celu w życiu ludzkim, ludzki charakter, powszechność i dostępność oraz niemożliwość ich nadużycia. Wartości moralne także wyznaczają różne odmiany dobra, takie jak: uczciwość, sprawiedliwość, bezinteresowność, prawdomówność, wierność złożonym przyrzeczeniom oraz odmiany zła: niesprawiedliwość, kłamliwość, wiarołomność³. „Człowiek doznaje potrzeby a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości, tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym go świecie. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami bez radości jaką mu daje to obco-

¹ J. Homplewicz, *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca” nr 4, 1999, s. 19.

² K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin 1997, s. 45.

³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 18.

wanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnienie wartości” – konstatował Ingarden⁴. Filozofowi nie chodziło oczywiście o wartości relatywne, lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, czyli wartości moralne i estetyczne.

Jedną z autotelicznych wartości dla doradcy zawodowego powinno być realizowanie dobra, które może przybierać różnorakie formy, jak chociażby: profilaktyki, psychoterapii, interwencji kryzysowej oraz rehabilitacji zawodowej⁵. Z kolei Wojtasik wskazuje jeszcze na takie działania, jak: korekcyjne, kompensacyjne, reedukacyjne, wychowawcze, kształcące i mediacyjne⁶. Tym samym doradca zawodowy proponuje osobie radzącej się takie działania, które sprawiają, że optymalnie pomoże rozwiązać problem tzn. lepiej poznać potrzeby, zdolności, preferencje, możliwości i ograniczenia. Pokazuje i umacnia potencjał psychiczny swojego klienta oraz uczy go, jak z niego korzystać i pomaga jednostce osiągnąć cele życiowe⁷. Właśnie ta wartość pomoc drugiemu człowiekowi wiąże się nierozzerwalnie z wartością dobra. Słusznie zauważa Hołówka, że pomoc musi być konkretna, przydatna i realna. Jej wartość zależy tylko od tego, jaki niesie pożytek. Nie jest więc czymś dobrym przez sam zamiar, przez poświęcenie ofiarodawcy, przez fakt, że można nazwać ją pomocą. Nie jest bowiem ważne, że się pomaga, ważne jest, jak się pomaga⁸. Chodzi tu przede wszystkim o to, że osobę radzącą się doradca powinien otoczyć troską, akceptacją, stworzyć klimat bezpieczeństwa i zaufania, obdarzyć życzliwością.

Należy *explicite* podkreślić, iż w dzisiejszym współczesnym świecie, który tak dynamicznie ewaluje, doradca zawodowy staje się doradcą życiowym, coachem, trenerem. Dlatego też od niego wymaga się już nie tylko odpowiednich kwalifikacji zawodowych, umiejętności, doświadczenia, praktyki zawodowej, ale również odpowiedniej postawy etycznej⁹. Nie chodzi tu tylko o ciągłe pogłębianie wiedzy *stricte* merytorycznej, umiejętności warsztatowych i technicznych, ale o określony system wartości¹⁰, ponieważ bycie z drugim człowiekiem w relacji pomocowej jest głęboko osadzone w wartościach moralnych¹¹. Wartości moralne potrzebne są człowiekowi do realizacji najwyższych celów życiowych. Dobro – będące najwyższym celem życia ludzkiego, a zarazem realizujące wrodzone dążenia człowieka do nieśmiertelności, prawdy i szlachetności, przedstawia sobą najwyższą wartość moralną. Wszystkie inne wartości moralne są takimi, o ile stają się środkami

⁴ Ibidem, s. 18.

⁵ H. Sęk, *Společna psychologia kliniczna*, PWN Warszawa 1991, s. 366-373.

⁶ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wyd. UW, Wrocław 1994, s. 14.

⁷ A. Czerkawska, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, KOEWZiU, Warszawa 2005, s. 21.

⁸ J. Hołówka, *O pomocy w potrzebie*, [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, pod red. M. Środa, PWN Warszawa 1994, s. 390-391.

⁹ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992, s. 88.

¹⁰ Wanda Dróżka, *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin 1997, s. 351-352.

¹¹ M. Małewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia* [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, pod red. B. Wojtasik, Vol. I, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG-AIOSP, Warszawa 29-31 maja 2002, SDSiZRP, Warszawa 2003, s. 19-22.

i drogami do tej jednej wartości. Tak więc wartości moralne cechuje zawsze: pozytywny stosunek do najwyższego celu w życiu ludzkim, bardzo ludzki charakter, powszechność i dostępność, niemożliwość ich nadużycia¹².

Doradca, aby mógł zostać profesjonalistą powinien podnosić i doskonalić swoje kompetencje w obszarze świadomości prawnej wykonywanego zawodu, kwalifikacji zawodowych a przede wszystkim w obszarze etyki i postępowania¹³. Ponieważ procesu doradczego, niesienia pomocy poradniczej nie można i nie da się zredukować tylko i wyłącznie do umiejętności warsztatowych czy technicznych. Albowiem w spotkaniu z drugim człowiekiem podstawą współlbycia staje się sfera etyczna. Doradca wchodząc w relacje z osobami radzącymi się lub pomagając im rozwiązywać problemy bardziej lub mniej świadomie wchodzi w przestrzeń etyczną¹⁴.

Teoretycy pedagogiki są zgodni co do tego, że kompetencje są pewną kategorią podmiotową, mającą charakter dynamiczny i podlegającą przeobrażeniom w życiu człowieka. Ich jedną z fundamentalnych cech jest generatywność i transferowalność¹⁵. Jednakże w literaturze przedmiotu można napotkać różnorodne klasyfikacje kompetencji. Na przykład Strykowski wyróżnia kompetencje: merytoryczne (rzeczowe) dotyczące treści nauczanego przedmiotu, psychologiczno-pedagogiczne odnoszące się do wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, diagnostyczne związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, dydaktyczno-metodyczne – warsztat pracy, komunikacyjne, medialne i techniczne oraz autoedukacyjne związane z rozwojem zawodowym¹⁶.

Z kolei Denek mówi o kompetencjach prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych¹⁷. Kwaśnica zaś dzieli je na dwie podstawowe grupy: praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)¹⁸.

Moim zdaniem, nadrzędną rolę w pracy doradcy zawodowego powinny odgrywać przede wszystkim **kompetencje aksjologiczne**, czyli respektowanie norm – etyczno-społecznych. Zgadzam się z Drzeżdżon, że zbyttno się ich nie eksponuje¹⁹, a przecież refleksja i rozwiązywanie problemów niezmiennie towarzyszą pracy pedagogicznej. Przecież poprzez stwarzanie sytuacji aksjologicznych doradca zawodowy kształtuje swoją wyobraźnię moralną oraz osób radzących się. Realizowanie wartości moralnych wiąże się z dbałością o dobro osoby radzącej się i jest wyrazem poszanowania jej godności. Dzięki temu przewiduje skutki własnych czynów i staje się bar-

¹² Z. Goliński, *Prymat wartości moralnych*, Lublin 1947, s. 16.

¹³ A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 70.

¹⁴ W. Wołoszyn-Spirka, *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz 2012, s. 8.

¹⁵ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, E. Koziół, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002, s. 14.

¹⁶ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela*, op. cit., s. 24-32..

¹⁷ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 215-217.

¹⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, PWN, Warszawa 2003.

¹⁹ W. Drzeżdżon, *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, t. IV, s. 206.

dziej kreatywny, twórczy, otwarty oraz łatwiej odrzuca antywartości²⁰. Doradca zawodowy pomagając klientom powinien odnosić się do fundamentalnych wartości humanistycznych²¹, do których można zaliczyć: dobro, godność, wolność. Już Platon (427 p.n.e. – 347 p.n.e.) ostateczną wartość człowieka widział w dążeniu do Prawdy, Dobra i Piękna. Praca staje się więc nośnikiem wartości uszlachetniających jednostkę. Dlatego uznaje się ją za kategorię aksjologiczną, a jej przymioty stanowią źródło wartości moralnych.

Ponadto kompetencje aksjologiczne rozumiane są jako pewien społeczny podsystem wiedzy oraz zbiór umiejętności, które umożliwiają dotarcie do otaczającego świata różnorodnych wartości. Zatem obejmuje wiedzę o wartościach, ich typach i hierarchii oraz zajmowane postawy wobec wartości²². Doradca zawodowy nie tylko przekazuje wiedzę o wartościach, ale sam powinien stanowić wzór do naśladowania dla radzącego się.

W swojej pracy doradca zawodowy zawsze powinien kierować się zasadą humanizmu, w myśl której najwyższą wartością moralną jest człowiek²³. Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się na samego ucznia, tj. traktowanie go jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina, wyrozumiałość²⁴. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym jak osoba. Podmiotem zaś jest ten kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności²⁵.

Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Poszanowanie godności swoich uczniów przez doradcę wiąże się z troską o jego dobro i ochronę, a czasami odbudowaniem poczucia wartości osoby radzącej się²⁶. Doradca więc postrzega ucznia jako człowieka – jako wartość autoteliczną. „Postępuj – nawoływał Kant – tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”²⁷. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu.

Doradca zawodowy powinien być dla wychowanków przewodnikiem, tłumaczem, człowiekiem krytycznym, wrażliwym, taktownym i „współpracownikiem”. Pełni rolę informatora oraz konsultanta. Wspiera wychowanków emocjonalnie, wzmacnia poczucie ważności, akceptacji, bycia potrzebnym, inspirowanie do przezwycięzania problemów życiowych oraz dostarcza

²⁰ E. Kobylecka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, op. cit., s. 41-42.

²¹ M. Michalik, *Moralność pracy*, Warszawa 1970, s. 30.

²² E. Kobylecka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, op. cit., s. 35-42.

²³ M. Nijakowski, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, 1973 nr 3, s. 5.

²⁴ Zob. Janusz Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, op. cit., s. 148.

²⁵ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24-25.

²⁶ A. Czerkawska, *Etyczny*, op. cit., s.

²⁷ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002, s. 73.

konkretnej pomocy²⁸. Jest ekspertem w dziedzinie praw rządzących się rynkiem pracy. Z jednej strony pomaga drugiemu człowiekowi uczyć się, jak egzystować i funkcjonować u progu dorosłego życia w tak dynamicznie zmieniającym się świecie tj. wzrastającej konkurencyjności, elastyczności zawodowej i mobilności. Z drugiej zaś w nabyciu umiejętności wyznaczania kierunku działania, rozwijając u wychowanków umiejętność podejmowania decyzji zawodowych i życiowych. Chodzi tu o wychowanie przez pryzmat relacji międzypersonalnej „Ja”, „Ty”, czyli widzenie siebie w świetle drugiego człowieka „Ja”, w „twarzy drugiego” (tzw. levinasowska epifania twarzy).

Stąd jednym z fundamentalnych zadań w procesie doradczym przed jakim staje doradca zawodowy jest właśnie umiejętność przekazu wartości osobom radzącym się tak, aby je zrozumieli, zaakceptowali i respektowali. Przekaz wartości w procesach wychowawczym nie jest jednokierunkowy. Oznacza to, że nie tylko wychowawca świadczy coś na rzecz swego wychowanka, ale i on sam zostaje obdarowany odpowiednimi wartościami. Świadczenie wobec niego swych własnych wartości osobowych: otwartości, szczerości, prawdy i serdeczności, nie pozostaje bez wpływu na osobę i wewnętrzne życie samego wychowawcy²⁹.

Pomiędzy doradcą zawodowym a wychowankiem nawiązuje się dialog, podczas którego przekazuje takie wartości, jak: prawda, dobro, piękno, tolerancja, godność człowieka, humanizm. Są one filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska³⁰. Trudno chyba wyobrazić sobie doradcę, który w swojej pracy, nie odwoływałby się do owego zbioru wartości. Za jedną z istotnych zasad etyczno-moralnych w zawodzie doradcy można też przyjąć poufność. Zachowanie milczenia na temat spraw osoby radzącej się świadczy o poszanowaniu jej godności i ochronie przed niebezpieczeństwem wykorzystania pewnych informacji przez osoby niepowołane. Doradca ma moralny nakaz zachowania tajemnicy, nawet po śmierci klienta i przejściu doradcy na emeryturę³¹.

W tym miejscu warto odwołać się do współczesnego niemieckiego socjologa, etyka i filozofa Maxa Schelera (1874-1928). W swojej pracy *Resentyment a moralność* (*Das Resentiment in Aufbau der Moralen*) poszukiwał on odpowiedzi na pytanie o sposób istnienia wartości, o ich samodzielność lub zależność od ludzkiej świadomości. Doszedł do wniosku, że świat wartości jest jeden i niezmienny. Zmienne są tylko ludzkie wyobrażenia o wartościach, ludzka świadomość aksjologiczna. Wszak jednostka ludzka wobec wartości znajduje się w pozycji zewnętrznego obserwatora. Z kolei nasz stosunek do wartości może być tylko receptywny³². Dalej twierdził Scheler, poznawanie wartości moralnych i wcielanie ich w życie dokonuje się po-

²⁸ Kawula *Wsparcie młodzieży* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 399.

²⁹ Janusz Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, op. cit., s. 165.

³⁰ Marian Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999, s. 393.

³¹ A. Czerkawska, *Etyczny*, op. cit., s. 34-35.

³² M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1997. Zob.: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

przez „uczenia się dobra” poprzez uzyskiwanie „wglądu w to, co dobre. „Człowiek musi wpierw – pisał – uczyć się mniej lub bardziej na ślepo, obiektywnie słusznie i dobrze chcieć i działać, zanim będzie mógł uzyskać wgląd w to, co dobre, jako dobre i będzie w stanie na podstawie owego wglądu chcieć tego, co dobre i urzeczywistniać je”³³.

Także dla Romana Ingardena (1893-1970) wybitnego polskiego fenomenologa i teoretyka literatury wartości moralne wyznaczają różne odmiany dobra, takie jak: uczciwość, sprawiedliwość, bezinteresowność, prawdomówność, wierność złożonym przyrzeczeniom oraz odmiany zła: niesprawiedliwość, kłamliwość, wiarołomność. „Człowiek doznaje potrzeby – pisał Ingarden – a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości, tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym go świecie. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami bez radości jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnienie wartości”³⁴. Ingardenowi nie chodziło oczywiście o wartości relatywne, lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, czyli wartości moralne i estetyczne.

Zarówno dla Schellera, jak i Ingardena najważniejszymi są wartości niematerialne, tzw. duchowe, czyli uniwersalne, ogólnoludzkie, takie, jak: prawda, dobro i piękno (w rozumieniu klasycznym), a w rozumieniu współczesnym – humanizm, godność człowieka, szacunek, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, solidarność międzyludzka. Z tymi wartościami wiąże się nie tylko wymiar poznawczy, ale też moralno-etyczny, stanowiący i decydujący o treści jego osobistych przeświadczeń oraz kształcie organizowanych przez niego sytuacji poradniczych. Wartości bowiem wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”. Wpisują w rzeczywistość pewien „stan ostateczny”, ukazują to, co istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska³⁵. Trudno chyba wyobrazić sobie doradcę życiowego, który w swojej działalności, szczególnie z osobami znajdującymi się przeważnie w trudnych sytuacjach życiowych, nie odwoływałby się do owego zbioru wartości.

Doradca zawodowy powinien odznaczać się również takimi predyspozycjami osobowościowymi, jak: sumienność, rzetelność w pracy, cierpliwość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, prawość, tolerancja i empatia. Jest on nie tylko mistrzem w swojej dziedzinie, posiadającym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ale przede wszystkim charakteryzuje się wszechstronnie rozwiniętą osobowością i posiada głęboko humanistyczny system wartości³⁶, czyli jest otwarty na drugiego człowieka, szanuje jego godność oraz odznacza się altruizmem, szczerością, prawdomównością, uczciwością.

³³ M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przekł. S. Czerniak, A. Węgrzecki, Warszawa 1987, s. 268.

³⁴ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 18.

³⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 393.

³⁶ E. Fryckowski, *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej* [w:] *Krytyka rozumowi pedagogicznemu*, red. Stefan Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 149-150.

Kompetencje moralne wymagają, więc konieczności respektowania zasad moralnych, którymi kieruje się w swojej działalności zawodowej.

Niemniej ważnym problemem staje się kwestia autorytetu moralnego doradcy zawodowego. Według Stanisława Mika, czynnikiem budującym czyjś autorytet powinno być poczucie misji, czyli absolutna jasność do czego się dąży i po co. Jeśli doradca zawodowy pojmuje, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu młodych ludzi do dalszego życia, kariery zawodowej czy edukacyjnej i to akceptuje, wówczas robi wszystko, żeby ją wypełnić. Tzn. będzie się doksztalał, poszukiwał nowych form przekazywania wiedzy, szanował swoich klientów, wskazywał sposoby rozwiązania problemów. I wówczas stanie się autorytetem nie tylko wśród uczniów, ale także w swoim środowisku³⁷.

Z kolei Jacek Melibruda twierdzi, że autorytetem powinna być osoba pełniąca rolę przewodnika i pomagająca innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi³⁸. Takim przewodnikiem dla młodych ludzi ma być doradca zawodowy mający nie tylko wiedzę *stricte* merytoryczną, ale przede wszystkim wiedzę o świecie wartości, potrafiący odpowiednio postępować w każdej sytuacji i co najistotniejsze wychowujący oraz kształtujący osobowość młodego człowieka. Doradca zawodowy musi być człowiekiem wielowymiarowym – wolnym, autonomicznym, transgresyjnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielnym. Byłoby idealnie gdyby w jego osobowości skoncentrowały się najlepsze atrybuty etyczne, umysłowe, kulturalne i estetyczne. Nie musi być doskonałym, bo przecież nikt nie jest doskonały, ale może dążyć do osiągnięcia tej doskonałości, tego ideału. Zasygnalizowane kwestie wychodzą naprzeciw moralnym problemom, pojawiającym się i nurtującym współczesne społeczeństwo.

W tym miejscu warto odwołać się do niezwykle ciekawej koncepcji polskiego współczesnego pedagoga, prekursora recepcji myśli Korczaka w kategoriach pedagogicznych Janusza Tarnowskiego (ur. 1919), nazwana chrześcijańską pedagogiką egzystencjalną. Przekonany był o tym, że istotnym problemem wychowania stało się pojęcie „człowieczeństwa”. Definiował je, jako układ określonych, dwustronnych relacji i działań wychowawcy i wychowanka. I jeśli, podkreślał pedagog, ten kontakt interpersonalny ulegnie zerwaniu, wówczas zamiera osobowość człowieka. Dlatego jednym z celów wychowania powinno być „budzenie osoby” oraz danie ludziom odwagi na własną autentyczność³⁹. Takim przykładem postawy wychowawczej był też Janusz Korczak (Henryk Goldszmit 1878-1942) pisarz, działacz społeczny, pedagog, lekarz, autor m.in. takich prac jak: *Prawidła życia*, *Jak kochać dzieci*, *Prawo dziecka do szacunku*. Podstawową przesłanką jego systemu stała się myśl o miłości, dobroci i szacunku do dziecka, którego nazywał „małym człowiekiem”. Uważał, że należy wnikliwie tzn. z szacun-

³⁷ S. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, 2006 nr 9, s. 59-64. Zob.: również Janina Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa 1999.

³⁸ J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 174.

³⁹ Janusz Homplewicz, *Etyka*, op. cit., s. 137-141.

kiem, miłością, delikatnością, obserwować każde dziecko, by zdobyć jego zaufanie i by w tym zaufaniu ten mały człowiek się otworzył. Wówczas uda się nam z całą pewnością wczuć się w sytuację dziecka⁴⁰.

Doradca zawodowy w życiu swoich klientów pełni ważną funkcję społeczną, polegającą na szerzeniu prawdy, kształceniu osobowości i zainteresowań. Od współczesnego doradcy zawodowego nie wymaga się już wyłącznie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim dojrzałej postawy etycznej w pracy⁴¹. Dlatego też szczególnie istotną cechą autorytetu moralnego jest jego niezłomna siła oddziaływania na tych wychowanków, u których cieszy się on dobrowolnym i szczerym uznaniem, a uważanie kogoś za autorytet moralny łączy się jednoznacznie z odnalezieniem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych⁴².

Moim zdaniem, przyszłość edukacji zależy i zależeć będzie od samych doradców, a w szczególności od ich kompetencji aksjologicznych, obejmujących wiedzę, umiejętności, predyspozycje, talenty oraz powinności. Tym większa odpowiedzialność spoczywa na nich nie tylko za kształtowanie osobowości wychowanka, ale i za własne kompetencje moralne. Pedagog bowiem przekazuje uniwersalne wartości, stanowiące wspólne dobro ludzkości, takie jak: dobro, prawda i piękno, będące silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej. W dzisiejszych czasach z jednej strony poszukuje się takich działań i rozwiązań, aby przeciwdziałać degradacji osobowości i upadkowi autorytetów. Z drugiej zaś pojawia się potrzeba, a wręcz konieczność kształtowania edukacji koncentrującej się na wartościach. Chodzi tu o tzw. „edukację aksjologiczną”, czyli prowadzącą do świadomego wyboru wartości i określenia ich hierarchii, jako fundamentu własnej filozofii życiowej⁴³.

Według Katarzyny Olbrycht program edukacji aksjologicznej przyszłych pedagogów powinien obejmować: wiedzę o wartościach, ich teoriach oraz koncepcjach wraz z przesłankami o różnorodnych sposobach ich hierarchizowania i porządkowania; wiedzę o mechanizmach psychicznych i społecznych wpływających na procesy wartościowania, wyrażania oraz uzasadniania własnych sądów wartościujących; wiedzę o kształceniu uczuć pozwalających przeżywać wartości i woli decydującej o ich realizowaniu; bezpośrednie doświadczenia w kontakcie z różnego typu wartościami; ćwiczenie umiejętności pracy z wychowankiem w różnym wieku w zakresie kształcenia jego świadomości i wrażliwości aksjologicznej oraz woli realizowania wartości⁴⁴.

Należy *explicite* podkreślić, iż w edukacji aksjologicznej należy ciągle zadawać sobie na nowo pytania etyczne. Albowiem są one pytaniami permanentnie otwartymi i są podtrzymywane w świadomości. Bycie doradcą

⁴⁰ Władysław Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, op. cit., s. 232-238.

⁴¹ B. Szluz, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli [w:] Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, op. cit., s. 119.

⁴² M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002, s. 113.

⁴³ T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Miedzy praktyką a teorią*, Lublin 1996, s. 27.

⁴⁴ K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna pedagogów – głos w dyskusji*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 392.

zawodowym i również wychowawcą oznacza być skazanym na moralność. O tym należy pamiętać, wybierając ten zawód⁴⁵.

LITERATURA:

- [1] Chodorowska-Chromiec M., 2002, *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
- [2] Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń.
- [3] Dróżka W., *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin.
- [4] Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, t. IV.
- [5] Fryckowski E., 1993, *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej* [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. Stefan Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- [6] Homplewicz J., 1998, *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, praca zbiorowa pod red. Włodzimierza Prokopiuka, Trans Humana, Białystok.
- [7] Homplewicz J., 1996, *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów.
- [8] Kobylecka E., 2002, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
- [9] Kosmala J., 1999, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa.
- [10] Kosyrz Z., 1992, *Osobowość wychowawcy*, Pedagogium, Warszawa.
- [11] Kotarbiński T., 1987, *Pisma etyczne*, pod red. Pawła Smoczyńskiego, Ossolineum, Wrocław.
- [12] Kreutz M., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*.
- [13] Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwierski, PWN, Warszawa.

⁴⁵ K. Kaszyński, *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej* [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego, L. Żuk-Łapińskiej, Zielona Góra 1995, s. 116.

- [14] Łobocki M., 2002, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków.
- [15] Melibruda J., 1980, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- [16] Mika S., 2006, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, nr 9.
- [17] Molesztak A., 1994, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- [18] Molesztak A., 1994, *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?* [w:] „Edukacja” nr 4.
- [19] Nijakowski M., 1973, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, nr 3.
- [20] Nowak M., 1999, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin.
- [21] Okoń Wł., 1993, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa.
- [22] *Pedagogika społeczna; człowiek w zmieniającym się świecie*, 1993, pod red. Tadeusza Pilcha, Żak, Warszawa.
- [23] Piramowicz G., 1988, *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- [24] Ptak T., 2004, *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych* [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. Antoniego Rumińskiego, Impuls, Kraków.
- [25] *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, 1998, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- [26] Stech K., 2002, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. Krystyna Ferenz, Edward Koziół, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
- [27] Strykowski W., 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI2, Poznań.
- [28] Szluz B., 2001, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli* [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A. Wojciech Maszke, WSP, Rzeszów.

STRESZCZENIE

Kompetencje aksjologiczne doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie

W artykule autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje aksjologiczne mają znaczenie w pracy doradcy zawodowego z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Obecnie we współczesnej rzeczywistości odczuwa się potrzebę zwrotu ku wartościom i regułom kierującym zachowaniem moralnym. Dlatego też osoby odpowiedzialne za wychowanie i kształcenie młodzieży w szczególny sposób powinny zatroszczyć się o swój rozwój moralny.

SUMMARY

Axiological competences of vocational advisers at work with socially maladjusted youth

In the article, the author attempts to answer the question whether axiological competence matters in the work of a career counselor with socially maladjusted youth. Currently, in today's reality one feels the need to turn to values and rules governing moral behavior. Therefore, those responsible for educating young people should take special care of their moral development.



Krzysztof Dziedzic
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Kompetencje moralne pedagogów w kontekście przemian społeczno-kulturowych w dobie epoki ponowoczesnej

O profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone¹.

Celem artykułu jest omówienie kompetencji moralnych nauczycieli w pracy z młodzieżą, która w obecnych czasach szybkich zmian nastawiona jest przede wszystkim na konsumpcję, czyli zaspokajanie swoich przyjemności.

WSTĘP

Współczesny świat, w którym przyszło egzystować młodym ludziom jest okresem ogromnych transformacji we wszystkich dziedzinach naszego życia: gospodarce, ekonomii, kulturze i obyczajowości. Szybkość, intensywność tych zmian została nazwana przez polskiego socjologa i filozofa Zygmunta Baumana płynną nowoczesnością. Płynne życie, płynna rzeczywistość, twierdzi autor *Etyki ponowoczesnej*, to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najuporczywsze objawy związane z takim życiem to lęk przed tym, by się nią dać zaskoczyć, by nadążyć za biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie przekroczyć terminu ważności². Zachodzące przeobrażenia daje się również zauważyć w procesie edukacyjnym młodych ludzi poprzez wzrost dóbr materialnych implikujących konsumpcjonizm, nastawienie na przyjemnościowy charak-

¹ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi2, Poznań 2003, s. 23.

² Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 6.

ter życia, egoizm w relacjach interpersonalnych, trudności w nawiązywaniu relacji społecznych czy przeniesienie życia do świata wirtualnego. Szczególną rolę pełnią tu współczesne media będące istotnym elementem, kształtującym określone wzorce osobowe, postawy, zachowania mające wpływ na ich sposób postrzegania rzeczywistości, zachęcające do naśladowania i dokonywania określonych wyborów³. Często, ci młodzi ludzie nie są przygotowani do odbioru relatywnych moralnie treści. Dlatego wychowanie moralne staje się dziś pilną potrzebą, której niezaspokojenie grozi dalszym spadkiem zachowań i postaw moralnych ludzi, a tym samym brakiem szybkiego wyjścia z istniejącego obecnie kryzysu moralnego. Czas, więc najwyższy, aby problematyce moralnej poświęcić więcej niż dotychczas miejsca zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej⁴. To właśnie nauczyciel, pedagog powinien nie tylko wychowywać do wartości, ale również sam być świadkiem wartości. Powinien nie tylko pełnić funkcję informatora – przekazującego wiedzę, kontrolera określającego i egzekwującego wymagania, instruktora – pouczającego i wskazującego drogi postępowania, ale przede wszystkim być przewodnikiem oraz duchowym mentorem. Potrafiącym wskazać młodym ludziom właściwą drogę postępowania.

Za Jiddu Krishnamurti, nasuwa się pytanie czy wykształcenie bazowe zdobyte przez nauczyciela ma go przygotować do wykonywania zawodu, znalezienia najlepszej możliwej pracy, czy też pomóc w zrozumieniu całego procesu życia⁵. Odpowiedź nasuwa się sama. Aczkolwiek obecnie daje się zauważyć, że młodzi adepci studiów pedagogicznych nie potrafią poradzić sobie z podejmowaniem decyzji oraz rozwiązywaniem problemów natury aksjologiczno-etycznej. Wobec tego *condicio sine qua non* staje się ciągle aktualizowanie wiedzy nie tylko z zakresu pedagogiki, psychologii, ale przede wszystkim z aksjologii, aby nadażyć za dynamicznym rozwojem nauki i stawić czoło licznym i szybkim przeobrażeniom społeczno-ekonomiczno-cywilizacyjnym. Stąd kształcenie ustawiczne, czyli uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) staje się fundamentalnym zadaniem w zawodzie pedagoga⁶. Można zatem postawić tezę, że nie chodzi tu tylko o ciągle pogłębianie wiedzy *stricto* merytorycznej, ale przede wszystkim o określony system wartości, stanowiący i decydujący o treści jego osobistych przeświadczeń i wizji pedagogicznych oraz o kształcie organizowanych przez niego sytuacji dydaktyczno-wychowawczych⁷.

Według polskiego pedeutologa Czesława Banacha, na pracę współczesnego pedagoga wpływ mają następujące czynniki: zmienność świata, a tym samym konieczność uczestniczenia w jego zmienianiu, rozwój nauki, techniki, rewolucja informatyczna, konieczność wspomagania młodych ludzi w kształtowaniu ich orientacji życiowych ukierunkowanych na przyszłość

³ C. Langier, *Wychowanie moralne w kontekście przemian społeczno-kulturowych epoki ponowoczesnej*, Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, 2014.

⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2012, s. 19.

⁵ J. Krishnamurti, *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Postowica-Zahorski, Wrocław 1992, s. 7.

⁶ B. Szluz, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A. Wojciech Maszke, WSP, Rzeszów 2001, s. 117.

⁷ W. Dróżka, *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin 1997, s. 351-352.

oraz przemiany w systemach wartości, zwłaszcza relatywizm i konsumpcjonizm⁸. Ale jednak aby nadażyć za tymi transformacjami trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne. Wówczas można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela, gdy zostanie w nim zaszczerpione – przez innych lub przez niego samego – stałe dążenie do stawania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym na prawdę, dobro i piękno, a zarazem do czynienia innych takimi⁹.

KOMPETENCJE MORALNE PEDAGOGÓW

W literaturze przedmiotu napotykamy wiele definicji kompetencji, lecz dla poniższych rozważań przyjmijmy następującą: kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia, pragnienia¹⁰ oraz wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami¹¹. Badacze z jednej strony wyróżniają takie kompetencje, jak: merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu, czyli nauczyciel staje się ekspertem i doradcą przedmiotowym, dydaktyczno-metodyczne dotyczą warsztatu pracy nauczyciela, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych, nauczyciel staje się doradcą dydaktycznym oraz wychowawcze dotyczące różnorodnych sposobów oddziaływania na wychowanków. Należą do nich takie umiejętności, jak: komunikacyjne, nawiązywania kontaktów interpersonalnych, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego, a więc pedagog pełni funkcję doradcy życiowego¹². Z drugiej zaś mówi się o kompetencjach prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych¹³, albo o praktyczno-moralnych (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz technicznych (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)¹⁴.

Moim zdaniem, nadrzędną rolę w zawodzie nauczyciela powinny odgrywać przede wszystkim kompetencje aksjologiczne. Zgadzam się z Wojciechem Drzeżdżon, że zbyt ich nie eksponuje¹⁵, a przecież refleksja i rozwiązywanie problemów niezmiennie towarzyszą pracy pedagogicznej. Kompetencje aksjologiczne *explicite* wiążą się z odpowiedzialnością etyczną, respektowaniem norm etyczno-społecznych zarówno w pracy zawodowej,

⁸ Cz. Banach. Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak, 2004, s. 551.

⁹ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 247.

¹⁰ M. Czerepaniak - Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor Toruń 1997, s. 88.

¹¹ D. Fontany, cyt. za: W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* op. cit., s. 23.

¹² W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, op. cit., s. 32.

¹³ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 215-217.

¹⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zb. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, PWN, Warszawa 2003.

¹⁵ W. Drzeżdżon, *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, t. IV, s. 206.

jak i w życiu osobistym, psychologiczno-pedagogiczno-diagnostyczne tj. zdobycie wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, koncepcji funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad i metod efektywnego uczenia się oraz diagnozowanie ucznia, rozpoznawanie jego środowiska społeczno-wychowawczego, merytoryczne (rzeczowe), czyli w trakcie studiów zdobycie wiedzy z danego przedmiotu, a dydaktyczne tj. warsztat pracy¹⁶.

Poprzez stwarzanie sytuacji aksjologicznych z jednej strony kształtuje on swoją wyobraźnię moralną oraz wychowanków. Dzięki temu potrafi przewidzieć skutki własnych czynów i staje się bardziej kreatywny, twórczy, otwarty oraz łatwiej odrzuca antywartości¹⁷. Z drugiej zaś rozwija podmiotowość nie tylko wychowanka¹⁸, ale też swoją, wyrażającą się w jego samowiedzy pedagogicznej¹⁹. Innymi słowy: powinien być dla wychowanków przewodnikiem, tłumaczem, człowiekiem krytycznym, wrażliwym, taktownym i „współpracownikiem” niż nauczającym *ex cathedra*. Chodzi tu o wychowanie przez pryzmat relacji międzyosobowej „Ja”, „Ty”, czyli widzenie siebie w świetle drugiego człowieka „Ja”, w „twarzy drugiego” (tzw. levina-sowska epifania twarzy).

Stąd jednym z fundamentalnych zadań w procesie dydaktyczno-wychowawczym, przed jakim staje pedagog jest właśnie umiejętność przekazu wartości wychowankom tak, aby je zrozumieli, zaakceptowali i respektowali. Przekaz wartości w procesach wychowawczych nie jest jednokierunkowy. Oznacza to, że nie tylko wychowawca świadczy coś na rzecz swego wychowanka, ale i sam pedagog zostaje obdarowany odpowiednimi wartościami. Świadczenie wobec niego swych własnych wartości osobowych: otwartości, szczerości, prawdy i serdeczności, nie pozostaje bez wpływu na osobę i wewnętrzne życie samego wychowawcy²⁰. Pomiedzy wychowawcą a wychowankiem nawiązuje się dialog, podczas którego przekazujemy takie wartości, jak: prawda, dobro, piękno, tolerancja, godność człowieka, humanizm. Są one filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska²¹. Trudno chyba wyobrazić sobie wychowawcę, który w swojej pracy, nie odwoływałby się do owego zbioru wartości. Sposób w jaki postępuje pedagog jest najlepszą inspiracją dla młodych osób. Jednak musi on być pod ustawiczną samokontrolą, ponieważ każde jego potknięcie zostaje zauważone. Dlatego nie może on postępować niezgodnie z głoszonymi poglądami, gdyż wówczas można stracić szacunek i zaufanie.

¹⁶ Opr. na podstawie Wacław Strykowski, *Kompetencje*, op. cit. s. 23-29.

¹⁷ E. Kobylecka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferenz (red.), Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra, s. 41-42.

¹⁸ Zob.: M. Chodorowska-Chromiec, *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferenz (red.), Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra, s. 149.

¹⁹ *Pedagogika społeczna; człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 1993, s. 181.

²⁰ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, WSP Rzeszów, 1996, s. 165.

²¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999, s. 393.

Pedagog powinien odznaczać się również takimi predyspozycjami osobowościowymi, jak: sumienność, rzetelność w pracy, cierpliwość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, prawość, tolerancja i empatia. Jest on nie tylko mistrzem w swojej dziedzinie, posiadającym dogłębną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ale przede wszystkim charakteryzuje się wszechstronnie rozwiniętą osobowością i posiada głęboko humanistyczny system wartości²². Można zatem przyjąć, że wartościami istotnymi w pracy wychowawczej pedagoga resocjalizacyjnego jest nie tylko wychowanie człowieka mądrego, zaufanie wychowanka do nauczyciela i lojalność wobec wychowanków²³, ale także otwartość na drugiego człowieka, poszanowanie godności, altruizm, odwaga, szczerość, prawdomówność, uczciwość. Kompetencje aksjologiczne pedagoga resocjalizacyjnego wymagają więc konieczności respektowania zasad moralnych, którymi kieruje się w swojej działalności opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej.

PEDAGOGIKA WARTOŚCI

Warto podkreślić, że we współczesnej myśli pedagogicznej na plan pierwszy wysuwa się tzw. „pedagogika wartości”, w myśl której istotą przekazu wychowawczego i dydaktycznego jest przekaz określonych wartości, umiejętności i wiedzy. Tradycyjny system pedagogiczny opierał się na trzech podstawowych elementach: wykształceniu, doświadczeniu i predyspozycjach osobowościowych. Do tego należy jeszcze dodać tzw. etyczne wymogi, czyli odpowiednią motywację pracy podkreślającą służenie dobru i rozwojowi dziecka, posiadanie przez pedagoga odpowiedniej postawy moralnej, charakteru osobowego właściwego dla wychowawcy, mającego być przykładem, normą, wzorem i kryterium w wielu sprawach, prezentowanie właściwej dla celów i metod wychowania postawy otwartości, serdeczności i empatii²⁴ oraz pomagający jednostce w jej rozwoju osobowościowo-intelektualnym, radości życia, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia, a także „doświadczeń humanistycznych”. Nauczyciel kończąc studia i podejmując pracę pedagogiczną, powinien posiadać już ukształtowaną świadomość wagi moralnej swojego zawodu oraz swoich moralnych powinności i zobowiązań wobec nie tylko wychowanka, ale również rodziców, państwa i społeczeństwa²⁵.

Wobec tego podstawową umiejętnością pedagoga jest nie tyle zdolność przekazywania wychowankom wiedzy o wartościach, lecz pomoc w ich rozpoznawaniu oraz hierarchizowaniu, a także wskazywanie im godnych dążeń

²² E. Fryckowski, *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej* [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. St. Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 149-150.

²³ T. Ptak, *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. A. Rumińskiego, Impuls, Kraków 2004, s. 86.

²⁴ J. Homplewicz, *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, praca zbiorowa pod red. Wł. Prokopiuka, Trans Humana, Białystok 1998, s. 170-173.

²⁵ Ibidem, s. 230-231.

celów, do których chcieliby zmierzać²⁶. Stąd tak ważnym aspektem w pracy z osobami antyspołecznymi jest więź między wychowawcą a wychowankiem, ponieważ ma to istotny wpływ na przebieg procesu resocjalizacji. Wychowawcy, zwłaszcza ci zorientowani humanistycznie, uważają, że ciepła i życzliwa atmosfera w relacji wychowawca – wychowanek zapewnia takie warunki, aby podopieczni czerpali korzyści ze współpracy. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym, jak osoba. Podmiotem zaś jest ten kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności²⁷. Wychowawca powinien zatem pełnić funkcję, mówiąc słowami współczesnego etyka, Tadeusza Kotarbińskiego, opiekuna spolegliwego. Czyli wzór ludzkiego postępowania najbardziej godny szacunku, łączący w sobie życzliwość wobec wszystkich ludzi, odwagę, rzetelność, uczciwość, wrażliwość, prawdomówność²⁸ oraz troskę o indywidualny rozwój człowieka, o wychowanie humanistyczne oparte na empatii oraz pomocy drugiemu człowiekowi²⁹. Powinien być przewodnikiem, doradcą³⁰ umiejącym wskazać odpowiednią drogę postępowania młodemu człowiekowi, jednocześnie być wyrozumiałym, opanowanym, zdyscyplinowanym oraz oddanym sprawie młodzieży. Powinien odznaczać się nie tylko wiedzą *stricte* merytoryczną, psychologiczną, ale przede wszystkim wiedzą o świecie wartości, potrafiący odpowiednio postępować w każdej sytuacji i co najistotniejsze wychowujący oraz kształtujący osobowość młodego człowieka.

W tym kontekście należy odwołać się do myśli Sergiusza Hesena (1887-1950) polskiego i rosyjskiego filozofa i pedagoga, który analizując takie ponadczasowe wartości kultury, jak: nauka, sztuka, moralność, religia określa ich istotne właściwości, jakimi są autoteliczność, ponadczasowość, ponadosobowość³¹. Jednocześnie stara się on ograniczyć pierwiastki pragmatyczno-intelektualne pierwiastkami moralnymi³², gdzie imperatyw Kanta „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się prawem powszechnym, stanowił moralny drogowskaz w życiu filozofa. Innymi słowy: zadaniem pedagoga resocjalizacyjnego jest wprowadzenie młodego człowieka w świat dziedzictwa kulturowego, przekazanie mu istoty jego udziału w kulturze poprzez uzmysłowienie mu wartości owych dóbr wewnętrznych, które gdy zostaną osiągnięte, nie pozostaną wyłączną własnością danej jednostki – jak dobra wewnętrzne³³.

²⁶ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Impuls, Kraków 2005, s. 48.

²⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość*, Wyd. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2001, s. 24-25.

²⁸ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, pod red. Pawła Smoczyńskiego, Wyd. Zakład im. Ossolińskich Wrocław 1987, s. 377-379.

²⁹ Wł. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 264.

³⁰ J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 174.

³¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przekł. A. Zieleńczyk, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 70.

³² S. Sztobryn, *Wzór i wzorzec nauczyciela w twórczości Sergiusza Hessena*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Pedagogica et Psychologica” 1989, nr 24, s. 147.

³³ P. Sosnowska, *Odpowiedzialność dziejowa w teorii Sergiusza Hessena*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2004 nr 4 (194), s. 38.

Mówiąc o kompetencjach moralnych w pracy pedagoga nie można pominąć kwestii autorytetu moralnego. Obecnie toczą się liczne dyskusje, czy pedagog resocjalizacyjny może stać się autorytetem dla młodzieży, a szczególnie tej zagrożonej demoralizacją i patologią. Uważam, że tak, ponieważ pedagog – wychowawca chcąc zbudować sobie autorytet powinien mieć poczucie misji, czyli absolutną jasność do czego się dąży i po co. Jeśli pojmuje on, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu młodych ludzi do dalszego życia i to akceptuje, wówczas zrobi wszystko, żeby ją wypełnić. Tzn. będzie się doskonalił, poszukiwał nowych form przekazywania wiedzy, szanował swoich wychowanków, wskazywał sposoby rozwiązywania problemów. I wówczas stanie się autorytetem nie tylko wśród wychowanków, ale także ich rodziców³⁴. Współczesny pedagog resocjalizacyjny to nie tylko kompetentny profesjonalista, ale przede wszystkim stanowi źródło wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie. To przede wszystkim przewodnik i doradca młodzieży w poszukiwaniu wartości oraz kształtujący postawy moralne swoich wychowanków. Słusznie zauważa Schluz, że pedagog resocjalizacyjny zasługuje na miano nowoczesnego wówczas, gdy poszukuje ciągle nowych dróg i metod działania, wystrzega się stereotypów, elastycznie reaguje na zmienne potrzeby edukacyjne społeczeństwa i jednostki³⁵. Wobec tego, aby w pracy wychowawczej osiągnąć założone cele i rezultaty pedagog powinien być innowatorem, osobą kreatywną, twórczą, postępująca zgodnie z własnym sumieniem oraz przestrzegającą zasad etycznych w pracy zawodowej, jak i w życiu codziennym. Pedagog przyszłości, zatem musi stać się człowiekiem wielowymiarowym, autonomicznym, transgresyjnym, otwartym, elastycznym i samodzielnym³⁶.

ZAKOŃCZENIE

Pedagog w życiu publicznym pełni bardzo ważną funkcję społeczną, polegającą na szerzeniu prawdy, kształceniu osobowości i zainteresowań, urabianiu charakterów. Od współczesnego pedagoga nie wymaga się już wyłącznie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim dojrzałej postawy etycznej w pracy³⁷. Dlatego też szczególnie istotną cechą autorytetu moralnego jest jego niezłomna siła oddziaływania na tych wychowanków, u których cieszy się on dobrowolnym i szczerym uznaniem, a uważanie kogoś za autorytet moralny łączy się jednoznacznie z odnalezieniem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono

³⁴ St. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autoryte*, „Psychologia w szkole”, 2006 nr 9, s. 59-64. Zob.: również J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa 1999.

³⁵ R. Schluz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989, s. 8-9.

³⁶ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 232.

³⁷ B. Schluz, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli [w:] Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, op. cit., s. 119.

cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych³⁸. Etyczna osobowość nauczyciela mocno oddziałuje przede wszystkim na te obszary pracy pedagogicznej, które objęte są moralnym ocenianiem³⁹. W związku z tym najcenniejszym moralnie w postawie pedagoga jest to, co nauczyciel uznaje za swoją misję. Powinien stać się, więc wzorem do postępowania i zachowania. „Dobry przykład ze strony nauczyciela jest bardzo potężnym środkiem, żeby dzieci złego się chroniły, a cnót i dobrych obyczajów nabierały”⁴⁰.

Pracy pedagoga zatem nie można sprowadzać wyłącznie do realizowania zadań zawodowych. Ponieważ uczy i wychowuje on nie tylko w czasie spotkań z wychowankami, na boisku szkolnym, ale również w swoim miejscu zamieszkania. Wychowuje przede wszystkim i po prostu samym sobą. W tym, co umie, potrafi, kim jest i jakie reprezentuje wartości. „Cała osobowość nauczyciela bowiem – pisał Kreutz – ujawnia się w jego mowie, zachowaniu się, w całej jego postawie, tym samym stanowi przykład i wzór dla uczniów”⁴¹. W swojej pracy pedagogicznej zawsze powinien kierować się zasadą humanizmu, w myśl której najwyższą wartością moralną jest wychowanek⁴². Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się na samego ucznia, tj. traktowanie go, jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina, wyrozumiałość⁴³. Niezwykle ciekawą zdaje się być koncepcja polskiego współczesnego pedagoga, prekursora recepcji myśli Korczaka w kategoriach pedagogicznych Janusza Tarnowskiego (ur. 1919), nazwana chrześcijańską pedagogiką egzystencjalną. Przekonany był o tym, że istotnym problemem wychowania stało się pojęcie „człowieczeństwa”. Definiował je jako układ określonych, dwustronnych relacji i działań wychowawcy i wychowanek. I jeśli, podkreślał pedagog, ten kontakt interpersonalny ulegnie zerwaniu, wówczas zamiera osobowość człowieka. Dlatego jednym z celów wychowania powinno być „budzenie osoby” oraz danie ludziom odwagi na własną autentyczność⁴⁴.

Moim zdaniem, przyszłość edukacji zależy i zależeć będzie od samych pedagogów, a w szczególności od ich kompetencji moralnych, obejmujących wiedzę, umiejętności, predyspozycje, talenty oraz powinności. Tym większa odpowiedzialność spoczywa na nich nie tylko za kształtowanie osobowości wychowanek, ale i za własne kompetencje moralne. Pedagog, bowiem przekazuje uniwersalne wartości, stanowiące wspólne dobro ludzkości, takie jak: dobro, prawda i piękno, będące silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej.

³⁸ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002, s. 113.

³⁹ A. Molesztak, *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?*, „Edukacja” 1994, nr 4, s. 102.

⁴⁰ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1988, s. 124.

⁴¹ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947, s. 41.

⁴² M. Nijakowski, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela*, „Nauczyciel i wychowawca”, 1973 nr 3, s. 5.

⁴³ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, op. cit., s. 148.

⁴⁴ J. Homplewicz, *Etyka*, op. cit., s. 137-141.

LITERATURA:

- [1] Banach Cz., Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak, 2004.
- [2] Bauman Z., *Płynne życie*, Wyd. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- [3] Chodorowska-Chromiec M., *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. Krystyny Ferenz, Edward Kozioł, wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002.
- [4] Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997.
- [5] Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń. 1998.
- [6] Dróżka W., *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukołowicz, KUL, Lublin 1997.
- [7] Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, 2007, nr t. IV, s. 206.
- [8] Fryckowski E., *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej* [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. Stefan Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- [9] Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, pomiotowość*, Wyd. uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- [10] Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przekł. Adam Zieleńczyk, Żak, Warszawa 1997.
- [11] Homplewicz J., *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, praca zbiorowa pod red. Włodzimierza Prokopiuka, Trans Humana, Białystok 1998.
- [12] Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów 1996.
- [13] Kobylecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacji*, Impuls, Kraków 2005.
- [14] Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa 1999.
- [15] Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, pod red. Pawła Smoczyńskiego, Ossolineum, Wrocław 1987. Krishnamaturi J., *Szkoła zrozumienia*, tłum. M. Fostowica-Zahorski, Wrocław 1992.

- [16] Kreutz M., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- [17] Kuźma J., *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- [18] Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwierski, PWN, Warszawa 2003.
- [19] Langier C., *Wychowanie moralne w kontekście przemian społeczno-kulturowych epoki ponowoczesnej*, Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, 2014.
- [20] Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
- [21] Melibruda J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- [22] Mika S., *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w szkole”, 2006, nr 9.
- [23] Molesztak A., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
- [24] Molesztak A., *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?*, „Edukacja” 1994, nr 4.
- [25] Nijakowski M., 1973, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela*, „Nauczyciel i wychowawca”, 1973, nr 3.
- [26] Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999.
- [27] Okoń Wł., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993.
- [28] Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wyd. akademickie Żak, Warszawa 2009.
- [29] Pilcha T. (red.), *Pedagogika społeczna; człowiek w zmieniającym się świecie*, Żak, Warszawa 1993.
- [30] Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1998.
- [31] Ptak T., *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. Antoniego Rumińskiego, Impuls, Kraków 2004.
- [32] Schluz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- [33] Sosnowska P., *Odpowiedzialność dziejowa w teorii Sergiusza Hessena*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 4, s. 38.

- [34] Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi2, Poznań 2003.
- [35] Szluz B., *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli* [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A. Wojciech Maszke, WSP, Rzeszów 2001.
- [36] Sztobryn S. *Wzór i wzorzec nauczyciela w twórczości Sergiusza Hessena*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Pedagogica et Psychologia” 1989, nr 24.

STRESZCZENIE

Kompetencje moralne pedagogów w kontekście przemian społeczno-kulturowych w dobie epoki ponowoczesnej

Autor niniejszego artykułu omawia kompetencje moralne nauczycieli w pracy z młodzieżą, która w obecnych czasach szybkich zmian nastawiona jest przede wszystkim na konsumpcję, czyli zaspokajanie swoich przyjemności. Podjęcie tego tematu jest istotne, ponieważ umiejętności oraz wyznawane wartości przez dorosłego człowieka, w tym przypadku pedagoga są znaczącymi czynnikami mającymi wpływ na to, jak będzie on postępował wobec swoich uczniów oraz jakie wartości im przekaze w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: kompetencje, aksjologia, etyka

SUMMARY

Moral Competencies of teachers in the context of socio-cultural changes the post-modern era

The author of the present article discusses moral competencies of teachers in their work with the young, who in the current era of rapid changes particularly appreciate consumption lifestyle, i.e. satisfying their demand for pleasure. It is vital to discuss this question as skills and values of the adult, in this case pedagogue, constitute important factors influencing their attitude towards their students as well as values transmitted to them in the educational process.

Keywords: competencies, axiology, education.



Beata Świątek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Uczestnictwo w artystycznym wydarzeniu teatralnym jako czynnik wzmacniający różnorodność myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka

WSTĘP

Wzbudzanie różnorodności myślenia to punkt wyjścia dla budowania tożsamości społecznej dzieci i młodzieży z grup ryzyka. Zgodnie z filozofią korczakowską ważne jest pobudzać wychowawców i wychowanków do stałej pracy nad sobą do nieustannego wysiłku, by stać się lepszym, zrealizować zamierzone cele¹. W tym procesie „pobudzania” cenne wydaje się stosowanie zabiegów wychowawczych uruchamiających w wychowankach przemysłań na temat siebie samego i otaczającego świata. Różnorodność myślenia odnosi się do „ilości nowych pomysłów i nowatorskich zachowań generowanych przez człowieka w wykonywaniu swojej działalności”². Rozwój umiejętności różnorodnego myślenia jest ważnym zagadnieniem współczesnej edukacji. Ważne jest to, aby wychowankowie potrafili zastosować nową wiedzę w codziennych sytuacjach życiowych.

¹ S. Podobiński, *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996, s. 228.

² G. Wang, R. G. Netemayer, *Salesperson creative performance: Conceptualization, measurement, and nomological validity*, *Journal of Business Research*, 57(8), 2004, s. 805–812.

ROLA TEATRU W ROZBUDZANIU RÓŻNORODNOŚCI MYŚLENIA

Teatr wydaje się być przestrzenią, która oddziałuje na widzów w jedyny, charakterystyczny sposób. A. Schneider pisze „Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć, tłumaczy życie, objaśnia i komentuje³. Z kolei J. Majchrzyk-Mikuła i M. Kacprzyk uważają, że „Teatr antycypuje wychowanie dziecka⁴. Celem głównym teatru jest przekazanie jakichś nowych doświadczeń, skierowanie naszej uwagi na nową problematykę życia ludzkiego⁵. H. J. Konieczna uważa, że teatr ma walory terapeutyczne. Kontakt z nim prowadzi do wewnętrznego rozwoju i wzbogacenia osobowości. Udział w widowiskach teatralnych ma uwalniający wpływ na umysł człowieka. Możliwość wcielenia się w „drugą osobę” zezwala na bycie przez chwilę kimś, kim zawsze chciało się być, zapomnieniu o swoich frustracjach i problemach oraz lepszemu przystosowaniu się do społeczeństwa⁶. Teatr reguluje pewne mechanizmy społeczne, kształtuje relacje interpersonalne, motywuje do zmiany, aktywizuje do działania⁷ oraz pobudza kreatywność. Traktując twórczość, jako zdolność czy też właściwość osobowości⁸ można przypuszczać, że uczestnictwo dzieci i młodzieży w wydarzeniach artystycznych podwyższa wrażliwość na sztukę, a tym samym prowadzi do ukształtowania pewnych cech osobowości twórczej.

Wydarzenia teatralne dedykowane dla dzieci i młodzieży oparte są często na dydaktyce twórczości. Proces stymulowania twórczego myślenia wymaga zastosowania metod heurystycznych⁹. Zdaniem E. Nęcki heurystyki to metody sprzyjające odkryciu rozwiązania, „ułatwiające poszukiwanie twórczej idei¹⁰. A. Góralski określa heurystykę metodologią twórczego działania i podkreśla, że są to działania podejmowane przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania. Autor dzieli heurystyki na refleksyjne, pragmatyczne i informatyczne¹¹. Artystyczne wydarzenia teatralne zawierają heurystyczne metody analityczne i intuicyjne. Metody analityczne polegają na rozbiciu problemu na części składowe i rozwiązaniu każdego problemu z osobna. Ich istotą jest rozwiązanie problemu. Zaliczamy do nich: analizę morfologiczną, funkcjonalną i algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych (metoda pytaniowa Altszullera)¹². Natomiast metody intuicyjne związane są z wykorzystaniem przeczuć, inspiracji, fantazji czy emocji. Do metod intui-

³ A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, WSiP, Warszawa 1983, s. 87.

⁴ J. Majchrzyk-Mikuła, M. Kacprzyk, *Arteterapia inspiracją dla pedagogiki*, *Roczniki Pedagogiczne* Tom 12(48), numer 2 – 2020, s. 75.

⁵ T. Wilk, *Spotkania ze sztuką – przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka*, *Pedagogik społeczna*, nr 1 (67), 2018, s. 62.

⁶ E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2004

⁷ T. Wilk, *Spotkania ze sztuką*, op. cit., s. 88.

⁸ R. Jung, B.S. Mead, J. Carrasco, R.A. Flores, *The structure of creative cognition in the human brain*, *Frontiers in Human Neuroscience* 7(330), 2013, s. 1.

⁹ A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1989, s. 61.

¹⁰ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 47

¹¹ B. Łukasik, *Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów*, *Prace naukowe Akademii J. Długosza w Częstochowie*, 2015, t. XVII, s. 203-212.

¹² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 62-67.

cyjnych należą między innymi: burza mózgów, synektyka, metoda myślenia lateralnego E. De Bono, metoda projektowania wzorców idealnych¹³.

Warto podkreślić, że teatr wykorzystuje wszystkie wyróżniane w pedagogice metody kształcenia. Czerpie z założeń metody problemowej, ponieważ wymaga myślenia, a uczenie się jest charakterystyczne dla procesu rozwiązywania problemu. Posługuje się metodą eksponującą, ponieważ bazuje na przeżyciach i doświadczeniach uczestników zajęć, na poznaniu bezpośrednim. Pobudza wyobraźnię, wzbudza emocjonalne zaangażowanie, co powoduje, że przyswojona tą drogą wiedza jest trwała, stając się osobistym doświadczeniem uczestnika. Jest też metodą praktyczną, ponieważ umożliwia wykorzystanie nabytej wiedzy w praktyce. Chodzi głównie o umiejętności komunikowania się, argumentowania, rozwiązywania problemów w twórczy sposób¹⁴. Drama i teatr w edukacji wpisują się w koncepcję pozytywnej profilaktyki, która promuje rozwijanie tzw. czynników chroniących, czyli zasobów psychologicznych młodzieży. K. Ostaszewski¹⁵ podaje, że programy oparte na oddziaływaniach twórczych „są to działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, a co za tym idzie bardziej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń”. Autor definiuje czynniki chroniące, jako kluczowe aspekty pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży, takie jak: rozwijanie kompetencji społecznych, poznawczych i emocjonalnych, umacnianie norm i zachowań prospołecznych, kształtowanie pozytywnej identyfikacji. Powyższe aspekty, stymulując rozwój młodzieży, chronią ją jednocześnie przed angażowaniem się w zachowania problemowe¹⁶.

Teatr daje możliwość poczucia się w roli, czyli „stawiania siebie w sytuacji kogoś innego i analizowania siebie jako podmiotu”¹⁷. Badacze problemu podkreślają, że „odgrywanie ról” to działania, które dokonują się w grupie i mają na celu nauczanie i wychowanie¹⁸. Pietrasiński¹⁹ nazywa metodę odgrywania ról inscenizacją. Z kolei E. J. Konieczna do metod teatralnych zalicza między innymi psychodramę, czyli spontaniczne przedstawienie sceniczne, które pozwala na uwidocznienie i ponowne przeżycie konfliktów interpersonalnych i intrapsychicznych w ramach terapeutycznych. Po drugie pantomimę, czyli nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia przekazywane są przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów, gestów, mimiki. Po trzecie dramę, rozumianą jako metodę pomocniczą w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych lub samoistną metodę kształcenia osobo-

¹³ Tamże.

¹⁴ T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2003, s. 13.

¹⁵ K. Ostaszewski, *Pozytywna profilaktyka*, Świat Problemów, 2006, 3(158), s. 1.

¹⁶ W. Skrzypczyk, *Zrozumieć profilaktykę*, (w:) J. Węgrzecka-Giluń (red.), *Drama i techniki teatralne w promocji zdrowia. Edukacja rówieśnicza*, Wydawnictwo PARPA, Warszawa 2013, s. 11-35.

¹⁷ K. Szafrńska, I. Klonowska, *Wykorzystanie metody dramy w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży gimnazjalnej*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Konteksty Pedagogiczne 1(8), 2017, s. 271 - 281.

¹⁸ M. Kuśpit, *Psychodrama jako metoda terapii i rozwoju jednostki*, Annales, Universitatis M. Curie-Skłodowska Lublin, VOL. XVII, 2004, s. 76.

¹⁹ Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962, s. 145

wości człowieka poprzez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości, uczenie aktywnej twórczości, kształcenie umiejętności współpracy z innymi ludźmi²⁰. Wszystkie wymienione metody wzmacniają różnicowanie poznawcze, które mogą przejawiać się między innymi w preferencjach do myślenia twórczego, refleksyjnego i krytycznego.

METODOLOGIA BADAŃ

Celem badań było zaprezentowanie roli wydarzenia teatralnego w rozbudzaniu różnorodności myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka. Badaniami objęto uczniów, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w wydarzeniu #zostanwdomuztłia zrealizowanym przez Teatr Lalki i Aktora w Wałbrzychu w terminie. Badania przeprowadzono od 15.09.2020 r. do 15.10.2020 r. Wydarzenie w całości transmitowane było on-line i obejmowało:

- spektakl „Przyjaciół” na motywach utworu Oscara Wilde’a „Prawdziwy przyjaciel” (udostępnianego on-line na platformach Teatru, tj. Facebooku oraz YouTube);
- pospektaklowy koncert, składający się z utworów tematycznie korespondujących z najważniejszymi motywami spektaklu (przyjaźń, miłość, zawiść, pycha, bezinteresowność, lojalność);
- spotkanie on-line z realizatorami spektaklu.

Celem praktycznym wydarzenia było dostarczenie wiedzy oraz refleksji odnośnie zasad rządzących przyjaźnią oraz dostarczenie narzędzi do różnicowania fałszywej i prawdziwej przyjaźni. Mocną stroną wydarzenia było rozwijanie wiedzy, psychoedukacja poprzez przekaz artystyczny oraz kierowanie się strategią wzbudzania refleksji, poszukiwania konstruktywnych rozwiązań i odpowiedzi na postawione pytania (np. o to czym jest przyjaźń?);

W grupie badanych znalazły się osoby, które uczestniczyły w wydarzeniu (informacje na temat wydarzenia rozpowszechniane były wśród uczniów z grup ryzyka w szkole, a następnie proszono o wypełnienie anonimowej ankiety ewaluacyjnej (umieszczonej na stronie Teatru Lalki i Aktora w Wałbrzychu) oraz udostępniano on-line testy badające myślenie. W badaniach zastosowano test myślenia refleksyjnego opracowany na podstawie testu R. Enisa, test myślenia krytycznego opracowany na podstawie testu Watsona-Glasera, test myślenia twórczego na podstawie testu KOMT.

Problemy badawcze

1. Jaka jest rola teatralnych wydarzeń artystycznych w procesie wzmacniania różnorodności myślenia u osób z grup ryzyka?
2. Jakie są zależności pomiędzy różnymi rodzajami myślenia?

²⁰ E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2004.

3. Jaki jest poziom różnorodności myślenia wśród uczestników teatralnych wydarzeń artystycznych?

Hipotezy:

1. Uczestnictwo w teatralnych wydarzeniach artystycznych może sprzyjać uruchomieniu różnorodności myślenia;
2. Mogą istnieć zależności pomiędzy różnymi rodzajami myślenia: im wyższy poziom myślenia twórczego, refleksyjnego i krytycznego prezentują badani tym wyższe zróżnicowanie poznawcze wśród badanych.

W badaniach wzięło udział 112 osób (w grupie badanej przed uczestnictwem w wydarzeniu znalazło się 55 osób, natomiast w grupie badanej po uczestnictwie w wydarzeniu 57 osób).

WYNIKI BADAŃ

Mottem przewodnim wydarzenia była problematyka przyjaźni, zaufania i odróżnienia dobrych relacji przyjacielskich od relacji szkodliwych. Uczestnictwo w wydarzeniu pomogło uczniom odpowiedzieć między innymi na pytania: Czym jest przyjaźń? Czy przyjaźń polega na wymaganiu od drugiej osoby spełniania wszystkich swoich żądań? Czy przyjaźń polega na spełnianiu wszystkich zachcianek drugiej osoby? Badani mieli okazję do poznania cech prawdziwego przyjaciela. Podkreślali w swoich odpowiedziach, że przyjaciel powinien być dobry, pracowity, uczciwy, bezinteresowny. Aż 97,7% badanych wskazało, te cechy jako charakterystyczne dla dobrego przyjaciela. Przyjęto, że wydarzenie może być przestrzenią rozwijania różnych obszarów myślenia (refleksyjnego, krytycznego i twórczego).

Badając oddziaływanie przekazów artystycznych, w pierwszym kroku analizy danych obliczone zostały statystyki opisowe wskaźników myślenia refleksyjnego, krytycznego i myślenia twórczego (tabela 1). Dodatkowo, aby sprawdzić czy uzyskane rozkłady różnią się od teoretycznego rozkładu normalnego obliczono testy Kołmogorowa-Smirnowa.

Otrzymane wartości statystyk wykazały, że w większości przypadków zmienne wykazały istotne rozbieżności od rozkładu normalnego. W przypadku rozkładu wskaźników rozpoznawania założeń i interpretacji wartości statystyki skośności wskazują na lewoskośność rozkładu, a wskaźniki myślenia twórczego, dywergencyjnego i wizualno-transformacyjnego wskazują na prawoskośność rozkładu. Natomiast statystyka kurtozy dla wskaźników dedukcji, interpretacji, ocen argumentacji, oraz średniego poziomu myślenia refleksyjnego i ogólnego poziomu myślenia krytycznego wskazuje na pewne rozproszenie wyników wokół średniej (ujemna wartość kurtozy – rozkład platykurtyczny). Natomiast wskaźniki myślenia twórczego, dywer-

gencyjnego i wizualno-transformacyjnego wskazują wyraźną platykurtyczność rozkładów (dodatnia wartość kurtozy).

Tabela 1. Statystyki opisowe wskaźników myślenia refleksyjnego, krytycznego i myślenia twórczego (N = 112)

	R	M	SD	W	Sk	Kurt	p
Średni poziom myślenia refleksyjnego	72,00	49,95	19,88	395,53	-0,09	-1,32	0,001
wnioskowanie	12,00	10,32	2,51	6,34	-0,11	-0,31	<0,001
rozpoznawanie założeń	4,00	2,38	1,01	1,03	-0,41	-0,47	<0,001
dedukcja	4,00	2,30	1,14	1,31	-0,14	-0,85	<0,001
interpretacje	4,00	2,10	0,92	0,85	-0,42	-0,92	<0,001
ocena argumentacji	3,00	1,77	0,88	0,78	-0,17	-0,77	<0,001
Ogólny poziom myślenia krytycznego	3,00	1,66	0,90	0,81	0,03	-0,89	0,001
Ogólny poziom myślenia twórczego	84,00	50,96	15,07	227,29	1,26	2,07	<0,001
Myślenie dywergencyjne	28,00	16,86	5,05	25,57	1,10	1,43	<0,001
Myślenie wizualno – transformacyjne	49,00	18,23	9,35	87,49	2,59	7,65	<0,001
Myślenie eksploracyjne	22,00	15,86	4,94	24,49	0,03	-0,57	<0,001

ZWIĄZKI POMIĘDZY MYŚLENIEM TWÓRCZYM, MYŚLENIEM KRYTYCZNYM I MYŚLENIEM PROBLEMOWYM

W celu weryfikacji założeń o związkach pomiędzy myśleniem twórczym a myśleniem krytycznym i problemowym przeprowadzono analizę korelacji (tabela 2). Zastosowano nieparametryczny test korelacji rho Spearmana oparty na rangach, którego właściwości pozwalają na dobre oszacowanie współczynników korelacji w przypadku rozkładów odbiegających w sposób istotny statystycznie od rozkładu normalnego²¹.

Otrzymane współczynniki korelacji wskazują, że wraz ze wzrostem myślenia twórczego wzrasta w pewnym stopniu średni poziom myślenia refleksyjnego ($r_s = 0,267$; $p = 0,004$), oraz maleje nieznacznie umiejętność oceny argumentacji ($r_s = -0,165$; $p = 0,081$). Ponadto wraz ze wzrostem myślenia wizualno-transformacyjnego silnie wzrasta średni poziom myślenia refleksyjnego ($r_s = 0,338$; $p < 0,001$) oraz maleje nieznacznie umiejętność oceny

²¹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN. Warszawa 2001.

argumentacji ($r_s = -0,237$; $p = 0,012$). Nie zaobserwowano innych istotnych statystycznie korelacji.

Tabela 2. Zależności pomiędzy myśleniem twórczym a myśleniem refleksyjnym i krytycznym (N = 112)

Wskaźniki myślenia		1	2	3	4	5	6	7
Ogólny poziom myślenia twórczego	r	0,267	0,056	0,007	-0,005	0,018	-0,053	-0,165
	p	0,004	0,556	0,946	0,962	0,853	0,577	0,081
Myślenie dywergencyjne	r	0,098	0,012	0,007	-0,088	0,018	-0,031	-0,126
	p	0,305	0,900	0,944	0,355	0,850	0,742	0,184
Myślenie wizualno-transformacyjne	r	0,338	0,131	-0,016	0,142	-0,016	-0,088	-0,141
	p	0,000	0,168	0,863	0,135	0,866	0,357	0,139
Myślenie eksploracyjne	r	0,157	0,029	-0,001	-0,051	0,120	-0,054	-0,237
	p	0,097	0,762	0,988	0,592	0,207	0,574	0,012

1 - średni poziom myślenia refleksyjnego; 2 - ogólny poziom myślenia krytycznego; 3 - wnioskowanie; 4 - rozpoznawanie założeń; 5 - dedukcja; 6 - interpretacje; 7 - ocena argumentacji;

Następnie, badając związki pomiędzy myśleniem twórczym a myśleniem krytycznym i problemowym przeprowadzono analizę korelacji dla grupy przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych i dla grupy po uczestnictwie w wydarzeniach. Zastosowano nieparametryczny test korelacji rho Spearmana.

Tabela 3. Zależności pomiędzy myśleniem twórczym a myśleniem refleksyjnym i krytycznym przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych i 3 m-ce po uczestnictwie w wydarzeniach teatralnych (N = 112)

Wskaźniki myślenia		1	2	3	4	5	6	7
Przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych (N=55)								
Ogólny poziom myślenia twórczego	r	-0,071	-0,142	-0,022	-0,106	-0,254	0,074	-0,104
	p	0,604	0,301	0,873	0,439	0,061	0,590	0,451
Myślenie dywergencyjne	r	-0,086	-0,043	-0,015	-0,127	-0,145	0,065	0,011
	p	0,534	0,757	0,914	0,355	0,291	0,635	0,937
Myślenie wizualno-transformacyjne	r	0,007	0,005	-0,054	0,138	-0,093	-0,040	-0,051
	p	0,959	0,974	0,696	0,316	0,499	0,771	0,714
Myślenie eksploracyjne	r	0,025	-0,075	0,021	-0,160	-0,108	0,190	-0,104
	p	0,857	0,588	0,880	0,243	0,432	0,165	0,448
Po uczestnictwie w wydarzeniach teatralnych (N=57)								
Ogólny poziom myślenia twórczego	r	0,096	0,045	-0,132	0,018	-0,025	-0,208	-0,049
	p	0,478	0,740	0,329	0,896	0,854	0,121	0,718
Myślenie dywergencyjne	r	-0,098	-0,117	-0,152	-0,135	-0,070	-0,153	-0,040
	p	0,470	0,386	0,260	0,317	0,607	0,254	0,767
Myślenie	r	0,329	0,188	-0,086	0,174	-0,120	-0,137	-0,074

wizualno-transformacyjne	p	0,012	0,162	0,523	0,195	0,374	0,311	0,582
Myślenie eksploracyjne	r	-0,068	0,000	-0,123	-0,040	0,050	-0,275	-0,229
	p	0,617	0,998	0,362	0,765	0,712	0,039	0,086

1 - średni poziom myślenia refleksyjnego; 2 - ogólny poziom myślenia krytycznego; 3 - wnioskowanie; 4 - rozpoznawanie założeń; 5 - dedukcja; 6 - interpretacje; 7 - ocena argumentacji;

Otrzymane współczynniki korelacji wskazują, że przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych wraz ze wzrostem myślenia twórczego, spadało nieznacznie myślenie dedukcyjne ($r_s = -0,254$; $p = 0,061$). Natomiast po uczestnictwie w wydarzeniach teatralnych, można zaobserwować wzrost myślenia wizualno-transformacyjnego ($r_s = 0,329$; $p = 0,012$).

Podsumowując, przeprowadzone analizy potwierdzają występowanie istotnych statystycznie związków pomiędzy różnymi rodzajami myślenia refleksyjnego, krytycznego i twórczego.

RÓŻNORODNOŚĆ MYŚLENIA PRZED I PO UCZESTNICTWIE W WYDARZENIU ARTYSTYCZNYM

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy uczestnicy wydarzeń artystycznych nabyli umiejętności pozwalające na rozwinięcie myślenia refleksyjnego, krytycznego i różnią się od studentów pod względem stylów poznawczych i wskaźników myślenia krytycznego, przeprowadzono porównania międzygrupowe z użyciem testu *t*-Studenta dla grup niezależnych (tabela 4).

Tabela 4. Poziom różnorodności myślenia przed i po uczestnictwie w wydarzeniu artystycznym (N=112)

	Badanie na początku udziału w wydarzeniach (N = 55)		Badanie (3 m-ce) po uczestnictwie w wydarzeniach (N = 57)		t(111)	p
	M	SD	M	SD		
Średni poziom myślenia refleksyjnego	43,52	17,92	56,15	19,86	-3,52	0,001
Ogólny poziom myślenia krytycznego	9,94	2,69	10,68	2,3	-1,56	0,121
Wnioskowanie	2,25	0,98	2,50	1,03	-1,32	0,187
Rozpoznawanie założeń	2,25	1,15	2,35	1,14	-0,44	0,658
Dedukcja	1,90	0,92	2,29	0,88	-2,27	0,025
Interpretacje	1,78	0,93	1,77	0,84	0,05	0,953
Ocena argumentacji	1,85	0,84	1,49	0,92	2,16	0,033
Ogólny poziom myślenia twórczego	52,38	11,44	54,35	10,88	-6,60	< 0,001
Myślenie dywergencyjne	42,81	10,18	58,82	14,91	-6,09	< 0,001
Myślenie wizualno-transformacyjne	15,32	7,43	21,03	10,19	-3,37	0,001
Myślenie eksploracyjne	13,20	3,87	18,43	4,50	-6,58	< 0,001

Przeprowadzone porównania wykazały, że osoby przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych uzyskiwały istotnie niższe wyniki pod względem średniego poziomu myślenia refleksyjnego ($M_{SZP} = 43,52$; $SD = 17,92$ vs $M_{ST} = 56,15$; $SD = 19,86$) oraz ogólnego poziomu myślenia twórczego ($M_{SZP} = 52,38$; $SD = 11,44$ vs $M_{ST} = 54,35$; $SD = 10,88$). Wyższe wyniki odnotowano także w zakresie myślenia dywergencyjnego ($M_{SZP} = 42,81$; $SD = 10,18$ vs $M_{ST} = 58,82$; $SD = 14,91$), myślenia wizualno-transformacyjnego ($M_{SZP} = 15,32$; $SD = 7,43$ vs $M_{ST} = 21,03$; $SD = 10,19$) i myślenia eksploracyjnego ($M_{SZP} = 13,20$; $SD = 3,87$ vs $M_{ST} = 18,43$; $SD = 4,50$). Istotnych statystycznie różnic międzygrupowych nie zaobserwowano w przypadku wskaźników t.j. wnioskowanie, rozpoznawanie założeń, dedukcja, interpretacja i ocena argumentacji.

WNIOSKI

Celem badań było zaprezentowanie roli wydarzenia teatralnego w rozbudzaniu różnorodności myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka. W badaniach przyjęto, że uczestnictwo w teatralnych wydarzeniach artystycznych może sprzyjać uruchomieniu różnorodności myślenia. Przeprowadzone porównania wykazały, że osoby przed uczestnictwem w wydarzeniach teatralnych uzyskiwały istotnie niższe wyniki pod względem średniego poziomu myślenia refleksyjnego oraz ogólnego poziomu myślenia twórczego. Wyższe wyniki odnotowano także w zakresie myślenia dywergencyjnego, myślenia wizualno-transformacyjnego i myślenia eksploracyjnego.

Jeśli chodzi o hipotezę dotyczącą istnienia zależności pomiędzy różnymi rodzajami myślenia. Badania pozwalają przypuszczać, że wraz ze wzrostem myślenia twórczego wzrastał średni poziom myślenia refleksyjnego oraz malała nieznacznie umiejętność oceny argumentacji, która jest składową myślenia krytycznego. Można zatem przypuszczać, że wydarzenie teatralne wzmocniło głównie myślenie twórcze, które charakteryzuje się myśleniem metaforycznym, wychodzeniem poza schematy i wyzwalaniem wyobraźni. Ponadto wraz ze wzrostem myślenia wizualno-transformacyjnego silnie wzrasta średni poziom myślenia refleksyjnego oraz maleje nieznacznie umiejętność oceny argumentacji. Wskazuje to na pewną analogię pomiędzy myśleniem twórczym i myśleniem refleksyjnym. Można uznać, że wzmocnienie myślenia twórczego wyzwało refleksje na określony temat. Natomiast myślenie krytyczne potrzebuje innego kierunku wzmocnień, zaobserwowano bowiem nieznaczny spadek jednego ze wskaźników myślenia krytycznego – oceny argumentacji. Warto zauważyć, że tylko częściowo potwierdziła się teza, że *im wyższy poziom myślenia twórczego, refleksyjnego i krytycznego prezentują badani tym wyższe zróżnicowanie poznawcze wśród badanych*. Na podstawie przeprowadzonych badań trudno ocenić jaki jest wpływ wydarzenia artystycznego na myślenie krytyczne. Brak związku pomiędzy uczestnictwem w wydarzeniu a myśleniem krytycznym może być uwarunkowany zbyt słabym wpływem wydarzenia, w tym obszarze, na badanych. Ponadto istotne znaczenie mogło mieć to, że w badaniach uczestniczyła relatywnie mała grupa badanych o określonych zasobach i preferencjach.

Warto zaznaczyć, że w przypadku zbyt dużych deficytów w zakresie myślenia krytycznego, pomocne jest przeprowadzenie dodatkowych treningów wzmacniających poszczególne obszary myślenia krytycznego.

Na pytanie jaka jest rola teatralnych wydarzeń artystycznych w procesie wzmacniania różnorodności myślenia u osób z grup ryzyka, mogą odpowiedzieć wyniki badań ewaluacyjnych, które wskazują, że przekaz wydarzenia wydaje się być, rozumiany przez większość respondentów będących w grupie badawczej. Badani, dzięki uczestnictwie w wydarzeniu, prawdopodobnie rozwinęli wiedzę dotyczącą relacji przyjacielskich, ich roli w życiu oraz zasad rządzących przyjaźnią. Ponadto zastosowane środki artystyczne umożliwiały uruchamianie myślenia refleksyjnego i twórczego, ponieważ zastosowane metafory pozostawiały przestrzeń dla własnych rozważań na temat znaczenia przyjaźni, roli przyjaciela, relacji przyjacielskich, dobrych i złych zachowań, które wzmacniają więzi przyjacielskie lub je osłabiają. Z drugiej strony niektórzy badani zgłaszali potrzebę dodatkowego komentarza, a także potrzebowali wyjaśnienia zastosowanych w wydarzeniu metafor i środków artystycznych.

Podsumowując można zauważyć pewien pozytywny wpływ wydarzenia teatralnego na różnorodność myślenia dzieci i młodzieży. Uczestnicy wykazywali zmianę myślenia głównie w zakresie myślenia twórczego i refleksyjnego. Może to być związane z formą wydarzenia, które transmitowane było w całości on-line lub z zastosowanymi przez autorów metodami, które bardziej uruchamiały myślenie twórcze i refleksyjne niż krytyczne.

Przedstawione analizy mogą być traktowane, jako niewielki fragment problematyki wpływu wydarzeń teatralnych na różnorodność poznawczą młodych ludzi. Zagadnienie wymaga dalszych badań, które mogą dostarczyć więcej informacji odnośnie wzmacniania różnorodności poznawczej uczniów.

LITERATURA:

- [1] Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2001.
- [2] Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1989.
- [3] Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, WSiP, Warszawa 1983.
- [4] Jung R., B.S. Mead, J. Carrasco, R.A. Flores, *The structure of creative cognition in the human brain*, *Frontiers in Human Neuroscience* 7(330), 2013.
- [5] Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2004.
- [6] Kuśpit M., *Psychodrama jako metoda terapii i rozwoju jednostki*, *Annales, Universitatis M. Curie-Skłodowska Lublin*, VOL. XVII, 2004.

- [7] Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2003.
- [8] Łukasik B., *Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów*, Prace naukowe Akademii J. Długosza w Częstochowie, 2015, t. XVII.
- [9] Majchrzyk-Mikuła J., Kacprzyk M., *Arteterapia inspiracją dla pedagogiki*, Roczniki Pedagogiczne Tom 12(48), numer 2 – 2020.
- [10] Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- [11] Ostaszewski K., *Pozytywna profilaktyka*, Świat Problemów 3(158), 2006.
- [12] Pietrasiniński Z., *Sztuka uczenia się*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
- [13] Podobiński S., *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996.
- [14] Skrzypczyk W., *Zrozumieć profilaktykę*, (w:) J. Węgrzecka-Giluń (red.), *Drama i techniki teatralne w promocji zdrowia. Edukacja rówieśnicza*, Wydawnictwo PARPA, Warszawa 2013.
- [15] Szafrąńska K., Klonowska V., *Wykorzystanie metody dramy w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży gimnazjalnej*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Konteksty Pedagogiczne 1(8), 2017.
- [16] Wilk T., *Spotkania ze sztuką – przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka*, Pedagogik społeczna, nr 1 (67), 2018.
- [17] Wang G., Netemayer R.G., *Salesperson creative performance: Conceptualization, measurement, and nomological validity*, Journal of Business Research, 57(8), 2004, s. 805–812.

STRESZCZENIE

Uczestnictwo w artystycznym wydarzeniu teatralnym jako czynnik wzmacniający różnorodność myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka

Celem badań było zaprezentowanie roli wydarzenia teatralnego w rozbudzaniu różnorodności myślenia u dzieci i młodzieży z grup ryzyka. Metodą wykorzystaną w trakcie badań był sondaż diagnostyczny. Wykorzystano narzędzia badawcze w postaci testów myślenia badających różnorodność poznawczą. Narzędzia badawcze skierowane były do uczestników teatralnego wydarzenia artystycznego realizowanego przez Teatr Lalki i Aktora w Wałbrzychu. W badaniach wzięło udział 112 osób. Grupą badawczą byli

uczniowie jednej ze szkół podstawowych powiatu wałbrzyskiego, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w teatralnym wydarzeniu artystycznym pt. #zostanwdomuztlia, realizowanym przez Teatr Lalki i Aktora w Wałbrzychu. Badani wypełnili anonimową ankietę ewaluacyjną oraz testy badające myślenie refleksyjne, krytyczne i twórcze przed wzięciem udziału w wydarzeniu oraz po jego zakończeniu.

SUMMARY

Participation in an theatrical events as a factor enhancing children's and adolescent's at risk diversity of thought

The aim of the research was to present the role of a theatrical event in awakening diversity of Thought in children and adolescents from risk groups. The method used during the research was a diagnostic survey. Research tools were used in the tests of the thought form examining cognitive diversity. The research tools were aimed at students of a theatrical artistic event organized by the "Teatr Lalki i Aktora" in Wałbrzych. 112 people took part in the study. The top research group was made by students of one of the schools in Wałbrzych who expressed their willingness to take part in a theatrical artistic event entitled #zostanwdomuztlia, realized by the "Teatr Lalki i Aktora" in Wałbrzych. The subjects completed an anonymous evaluation questionnaire and tests examining reflective, critical and creative thinking before participating in the event and after its inclusion.

Słowa kluczowe: różnorodność myślenia, teatr, wydarzenia artystyczne.



Miroslav Gejdoš
Katolícka univerzita
v Ružomberku

Audiovizuálne prostriedky v edukačnom procese

Úvod

Využívanie audiovizuálnych prostriedkov v edukačnom procese môžeme považovať, za jednu z kľúčových činností vo vyučovaní. Je však tiež podstatné, akým spôsobom sa dané prostriedky využívajú, aby efektívne splnili svoj účel. Myslíme si, že vo veľkej miere sa audiovizuálne prostriedky sa využívajú, ale skôr pasívne, a teda len formou demonštrácie bez sprievodných didaktických materiálov, čím sa stráca spätná väzba, či žiak danej problematike, demonštrovanej prostredníctvom audiovizuálneho prostriedku, porozumel. Ak by sa v súčinnosti a audiovizuálnymi prostriedkami využívali i spomínané didaktické materiály, žiaci by sa takýmto spôsobom aktívnejšie podieľali na vyučovacom procese, čo by zefektívnilo výučbu.

Hlavným cieľom je predstaviť efektívnejšie spôsoby využitia audiovizuálnych prostriedkov vo vyučovacom procese s dôrazom na aktivizáciu žiakov. Zaoberáme sa otázkou audiovizuálnych prostriedkov ako učebných pomôcok, vysvetľujeme ich súčinnosť s didaktickou technikou a ich využitie v projektovom vyučovaní a podrobnejšie charakterizujeme vybrané audiovizuálne prostriedky.

1. AUDIOVIZUÁLNE PROSTRIEDKY AKO UČEBNÉ POMÔCKY

Aby sme sa mohli venovať otázke charakteristiky audiovizuálnych prostriedkov, je potrebné najprv vysvetliť pojem „audiovizuálny“. Slovník cudzích slov definuje tento pojem ako: „*spájajúci počutie a videnie, teda zvuk*

a obraz, súvisiaci so záznamom, uchovaním a reprodukciou zvuku a obrazu¹.

Z hľadiska didaktického ide o učebnú pomôcku, ktorá slúži na premieňanie dynamických obrazov². Ide predovšetkým o také prostriedky ako je film, televízna relácia či reportáž, ale aj počítačová hra³. Túto didaktickú pomôcku charakterizuje synchronne pôsobenie na sluchový i zrakový receptor. Pre audiovizuálny vnem totiž všeobecne platia štyri základné pravidlá a to: 1. obraz vyvoláva potrebu zvukovej ilustrácie, 2. zmena zvuku vyvoláva potrebu zmeny obrazu, 3. obraz i zvuk sa vo svojom pôsobení kumulujú, 4. spojenie zvuku a obrazu vyvoláva asociácie. Keďže zrak a sluch patria medzi naše najpoužívanéjšie zmysly, využitie audiovizuálnych prostriedkov v edukačnom procese sa javí ako obzvlášť efektívne a to hlavne čo do uchovávaní množstva informácií v pamäti⁴. Je však potrebné dbať na to, akým spôsobom sú audiovizuálne prostriedky zapojené do vyučovacieho procesu, pretože v prípade pasívneho zapojenie daných prostriedkov do vyučovania je, podľa D. Čábalovej, efektivita zapamätania toho, čo súčasne vidíme a počujeme, len niečo okolo 20%. Ak sa však audiovizuálne prostriedky použijú aktivizačným spôsobom, napríklad prostredníctvom tvorby vlastného videa, vypracovaním pracovného listu k filmu, slovnou analýzou tej-ktorej filmovej ukážky či zážitkom z hrania počítačovej hry, efektivita zapamätania stúpa až na 80%⁵.

Nazdávame sa, že audiovizuálne prostriedky ako učebné pomôcky je možné použiť vo všetkých fázach vyučovacieho procesu – motivačnej, expozičnej, fixačnej či diagnostickej. Je však dôležité zvoliť si adekvátny audiovizuálny prostriedok a vhodným spôsobom ho aj použiť. Súhlasíme preto s typológiou otázok, ktoré vypracovala D. Kozniecka-Šliwinska, týkajúcich sa využitia audiovizuálnych prostriedkov v rámci vyučovacej hodiny.

Kozniecka-Šliwinska ich sformulovala nasledovne: 1. V ktorej fáze vyučovacej hodiny audiovizuálne prostriedky žiakov najviac zaujmú? 2. Aké znalosti sú potrebné k celistvému pochopeniu audiovizuálneho prostriedku? 3. Aké informácie môžu žiaci využitím toho-ktorého audiovizuálneho prostriedku získať? 4. Splnia sa využitím audiovizuálneho prostriedku ciele vyučovacej hodiny? 5. Akým didaktickým materiálom je možné obohatiť daný audiovizuálny prostriedok⁶?

Ak sa použijú audiovizuálne prostriedky v motivačnej fáze vyučovacej hodiny, je potrebné, aby aj skutočne splnili svoj hlavný cieľ – teda motivovali žiakov k získavaniu vedomostí o tej-ktorej dejepisnej téme. Aby bol

¹ [http://www.cudzieslova.sk/hladanie/audiovizualny] – 8.12.2019, Andraščík R., 2005, *Definícia pre cudzie slovo audiovizuálny*.

² Petlák E., 2016, *Všeobecná didaktika*, Bratislava, IRIS, 2016, s. 153.

³ [https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/index.html] – 8.12.2019, Krátka J., Vacek P., 2006, *Problematika audiovizuálnej edukácie*.

⁴ Mašek J., 2002, *Audiovizuální komunikace výukových médií*, 1. Vydanie, Plzeň, ZČU, 2002, s. 74 – 75.

⁵ Čábalová D., 2007, *Pedagogika pro učitele – modul B*, 1. Vydanie, Plzeň, ZČU, 2007, s. 125.

⁶ Kozniecka-Šliwinska D., 2011, *Didaktické podmínky využití filmů a televizních programů ve výuce dějepisu*, In Kozniecka-Šliwinska D., *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy university*, Řada společenských věd, Brno, Masarykova univerzita, 2011, s. 59.

daný cieľ splnený, učiteľ by mal využiť niektoré kritériá, ktoré by mu pomohli efektívnejšie využiť audiovizuálny prostriedok, a teda naplniť hlavný cieľ motivačnej fázy vyučovacej hodiny. Myslíme si však, že nasledujúce kritériá sa môžu uplatniť pre celý vyučovací proces, nielen v rámci motivačnej fázy vyučovacej hodiny.

Medzi takéto kritériá možno zaradiť napríklad: 1. adekvátnosť a nápaditosť (použitie vhodných audiovizuálnych prostriedkov k danej dejepisnej problematike a to rôznym spôsobom – teda za použitia doplnujúceho didaktického materiálu ako je napríklad pracovný list k filmu a pod.), 2. stimulácia emocionálnych reakcií (aby bolo použitie audiovizuálneho prostriedku zážitkom)⁷, 3. vynechanie nedôležitých detailov (aby sa nestrácal účel použitia), 4. kontrastné podanie najdôležitejších poznatkov (aby sa do popredia premietnutia tej-ktorej dejepisnej problematiky prostredníctvom audiovizuálneho prostriedku dostávala hlavná postava či dej, pretože aj ľudská pozornosť uprednostňuje pri vnímaní hlavný objekt, pričom všetko ostatné tvorí pozadie), 5. vzácnosť použitia (nepoužívať audiovizuálny prostriedok príliš často)⁸.

Audiovizuálne prostriedky možno využiť i vo fáze expozičnej, v ktorej dochádza k vysvetľovaniu tej-ktorej dejepisnej problematiky. Na tomto mieste možno uviesť typológiu okruhov využitia audiovizuálnych prostriedkov. V tejto fáze vyučovacej hodiny môžu audiovizuálne prostriedky poslúžiť ako: 1. pomôcka pri uvádzaní príkladov, ilustrácii javov či demonštrácii ich priebehu, 2. pomôcka pri realizácii riadenej diskusie, 3. pomôcka pre samostatnú činnosť žiakov (napríklad vystihnúť podstatných údajov, hodnotenie historických javov, formuláciu historického problému a pod.)⁹.

Myslíme si, že audiovizuálne prostriedky je možné použiť aj vo fáze opakovania či precvičovania učiva, teda vo fáze fixačnej. Vzhľadom na funkciu tejto fázy vyučovacej hodiny je však potrebné prispôsobiť ten-ktorý audiovizuálny prostriedok. Teda zvoliť taký, ktorý obsahuje napríklad ucelený obsah danej vyučovacej látky, aby bolo možné opakovanie. Inak sa nazdávame, že pre daný audiovizuálny prostriedok vo fixačnej fáze môžu platiť rovnaké či podobné typológie využitia ako vo fáze expozičnej len s väčším dôrazom na zopakovanie učiva.

A napokon nám ostáva ešte diagnostická fáza vyučovacej hodiny s cieľom preveriť, ohodnotiť či konkrétne oznámkovať vedomosti či činnosť žiaka. Vyjadrujeme tvrdenie, že v tejto fáze vyučovacej hodiny môže audiovizuálny prostriedok poslúžiť ako predmet skúšania, keď žiak napríklad analyzuje pustenú filmovú ukážku týkajúcu sa tej-ktorej vyučovacej látky. Vo väčšej miere sa však audiovizuálny prostriedok môže využiť ako predmet hodnotenia v rámci projektového vyučovania, ktoré bude obsahom samostatnej podkapitoly našej atestačnej práce.

⁷ Krátká J., 2010, *Zkušenostní učení prostřednictvím edukace identifikace s fiktivními postavami filmů a seriálů*, 1. Vydanie, Brno, Masarykova univerzita, 2010, s. 20.

⁸ Mašek J., 2002, *Audiovizuální komunikace výukových médií*, 2002, 1. Vydanie, Plzeň, ZČU, 2002, s. 34.

⁹ Kozniecka-Śliwinska D., 2011, *Didaktické podmínky využití filmů a televizních programů ve výuce dějepisu*, In Kozniecka-Śliwinska D., Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Brno, Masarykova univerzita, 2011, s. 58.

2. AUDIOVIZUÁLNE PROSTRIEDKY A DIDAKTICKÁ TECHNIKA

Aby sme mohli poukázať na súvislosť medzi audiovizuálnymi prostriedkami a didaktickou technikou, je potrebné definovať pojem didaktická technika.

Didaktická technika zahŕňa prístroje a zariadenia, prostredníctvom ktorých dochádza k demonštrácii učebných pomôcok na vyučovacej hodine a slúži, rovnako ako učebné pomôcky, k názornosti vyučovania a umožňuje dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva¹⁰. Jednou z klasifikačných jednotiek didaktickej techniky je i audiovizuálna technika, ktorá umožňuje demonštráciu audiovizuálnych prostriedkov. K audiovizuálnej technike možno zaradiť predovšetkým dataprojektor a multimediálny počítač. Dataprojektor slúži na projekciu audiovizuálnych prostriedkov (hlavne film či počítačová hra) veľkoplošne, čo je dôležité pre efektívnejšiu audiovizualizáciu pre triedu ako skupinu viacerých žiakov. Multimediálny počítač zase slúži na správu a uchovanie toho-ktorého audiovizuálneho prostriedku, pričom na svojom harddisku obsahuje softvérové programy potrebné na úpravu toho-ktorého audiovizuálneho prostriedku (napr. program Windows Movie Maker na strihanie videa či balíček Microsoft Office na prípravu didaktických materiálov v podobe pracovných listov, tabuliek a pod. potrebných k efektívnejšiemu využitiu audiovizuálnych prostriedkov)¹¹. Dôležitou súčasťou demonštrácie audiovizuálnych prostriedkov prostredníctvom audiovizuálnej didaktickej techniky je samostatná klasifikačná jednotka didaktickej techniky a tou je zobrazovacia plocha respektíve tabuľa (v našom prípade najčastejšia biela s plastickým alebo keramickým povrchom či interaktívna tabuľa)¹².

3. AUDIOVIZUÁLNE PROSTRIEDKY A PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

Projektové vyučovanie je koncepcia vyučovacieho procesu, ktorá je zameraná na aktívny prístup žiaka k učeniu prostredníctvom riešenia a vypracovania komplexu úloh zvaných projekt¹³. Žiak svojou účasťou na vypracovaní projektu prestáva byť objektom výchovno-vzdelávacieho procesu, ale stáva sa jeho subjektom. Projektové vyučovanie je zamerané na rozvoj komplexu kompetencií a zručností žiakov ako je rozvoj tvorivosti, aktívneho prístupu k učeniu, samostatného myslenia a konania, iniciatívnosti, socializácie, organizačných schopností či zodpovednosti. Významným znakom projektového vyučovania je jeho medzipredmetovosť,

¹⁰ Petlák E., 2016, *Všeobecná didaktika*. Bratislava, IRIS, 2016, s. 150 – 152.

¹¹ Hlásna S. a kol., 2006, *Úvod do pedagogiky*, 1. Vydanie, Nitra, Enigma, 2006, s. 321 – 323; Zormanová L., 2014, *Obecná didaktika*, 1. Vydanie, Praha, Grada Publishing a.s., 2014, s. 190 – 191.

¹² Bannisterová D., a kol., 2010, *Jak nejlépe využit' interaktivní tabuli*, 1. Vydanie, Praha, Dům zahraničních služeb, 2010, s. 21.

¹³ Ďurechová E., 2012, *Dokonalé osvojenie učiva v dejepise*, 1. Vydanie, Prešov, Metodicko-pedagogické centrum, 2012, s. 9 – 10.

a teda využitie poznatkov a zručností z iných vyučovacích predmetov¹⁴. Pribeh projektového vyučovania má niekoľko fáz, najčastejšie ich je päť: 1. pred projektom – učiteľ stanoví tému projektu a znalosti i zručnosti, ktoré majú žiaci dosiahnuť, 2. príprava projektu v triede – učiteľ podrobne informuje žiakov o obsahu projektu, prípadne ešte doplní projekt v spolupráci so žiakmi, určí podmienky, za akých sa má projekt realizovať a následne i kritériá hodnotenia zrealizovaného projektu, 3. vlastná realizácia projektu – učiteľ ustupuje do úzadia a vystupuje ako konzultant či strážca času, práve žiaci, najčastejšie ako projektový tím, preberajú iniciatívu „hlavných hrdinov“, 4. dokončenie projektu – ide o odovzdanie projektu a jeho prezentáciu v triede, 5. hodnotenie projektu – učiteľ hodnotí výsledný produkt práce žiakov podľa vopred stanovených kritérií hodnotenia, poprípade dané kritériá dopĺňa či obmieňa podľa situácie, je možné však využiť ich alternatívnu metódu hodnotenia zvanú „metóda 3S“ – splnenie (žiaci odovzdali projekt podľa zadaných podmienok), správnosť (žiaci použili správne postupy a poznatky), súhrn (projekt je prehľadný, tvorivý, originálny...)¹⁵.

4. POČÍTAČOVÁ HRA V EDUKAČNOM PROCESSE

Medzi audiovizuálne prostriedky v edukačnom procese patrí i taký fenomén ako je počítačová hra, ktorá sa iste teší veľkej popularite u žiakov základnej školy. Rozhodli sme sa ju preto zaradiť i do našej atestačnej práce ako jeden z aktivizujúcich vyučovacích prostriedkov. V tejto podkapitole sa tak snažíme podať jej základné charakteristiky.

Počítačová hra je softvér, ktorý využíva možnosti počítača i jeho komponenty ako je myš, klávesnica, joystick a iné. Počítačovú hru v edukačnom procese sa nazýva didaktická počítačová hra, ktorá umožňuje zábavnou formou navodzovať činnosti zamerané na rozvoj osobnosti žiaka. Žiak sa tak stáva súčasťou virtuálneho sveta, kde jeho herné rozhodnutia ovplyvňujú dianie v takomto svete s úmyslom dosiahnu stanovený cieľ¹⁶.

V súčasnosti existuje mnoho názorov na využívanie počítačových hier v edukačnom procese. Nás zaujal pozitívny názor Friedmanovej na spomenutý audiovizuálny prostriedok, ktorý si dovoľujeme citovať: „*Ak ich budeme deťom zakazovať, odrádzať ich od nich, získame len nálepku „analogový starček“, ktorý im jednoducho nerozumie*“¹⁷. Existuje niekoľko argumentov, ktoré obhajujú využitie počítačovej hry v edukačnom procese v porovnaní

¹⁴ Vaculová A., 2012, *Projekty vo vyučovaní dejepisu*, 1. Vydanie, Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2012, s. 6 – 7.

Skalková J., 2007, *Obecná didaktika*, 2. Vydanie, Praha, Grada Publishing, a.s., 2007, s. 234 – 237.

¹⁵ Kalaš I., a kol, 2013, *Premeny školy v digitálnom veku*, 1. Vydanie, Bratislava, SPN, 2013, s. 205 – 207.

¹⁶ [http://www.itv.upol.cz/publicita/lomnice_09_clanek_dostal.pdf] – 10.12.2018, Dostál J., 2009, *Počítačové hry ve vzdělávání*.

¹⁷ [http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2115] – 10.12.2018, Friedlová E., 2007, *Pc hra vo výučbe*.

s tradičným spôsobom vzdelávania. Prvým argumentom je interaktivita hry, čo znamená, že hra ponúka žiakovi okamžitú spätnú väzbu na jeho konanie v nej zrealizované, čím je žiak nútený rozmýšľať nad svojim konaním a stáva sa aktívnym tvorcom svojho učenia sa. Druhým argumentom je, že počítačová hra stavia žiaka do role „prieskumníka“, ktorému nie sú priamo predložené hotové informácie, napríklad o priebehu hry a jej výsledkoch, ale naopak je držaný v nevedomosti, a tak je nútený analyzovať situáciu, pozorovať, uvažovať či testovať rôzne herné situácie. Ďalší argument spočíva v tom, že žiak si v hre môže prispôbiť obtiažnosť hry svojim schopnostiam, pričom v tradičnom vyučovaní je žiakovi predložený učebný materiál v určitej stanovenej podobe relatívne bez možnosti prispôbenia. A napokon ešte treba spomenúť argument súvisiaci s možnosťou riešiť úlohu viacerými metódami bez strachu z reálneho neúspechu, čím získa skúsenosti, ktoré môže využiť jednak v ďalšom priebehu hry, ale i v bežných životných situáciách¹⁸. Ako bonus možno dodať k výhodám využitia počítačovej hry na vyučovacej hodine možnosť spontánne sa učiť cudzí jazyk či získavať vedomosti z viacerých vedných odborov či učiť sa samostatnému rozhodovaniu¹⁹.

Aby sa počítačová hra mohla adekvátne využívať vo vyučovacom procese, je potrebné dodržať niektoré kritériá jej didaktickej aplikácie. Je teda dôležité, aby tá-ktorá počítačová hra korešpondovala s vyučovacím cieľom, zohľadňovala vek a psychickú úroveň žiakov, aby boli zabezpečené adekvátne podmienky realizácie počítačovej hry (teda vhodné vybavenie učebne) či spĺňala kritérium zábavnosti²⁰. Aby sa žiakom-hráčom počítačová hra páčila, musí spĺňať tiež rôzne kritériá. Na základe analýzy počítačových hier hráčmi sa dospelo k výsledku, že pre hráčov-žiakov sú pri hraní hier dôležité nasledovné kritériá – grafické spracovanie hry, príbeh, ovládanie hry (hlavne jednoduchosť), či hrateľnosť (teda celkový dojem z hrania hry)²¹.

Učiteľ si môže zvoliť rôzne typy počítačových hier v rámci toho-ktorého vyučovacieho predmetu. Keďže naša atestačná práca sa zameriava na vyučovací predmet dejepis, adekvátne budú hry s historickou tematikou.

Existuje viacero typov počítačových hier, ktoré je možné na dejepise využiť. Patria tu akčné hry (ide predovšetkým o vojnové či zápasové hry), adventúry (hra založená na interakcii s prostredím, v ktorom postava postupuje do ďalších kôl na základe riešenia hádaniek, oslošovania postáv, zbierania predmetov a pod.), rpg hry (špecifikom tejto hry je, že ju môžu hrať viacerí hráči ovládajúci svojho počítačového hrdinu s nadprirodzenými schopnosťami, ktorý plní úlohy v jednom veľkom fantastickom svete), simulátory (ide o snahu akoby realisticky ovládať dopravné prostriedky,

¹⁸ [<https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2013/01/72.pdf>] – 10.12.2018, Suslo T., 2013, *Aká je budúcnosť počítačových hier v edukácii?*

¹⁹ Čapek R., 2007, Počítačové hry, In Čapek R., *Moderní vyučování*, Kladno, Aisis, 2007, s. 8 – 9. [<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce14.htm>] – 10.12.2018, Krátká J., Vacek P., 2007, *Počítačové hry I*.

²⁰ [http://www.itv.upol.cz/publicita/lomnice_09_clanek_dostal.pdf] – 10.12.2018, Dostál J., 2009, *Počítačové hry ve vzdělávání*.

²¹ [<https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2013/01/72.pdf>] – 10.12.2018, Suslo T., 2013, *Aká je budúcnosť počítačových hier v edukácii?*

domácnosť, zábavná park a iné s cieľom vyskúšať si, ako by to mohlo v realite vyzerať), stratégie (hry, v ktorých je dôležité rýchlo a takticky rozmýšľať najčastejšie pri plánovaní a realizácii virtuálnej vojenskej akcie). Tieto hry sú na hodinách dejepisu užitočné hlavne z toho dôvodu, že virtuálne približia historické prostredie a postavy toho-ktorého dejinného obdobia, detaily historický zbraní či dobové oblečenie. Majú teda okrem zábavnej aj náučnú funkciu, čo je v rámci vyučovania adekvátne²².

5. FILM V EDUKAČNOM PROCESE

Azda najpoužívanejším audiovizuálnym prostriedkom na vyučovacích hodinách je film. Preto je namieste, aby sme podali aspoň jeho primárnu charakteristiku.

Definícia termínu film prešla počas svojho vyše storočného vývoja viacerým modifikáciám. Dnes má pojem film zvyčajne tri základné významy. Po prvé sa teda pod pojmom film môže chápať fyzický predmet v podobe istého typu nosiča (napr. DVD). Filmom sa však môže chápať aj istý úkaz na obrazovke pre divákov. A napokon po tretie sa film môže chápať ako forma kultúry spolu s celým komplexom procesov ako je produkcia, distribúcia či popularizácia filmu²³. Z hľadiska didaktického je to samostatný školský historický prameň, ktorý je určený na analýzu, syntézu a interpretáciu. V súčasnosti patrí medzi dôležité médiá ovplyvňujúce žiakov a pomáha rozvíjať ich kľúčové kompetencie. Medzi prednosti filmu ako didaktickej učebnej pomôcky patrí skutočnosť, že intenzívnejšie sprostredkúva atmosféru doby, prezentuje aj zdanlivo nepodstatné javy, pôsobí na emócie, rozvíja empatiu či podporuje fantáziu²⁴.

Učiteľ môže využiť na vyučovacej hodine rôzne typy filmov. Najčastejšie je to však historický hraný film, dokumentárny film alebo aj historický animovaný film.

Pojem historický hraný film označuje titul, ktorý sústreďí pozornosť na zachytenie istého historického obdobia, významnú osobnosť dejín či konkrétnu udalosť či ich súbor²⁵. V hranom historickom film ide o rekonštrukciu tej-ktorej historickej udalosti, pričom ide o čiastočnú fikciu, ktorá vznikla v predstavách filmárov, pričom sa v takom filme väčšinou vyskytnú i isté nepresnosti, ktoré by však mal učiteľ postrehnúť a danú pasáž filmu žiakom dodatočne upresniť alebo využiť nepresnosti filmu k vyjadreniu kri-

²² [<https://hryakultura.blogspot.com/2011/11/zanre-pocitacovych-hier.html>] – 11.12.2018, Tichý M., 2012, *Žánre počítačových hier*.

Pohl O., 2002, *Počítačové hry*, 1. Vydanie, Praha, Computer Press, 2002, s. 15 - 25.

²³ Zasepa T., Olekšák P., 2008, *Mediálna výchova*, 1. Vydanie, Ružomberok, Katolícka univerzita v Ružomberku, 2008, s. 88 – 89.

²⁴ Bačová D., Onušková M., 2015, *Edukačné médiá a ich využívanie v spoločenskovedných predmetoch v základnej a strednej škole*, 1. Vydanie, Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015, s. 41.

²⁵ [<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce2.htm>] – 11.12.2018, Krátka J., Vacek P., 2007, *Film a história*.

tickej úvahy zo strany žiakov²⁶. Žiak má prostredníctvom hraného historického filmu možnosť lepšie si predstaviť historické obdobie aj s jeho dobovými rekvizitami ako je oblečenie, zbrane, jedlo, výzor historických osobností i ich osobnostné vlastnosti. Môže sa s konaním daných historických postáv stotožniť alebo odsúdiť ich konanie, skrátka môže vidieť, ako sa dané osobnosti zachovali v tých-ktorých situáciách²⁷.

Jednou z problematik využitie hraného filmu v projektovom vyučovaní. Súčasťou projektu je vytvoriť filmový plagát a filmovú kritiku. Kvôli komplexnosti je tak potrebné stručne definovať i tieto súčasti projektu.

Filmový plagát predstavuje tvorivé médium zahŕňajúce v sebe spojenie obrazu a textu s cieľom zaujať čitateľa a informovať ho. V rámci edukácie slúži plagát na rozvíjanie kreativity, kritického myslenia a argumentácie žiakov. Zvykne sa vytvárať graficky pomocou softvérových programov alebo aj ručne, pričom súčasťou jeho tvorby je analýza²⁸.

Filmová kritika je analýza filmového diela, ktorá zahŕňa stručné zoznámenie s dejom i s postavami formou náznaku a predovšetkým subjektívny a vecný názor filmového kritika na dané dielo v podobe zhodnotenia pozitív či negatív filmu. V rámci edukácie má podobné funkcie ako filmový plagát, keď rozvíja kritické myslenie či kreativitu²⁹.

Dokumentárny film sa líši od hraného filmu tým, že sa snaží zrekonštruovať tú-ktorú historickú udalosť na základe faktov a to rôznym spôsobom³⁰. Jedným z takýchto spôsobov ako zrekonštruovať historickú udalosť v dokumentárnom filme je dobová filmová nahrávka, ktorá sa vyznačuje predovšetkým autenticitou. Žiak má teda možnosť prostredníctvom dokumentárneho filmu vidieť, ako skutočne vyzerali a konali dané historické osobnosti. Ďalším spôsobom rekonštrukcie histórie sú odborné vyjadrenia historikov k tej-ktorej problematike. Žiak si tak overí fakty nielen prostredníctvom učiteľa, ale aj od renomovaných historikov prezentujúcich výklad histórie v rámci dokumentárneho filmu. V dokumentárnom filme sa môže rekonštruovať historická udalosť aj formou orálnej histórie, teda cez spomienky pamätníkov. Žiak má možnosť vidieť a počuť autentické osoby, ktoré danú udalosť prežili. V súčasnosti sa už v rámci dokumentov na rekonštrukciu udalostí využíva počítačová animácia. Pre žiaka súčasnej doby je to obzvlášť populárna forma prezentácie tej-ktorej historickej udalosti či osobnosti³¹. Pomerne špecifický spôsob rekonštrukcie historických udalostí predstavujú hrané rekonštrukcie v rámci dokumentu, ktoré sú sčasti fak-

²⁶ Štěpánek K., 2009, *K čemu potřebujeme a využijeme v dějepise hraný film?* In Štěpánek K., *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd.* Brno, Masarykova univerzita, 2009, s. 129-134.

²⁷ Dyda R., 2008, *Film a audiovizuálne médiá ako výchovné prostriedky*, In Dyda R., *Školské knižnice*, Bratislava, Slovenská pedagogická knižnica, s. 17.

²⁸ Bačová D., Onušková M., 2015, *Edukačné médiá a ich využívanie v spoločenskovedných predmetoch v základnej a strednej škole*, 1. Vydanie, Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015, s. 30.

²⁹ [http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/recenze-2] – 16.12.2018, Dudek D., 2011, *Pár slov k filmové recenzii*.

³⁰ Šroblová S., 2009, *Film a televize jako audiovizuální sprostředkování světa*. 1. Vydanie, Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 100.

³¹ Plencner A. 2010, *Využití dokumentárního filmu vo vyučovaní*, 1. Vydanie, Bratislava, OZ Človek v ohrození, 2010, s. 4 – 5.

tograficky komentované. Takýto dokumentárny film vlastne žiakom ponúka náhľad do relatívne autentickej akčnej historickej udalosti, ktorá nie je komentovaná učiteľom, ale je súčasťou dokumentu³². Aby však bol dokumentárny film využitý na hodinách dejepisu adekvátne, je potrebné dbať na niektoré náležitosti. Použitý dokumentárny film by nemal byť propagandistický, aby žiakov neviedol k jednosmerným názorom, nemal by byť prehnané odborný, aby žiakov neodradil, práca s filmom by nemala byť len jeho odborným posudzovaním, ale aj zážitkom³³.

ZÁVER

Štúdia je prínosom pre oblasť teórie v tom zmysle, že môže poslúžiť začínajúcim učiteľom ako doplňujúci materiál v rámci svojej prípravy na hodinu a zdroj informácií respektíve ako možný návod, akým spôsobom aktivizovať žiakov na vyučovacej hodine prostredníctvom audiovizuálnych prostriedkov.

Následne môže byť prínosom aj pre oblasť praxe a to v tom zmysle, že poskytne náhľad začínajúcim učiteľom, čomu sa pri využití audiovizuálnych prostriedkov na vyučovacích hodinách vyvarovať a čo naopak uplatniť.

V súvislosti s využitím traileru k počítačovej hre a samotnej počítačovej hry v motivačnej fáze vyučovacej hodiny môžeme povedať, že zážitková motivácia prostredníctvom hrania hry má úspech.

Čo sa týka ďalšej aktivity, a teda využitia ukážky z hraného filmu v expozičnej fáze vyučovacej hodiny, je potrebné žiakov motivovať napríklad hodnotiacou známku.

V rámci fixačnej fázy vyučovacej hodiny je vhodné použiť nechronologicky demonštrované ukážky z animovaného dokumentárneho filmu.

Využitie hraného filmu v projektovom vyučovaní. Danú aktivitu možno odporúčať a to hlavne preto, že žiaci sú veľkej miere aktivizovaní a navyiac nútení spolupracovať. Projektové vyučovanie pomôže učiteľovi i žiakom odhaliť niektoré nedostatky, ktoré tak bude možné ľahšie odstrániť. Napríklad v súvislosti s činnosťou žiakov-informátorov, ktorí majú na starosti vytvoriť power-pointovú prezentáciu a obhájiť ju pred celou triedou. Žiaci väčšinu úloh vypracovávajú doma (filmová kritika, filmový plagát, power-pointová prezentácia). Ak by sme chceli uplatniť takúto aktivitu priamo na vyučovacích hodinách a ušetriť čas, možno by bolo vhodné využiť len jednu čiastkovú aktivitu. Napríklad vypracovať krátku filmovú kritiku z krátkej ukážky z hraného filmu priamo na vyučovacej hodine. Alebo ručne vytvoriť filmový plagát k ukážke z hraného filmu a podobne. Keďže je projektové vyučovanie skutočne náročné na čas a na prípravu učiteľa, je vhodné ho realizovať raz za isté obdobie.

³² Gauthier G., 2004, *Dokumentárny film, jiná kinematografie*, 1. vydanie. Praha, Akademie múzických umění, 2004, s. 192.

³³ Plencner A., 2010, *Využitie dokumentárneho filmu vo vyučovaní*, 1. Vydanie, Bratislava, OZ Človek v ohrození, 2010, s. 5 - 6.

Celkovo však spomenuté aktivity sú progresívne a aktivizujúce, je dôvod na to, aby sme ich zaradili medzi pravidelnejšie aktivizačné učebné pomôcky na vyučovaní.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

A, Knižné publikácie:

- [1] Bačová D., Onušková M. 2015. *Edukačné médiá a ich využívanie v spoločenskovedných predmetoch v základnej a strednej škole*, 1. Vydanie, Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015, s. 41.
- [2] Bannisterová D. a kol., 2010, *Jak nejlépe využít interaktivní tabuli*, 1. vydanie. Praha, Dům zahraničních služeb, 2010, s. 21.
- [3] Čábalová D., 2007, *Pedagogika pro učitele – modul B*, 1. Vydanie, Plzeň, ZČU, 2007, s. 125.
- [4] Čapek V., 2005, *Úvod do didaktiky dějepisu*, 1. Vydanie, Plzeň, TYPOS – Digital print, 2005, s. 31 – 33.
- [5] Ďurechová L., 2012, *Dokonalé osvojenie učiva v dejepise*, 1. Vydanie, Prešov, Metodicko-pedagogické centrum, 2012, s. 9 – 10.
- [6] Gauthier, G, 2004, *Dokumentární film, jiná kinematografie*, 1. Vydanie, Praha, Akademie múzických umění, 2004, s. 192.
- [7] Hlásna S. a kol., 2006, *Úvod do pedagogiky*, 1. vydanie. Nitra, Enigma, 2006, s. 321 – 323.
- [8] Kalaš, I. a kol., 2013, *Premeny školy v digitálnom veku*, 1. vydanie. Bratislava, SPN, 2013, s. 205 – 207.
- [9] Krátká J. 2010, *Zkušenostní učení prostřednictvím edukace identifikace s fiktivními postavami filmů a serialu*, 1. Vydanie, Brno, Masarykova univerzita, 2010, s. 20.
- [10] Mašek J., 2002, *Audiovizuální komunikace výukových médií*, 1. vydanie. Plzeň, ZČU, 2002, s. 74 – 75.
- [11] Parkan F., 2013, *Didaktika dějepisu*, 1. vydanie. Praha, Nakladatelství Karolinum, 2013, s. 38.
- [12] Petlák E., 2016, *Všeobecná didaktika*, Bratislava, IRIS, 2016, s. 153.
- [13] Plencner A., 2010, *Využitie dokumentárneho filmu vo vyučovaní*, 1. vydanie. Bratislava, OZ Človek v ohrození, 2010, s. 4 – 5.

- [14] Pohl O., 2002. *Počítačové hry*. 1. vydanie. Praha, Computer Press, 2002, s. 15 – 25.
- [15] Skalková J. 2007, *Obecná didaktika*, 2. Vydanie, Praha, Grada Publishing, a.s., 2007, s. 234 – 237.
- [16] Šroblová S., 2009, *Film a televize jako audiovizuální sprostředkování světa*, 1. vydanie. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 100.
- [17] Vaculová A., 2012, *Projekty vo vyučovaní dejepisu*. 1. vydanie. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2012, s. 6 – 7.
- [18] Zasepa T., Olekšák P., 2008, *Mediálna výchova*. 1. vydanie. Ružomberok, Katolícka univerzita v Ružomberku, 2008. s. 88 – 89.
- [19] Zormanová L., 2014, *Obecná didaktika*, 1. vydanie. Praha, Grada Publishing a.s., 2014, s. 190 – 191.

B, Časopisy a zborníky:

- [20] Čapek R., 2007, *Počítačové hry*. In Čapek R., *Moderní vyučování*. Kladno: Aisis, 2007, s. 8 – 9.
- [21] Dyda R., 2008, *Film a audiovizuálne médiá ako výchovné prostriedky*. In: Dyda R. *Školské knižnice*, Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 17.
- [22] Kozniecka-Śliwinska D., 2011, *Didaktické podmínky využití filmů a televizních programů ve výuce dějepisu*, In Kozniecka-Śliwinska D., *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Brno, Masarykova univerzita, 2011, s. 59.
- [23] Štěpánek K., 2009, *K čemu potřebujeme a využijeme v dějepise hraný film?* In Štěpánek K., *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Brno, Masarykova univerzita, 2009, s. 129-134.

C, Elektronické zdroje:

- [24] [<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/recenze-2>] – 16.12.2018, Dudek D., 2011, *Pár slov k filmové recenzi*.
- [25] [<http://www.cudzieslova.sk/hladanie/audiovizualny>] – 8.12.2018, Andraščík R., 2005, *Definícia pre cudzie slovo audiovizuálny*.
- [26] [<https://www.ff.umb.sk/mkmet/didaktika-dejepisu-vybrane-texty.html>] – 4.12.2018, Kmeť M., 2016, *Didaktika dejepisu (vybrané texty)*.
- [27] [<https://hryakultura.blogspot.com/2011/11/zanre-pocitacovych-hier.html>] – 11.12.2019, Tichý M., 2012, *Žánre počítačových hier*.

- [28] [<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/index.html>] – 8.12.2018, Krátka J., Vacek P., 2006, *Problematika audiovizuálnej edukácie*.
- [29] [<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce14.htm>] – 10.12.2018, Krátká J., Vacek P., 2007, *Počítačové hry I*.
- [30] [<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce2.htm>] – 11.12.2018, Krátka J., Vacek P., 2007, *Film a história*.
- [31] [<http://www.itv.upol.cz/publicita/lomnice09clanekdostal.pdf>] – 10.12.2018, Dostál J., 2009, *Počítačové hry ve vzdělávání*.
- [32] [<http://www.orbisme.sk/clanky/moja-skola/dejepis/stav-vyucovania-dejepisu.html>] – 4.12.2018, Cangár J., 2017, *Stav vyučovania dejepisu*.
- [33] [http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2115] – 10.12.2018, Friedlová L., 2007, *Pc hra vo výučbe*.
- [34] [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdela vaciprogram/dejepis_nsv_2014.pdf] – 4.12.2018, ŠPÚ. 2014. *Inovovaný štátny vzdelávací program – dejepis*.
- [35] [<https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2013/01/72.pdf>] – 10.12.2018, Suslo T., 2013, *Aká je budúcnosť počítačových hier v edukácii?*

ABSTRAKT

Audiovizuálne prostriedky v edukačnom procese

Autor sa v nasledujúcom príspevku venuje otázke vymedzenia pojmu audiovizuálne prostriedky, keďže ide o kľúčový v texte. Obsahom je všeobecná charakteristika audiovizuálnych prostriedkov a následne definícia vybraných audiovizuálnych prostriedkov, ktorým sa budeme osobitne venovať v našom príspevku.

Kľúčové slová: Edukácia. Audiovizuálne prostriedky. Žiak. Učiteľ.

SUMMARY

Audiovisual means in the educational process

In the following article, the author addresses the issue of defining the term audiovisual media, as it is a key one in the text. The content is a general description of audiovisual media and subsequently a definition of selected audiovisual media, which we will focus on in our paper.

Key words: Education. Audiovisual media. Student. The teacher.

STRESZCZENIE

Środki audiowizualne w procesie edukacyjnym

W poniższym artykule autor porusza kwestię zdefiniowania pojęcia media audiowizualne, jako że jest ono kluczowe w tekście. Treść stanowi ogólny opis mediów audiowizualnych, a następnie definicję wybranych mediów audiowizualnych, do których odniesiemy się w naszym wystąpieniu.

Słowa kluczowe: Edukacja. Media audiowizualne. Student. Nauczyciel.



Aleksandra Katan

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Antonina Kaczorowska

Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk o Zdrowiu

Agnieszka Kaczorowska

Akademia Wychowania Fizycznego
we Wrocławiu

Dostosowanie zajęć dzieci w wieku przedszkolnym do ich rozwoju motorycznego

WSTĘP

Przemiany, które zachodzą w motoryczności człowieka, rozpoczynają się niezaradnością noworodka, najszybszym w ontogenezie rozwojem fizycznym w okresie niemowlęcym, postępują dalej przez celowe i coraz bardziej sprawne ruchy dziecka, schematyczne, chociaż w pełni ukształtowane ruchy osoby dorosłej aż do uwsteczniania ruchowego osób starszych.

Rozwój motoryczny zależy od dwóch determinantów: egzogennych i endogennych. Czynniki endogenne, czyli dziedziczne, stanowią genetyczne podłoże rozwoju ruchowego, decydują o jakości i tempie rozwoju morfologicznego i fizjologicznego. Czynniki egzogenne, inaczej zewnętrzne, określają wpływ środowiska zewnętrznego na rozwój motoryki. Należą tu czynniki biogeograficzne, społeczno-ekonomiczne oraz tryb życia¹. Oba czynniki wpływają bezpośrednio na rozwój motoryczny, np. na rozwój zdolności motorycznych lub pośrednio, stanowiąc podłoże motoryczności.

Właściwy rozwój ruchowy jest psychologicznie i społecznie niezwykle ważny. Ćwiczenia bezpośrednio wpływają na poprawę zdrowia fizycznego

¹ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003, s. 78 – 109.

i psychicznego, pomagają dzieciom wyładować nadmiar energii, przez co lepiej znoszą napięcia. Dobry rozwój ruchowy daje poczucie pewności, zadowolenia, ułatwia akceptację społeczną oraz daje szansę na poczucie własnego bezpieczeństwa².

Celem artykułu jest przedstawienie rozwoju motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz podkreślenie konieczności dostosowania zajęć z dziećmi i wymogów wobec nich do poziomu ich rozwoju.

1. WARUNKI ROZWOJU MOTORYCZNEGO

Rozwój motoryczny zależy od stopnia dojrzałości morfologicznej. Układ ruchu statyczny i dynamiczny oraz układ nerwowy są podłożem motoryki.

Wytrzymałość i elastyczność tkanki kostnej jest istotna dla pracy mięśni, gdyż kości są miejscami przyczepu mięśni. Stan aparatury więzadłowo – torebkowej warunkuje zakres ruchu w poszczególnych stawach. Duże znaczenie mają także proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami szkieletu, gdyż od nich zależą stosunki biomechaniczne. Warto wspomnieć, że te proporcje zmieniają się w ciągu życia.

Na szkielecie kostnym rozpięte są mięśnie, czynny układ ruchu. Liczba włókien mięśniowych nie zmienia się w zasadzie wraz z wiekiem, ale za to mięśnie doskonalą się strukturalnie. Zwiększa się masa mięśniowa, a w związku z tym również i siła mięśni, zwiększa się liczba włókienek kurczliwych. Poprawia się unaczynienie mięśni poprzez wnikanie drobnych naczyń krwionośnych w głąb mięśnia³.

W procesach sterowania ruchami człowieka bardzo ważną rolę odgrywa ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy. Ruchy dziecka są kierowane najpierw przez jądra podkorowe a później przede wszystkim przez ciało prądkowane z obszaru kresomózgowia. W dalszej dopiero kolejności funkcje kierowania przenoszą się do dróg piramidowych i ośrodków korowych. Równocześnie więc ze zmniejszaniem się znaczenia ośrodków podkorowych stopniowo doskonalą swoją strukturę ośrodki ruchowe w korze mózgowej⁴. Dojrzewanie komórek nerwowych polega na powiększaniu ich wymiarów oraz na doskonaleniu się czynnościowym. Wzrasta liczba wypustek i ich rozgałęzień, formują się synapsy, czyli elementy stykowe. Coraz więcej dendrytów kontaktuje się z neurytami innych komórek, jedna komórka nerwowa może mieć do stu połączeń, stąd olbrzymia ilość kombinacji w korze mózgowej⁵.

Na szczególną uwagę zasługuje proces mielinizacji włókien nerwowych oraz inervacji mięśni. Oba zachodzą w obwodowym układzie nerwowym. Inervacja mięśni to wrastanie w głąb włókien mięśniowych odpowiednich

² Tamże s. 51 – 52.

³ M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1986, s. 112.

⁴ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003, s. 52.

⁵ M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1986, s. 112 – 113.

zakończeń nerwowych. Proces ten wpływa bezpośrednio na koordynację nerwowo-mięśniową i odgrywa decydującą rolę w opanowaniu przez dziecko poszczególnych czynności. Inerwacja kończy się ok. 6 roku życia i w dużej mierze warunkuje możliwość opanowania podstawowych czynności manualnych a więc określa osiągnięcie przez dziecko etapu dojrzałości szkolnej.

Mielinizacja włókien nerwowych polega na tworzeniu na aksonach neuronów osłonki mielinowej. Osłonka może osiągnąć grubość kilku mikronów. Spełnia ona rolę naturalnego izolatora włókien nerwowych, przewodzących impulsy do mięśni⁶. Mielinizacja poprawia szybkość i efektywność przewodnictwa nerwowego oraz ogranicza zbędne przyruchy. Mielinizacja kończy się ok. 5 roku życia. Niezakończony proces mielinizacji powoduje, że małe dziecko reaguje „całym sobą”. Dopiero stopniowo dochodzi do wybiórczości i względnej oszczędności ruchów⁷.

Również stan układu krążenia, oddechowego oraz sprawność procesów przemiany materii ma wpływ na motorykę dziecka.

Znajomość rozwoju motorycznego człowieka oraz procesów zachodzących w układzie nerwowym jest niezbędna do właściwego planowania zajęć z dziećmi oraz do efektywnego stymulowania ich rozwoju.

2. CHARAKTERYSTYKA MOTORYKI DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Okres przedszkolny, czyli wiek 3 do 6 lat, rozpoczyna się po okresie poniemowlęcym. Dziecko w tym wieku charakteryzują prakseje, czyli ruchy celowe, zautomatyzowane, odpowiadające przeznaczeniu przedmiotu, narastająca intelektualizacja procesów ruchowych, zaznaczająca się w miarę opanowania mowy oraz początki kombinacji ruchowych.

W okresie przedszkolnym rozwój motoryczny osiąga coraz wyższe szczeble. Dziecko potrafi już swobodnie chodzić, biegać, skakać, rzucać, wspinać się itp⁸. Z tych czynności dziecko poczyną konstruować nowe układy ruchów, pojawiają się nowe umiejętności, a pod koniec tego okresu łączy ruchy, co daje początek kombinacjom ruchowym. Większość dzieci potrafi podrzucać i łapać piłkę, wykonywać kombinację bieg z kopnięciem, a niektóre oddać skok z rozbiegu. Dzieci z powodzeniem uczą się jeździć na łyżwach, na nartach, potrafią pływać, jeździć na rowerze dwukołowym oraz radzą sobie z ćwiczeniami gimnastycznymi.

Przedszkolaki opanowują złożone ruchy należące do motoryczności produkcyjnej – sprzątanie, nakrywanie do stołu.

Dziecko przyswaja sobie kilka umiejętności ruchowych jednocześnie (dzieci młodsze najpierw opanowują jedną czynność, potem drugą). W tym wieku istnieje biologiczna, naturalna potrzeba ruchu – „głód” ruchu, która

⁶ W. Z. Traczyk, *Fizjologia człowieka w zarysie*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2007, s. 61 – 62.

⁷ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003, s. 52.

⁸ K. Roman, *Analysis of development of children motor skills*, „Journal of Education, Health and Sport”, 2017,7(8), s. 346.

doprowadza do ogromnej ruchliwości dziecka, do wykonywania znacznej pracy, ruchów zbyt obszernych. Ta nadruchliwość zwiększa działanie bodźców ruchowych. Mimo dużej potrzeby ruchu dziecko nie umie przystosować się do czynności dorosłego, np. długi spacer jest męczący.

Niska zdolność do koncentracji na jednej czynności, możliwość skupienia się na krótko jest przyczyną braku wytrwałości w dążeniu do celu oraz powoduje potrzebę częstych zmian zajęcia ruchowego i obiektów zainteresowania.

Dzieci w okresie przedszkolnym cechuje radość z udanych ruchów nowych, przeżywanie sukcesu motorycznego. Radość z sukcesu stanowi element tworzący pamięć ruchową i skłania do wielokrotnego powtarzania czynności, sprawiającej przyjemność⁹. Sprzyja to szybkiemu uczeniu się ruchów.

Trudności sprawiają czynności wymagające precyzji manualnej, jak zapinanie guzików, sznurowanie butów itp. Jest to spowodowane wciąż trwającym procesem inervacji mięśni. Dopiero po zakończeniu tego procesu precyzja rąk będzie znaczna¹⁰.

W kształtowaniu się motoryczności zaczynają dominować wzorce społeczne czerpane z najbliższego otoczenia - rodzina, koledzy. Znaczniejszą rolę odgrywa refleksja oraz współzawodnictwo, mające źródło w większej dojrzałości społecznej.

Najszybciej ze zdolności motorycznych rozwija się zwinność a najwolniej siła i wytrzymałość. Znacząco poprawia się koordynacja ruchowa. Pogłębia się asymetria funkcjonalna, w szczególności dominacja jednej ręki. Zaznacza się dymorfizm płciowy, polegający na zróżnicowaniu w sprawnościach i zainteresowaniach ruchowych chłopców i dziewcząt. Jest to jednak spowodowane w większym stopniu wpływami środowiska społecznego niż biologicznym rozwojem. Różnice pomiędzy poziomem zdolności motorycznych chłopców a dziewcząt nie są jednolite przez cały okres przedszkolny¹¹.

Około 5 roku życia dziecko osiąga tzw. równowagę przedszkolną, zwaną „złotym okresem motorycznym”. Okres ten stanowi pierwsze apogeum motoryczne. Ruchy dziecka są płynne, swobodne. W opanowanych czynnościach pojawia się harmonia, płynność, rytm ruchu¹².

Serce dziecka jest pod względem fizjologicznym w pełni sprawne (taka sama liczba włókienek jak u osoby dorosłej). Pod względem potrzeb jest ono fizjologicznie w pełni sprawne. Serce i płuca jednak inaczej reagują na wysi-

⁹ M. J. Żmichrowska, *Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego*, [w:] M. J. Żmichrowska (red.) *Współczesne poszukiwania w pedagogice*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, t. 47, 1(2019), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2019, s. 7 – 16.

¹⁰ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003, s. 52, 62.

¹¹ J. Kokštejn, M. Musálek, J. J. Tufano, *Are sex differences in fundamental motor skills uniform throughout the entire preschool period?*, „PLoS One”, 2017, 12(4): e0176556.

¹² M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1986, s. 119.

łek, przede wszystkim przez wzrost częstości skurczów i oddechów a nie przez przyrost pojemności serca i głębokości oddechów¹³.

Odpowiedni poziom zdolności motorycznych jest uważany za ważny dla fizycznego, społecznego i psychicznego rozwoju dzieci. Wydaje się, że wiek przedszkolny ma decydujące znaczenie dla rozwoju zdolności motorycznych i jest prawdopodobnie najbardziej obiecującym oknem czasowym w odniesieniu do strategii profilaktycznych opartych na poprawie zdolności motorycznych¹⁴.

3. ROLA PRZEDSZKOLA W PRAWIDŁOWYM ROZWOJU MOTORYCZNYM DZIECKA

Środowiskiem przedszkolaka jest przedszkole, spędza w nim wiele czasu, stąd przedszkole ma ogromny wpływ na rozwój i zdrowie dzieci. Eliminowanie szkodliwych czynników rozwoju oraz stwarzanie jak najlepszych warunków rozwojowych dla dzieci jest podstawowym zadaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz pracowników ochrony zdrowia. Bardzo ważne w tym czasie jest umożliwienie dziecku spontanicznej, różnorodnej aktywności ruchowej z innymi dziećmi¹⁵.

Przedszkola mogą wpływać na rozwój motoryczny, dając dzieciom więcej czasu na przebywanie w otwartych przestrzeniach, stosując zorganizowane zajęcia ruchowe i poszerzając istniejącą przestrzeń zabaw na świeżym powietrzu, gdy tylko jest to możliwe¹⁶.

Dla prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje około 3 – 4 godzin dziennego ruchu. Zorganizowanymi formami ruchu są w przedszkolu zabawy ruchowe, ćwiczenia ogólnorozwojowe i gimnastyczne, rytmika, gimnastyka korekcyjna, ćwiczenia sportowe, zabawy taneczne, zajęcia oraz spacery. Różnorodne zabawy ruchowe to najlepsza, często nieskomplikowana forma ruchu, która opiera się na podstawowych zdolnościach motorycznych, między innymi na chodzie, biegu, skokach, rzucaniu czy pełzaniu. Dodatkowo zabawa wprowadza dobry nastrój, wpływa na odprężenie nerwowe i zdrowie dzieci. W trakcie tego typu ćwiczeń u dziecka dochodzi do kształtowania się koordynacji wzrokowo-słuchowej, rozwija się zręczność, doskonali się równowaga, a dziecko coraz skuteczniej potrafi pokonać różnego typu przeszkody. Właściwie dobrana aktywność fizyczna rozwija wszystkie cechy mo-

¹³ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003, s. 61.

¹⁴ L. Hestbaek, S. T. Andersen, T. Skovgaard, L. G. Olesen, M. Elmose, D. Bleses, S. C. Andersen, H. H. Lauridsen, *Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial*, nested in a cohort study, "Trials", 2017, 18, s. 400.

¹⁵ R. Muchacka, M. Pyclik, *Wady postawy u dzieci i młodzieży – charakterystyka i etiologia*, [w:] F. Mroczko (red.) *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, t. 37, 1(2016), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2016, s. 69 – 84.

¹⁶ L. True, K. A. Pfeiffer, M. Dowda, H. G. Williams, W. B. Brown, J. R. O'Neill, R. R. Pate, *Motor competence and characteristics within the preschool environment*, "Journal of Science and Medicine in Sport", 2017, 20(8), s. 751–755.

toryki, te proste, jak: siłę i szybkość oraz złożone: zręczność, wytrzymałość, gibkość i moc¹⁷. Ze względu na to, że zabawa jest podstawową aktywnością dziecka w wieku przedszkolnym, należy stwarzać mu jak najwięcej okazji do niej.

Zabawy dla dzieci można podzielić na kilka typów, zgodnie z ich specyfiką. Zabawy orientacyjno-porządkowe są jednym ze środków wychowawczych, wyrabiają dyscyplinę, wdrażają do porządku, kształtują reakcję ruchową na bodziec wzrokowy i słuchowy¹⁸. Zabawy ze śpiewem wpływają na umuzykalnienie dziecka, kształtują jego poczucie rytmu, oddziałują na koordynację ruchową, poczucie harmonii, estetykę ruchów. Ruch podporządkowany muzyce spełnia w procesie rozwoju dziecka specjalne zadanie. Wprowadza do jego działań zabawę i odprężenie, zaspakaja potrzebę aktywności ruchowej¹⁹. Łączenie ruchu z muzyką, jej rytmem czy tempem, pozwala w sposób przyjemny i wesoły uaktywnić dzieci. Ponadto zajęcia taneczne wpływają pozytywnie na kształtowanie zdolności motorycznych dzieci²⁰. Zabawy bieżne są najczęściej wykorzystywane, ponieważ pobudzają cały organizm. Wpływają pozytywnie na układy i narządy ustroju dziecka, na jego wytrzymałość, szybkość, zręczność i zwinność. Zabawy rzutne polegają na doskonaleniu rzutu do celu czy na odległość, a tym samym na rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej, umiejętności koncentracji i skupienia uwagi. Poprawiają one zręczność, pewność rzutu i chwytu. Zabawy skoczne, czyli różnego rodzaju podskoki, wyskoki, przeskoki kształtują koordynację nerwowo-ruchową, rozwijają zręczność, zwinność, szybkość i moc. Sprzyjają zachowaniu równowagi oraz prawidłowej postawy dziecka.

Nauczycielowi przedszkola przypada w udziale towarzyszenie dziecku w okresie intensywnego rozwoju fizycznego. Aktywność ruchowa jest tu najważniejszym stymulatorem wpływającym na rozwój dziecka. Istotną rolę w tym procesie spełnia organizowanie odpowiednich zabaw, gdyż dziecko w tym wieku ma małą koncentrację na jednej czynności²¹. Aby uzyskać dobrą sprawność w zakresie precyzji ruchów dłoni i palców trzeba najpierw zadbać o motorykę dużą, która jest nadrzędna. Rozwojowi sprawności w tym zakresie będzie służyło systematyczne zachęcanie dziecka do wykonywania wszelkich czynności samoobsługowych jak i organizowanie zabaw ruchowych i rytmizujących. (Tab. 1)

¹⁷ M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1986, s. 128 - 140.

¹⁸ L. Mazurek, *Gimnastyka podstawowa*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa, 1980, s. 87.

¹⁹ T. Oleszko, *Od natury do partytury*. Znaczenie doświadczeń poznawczych dziecka w inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej, [w:] M. J. Żmichrowska (red.) *Współczesne poszukiwania w pedagogice*, *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, t. 47, 1(2019), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2019, s. 87 - 106.

²⁰ A. Poznańska, J. Stożek, Z. Filar, K. Filar - Mierzwa, *The role of eurhythmic and dance classes in shaping the physical and musical development of preschool children*, "Antropomotoryka", 2012, 22(58), 65-74.

²¹ R. Muchacka, M. Pyclik, *Wady postawy u dzieci i młodzieży - charakterystyka i etiologia*, [w:] F. Mroczko (red.) *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, t. 37, 1(2016), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2016, s. 69 - 84.

Tabela 1. Działania ruchowe rozwijające motorykę dziecka przedszkolnego

Rodzaj działań ruchowych	Obszar rozwijanej motoryki	Rozwijane cechy
Rzuty Chwyty Bieg Skoki Kopnięcia Uderzenia Sklony Czworakowanie Elementy gimnastyki	Motoryka duża (ruchy podstawowe)	Siła Szybkość Moc Zwinność Zręczność Gibkość Koordynacja ruchowa
Rysowanie Malowanie Majsterkowanie Klejenie Wycinanie Wydzieranie Lepienie z plasteliny Czynności samoobsługi: zapinanie guzików, wiązanie butów	Motoryka mała (ruchy precyzyjne)	Koordynacja ruchowa Koncentracja uwagi Skupienie Precyzja ruchu

Źródło: opracowanie własne za Kamil Roman *Analysis of development of children motor skills*, „Journal of Education, Health and Sport”, 2017,7(8).

4. DOSTOSOWANIE ZAJĘĆ W PRZEDSZKOLU DO POZIOMU ROZWOJU MOTORYCZNEGO DZIECI

Organizując dzieciom ćwiczenia ruchowe, należy mieć na uwadze fakt, że powinny być one przede wszystkim dobrą zabawą, podczas której dzieci się śmieją i wznoszą radosne okrzyki. Jeśli zabawy ruchowe mają charakter naśladowczy, wówczas pomagają dzieciom skojarzyć wysiłek fizyczny z tym, co znają i rozwijają ich wyobraźnię. Ćwiczenia, które dla dzieci są pokazywane w formie zadań, pozwalają im wykazać się nabytymi umiejętnościami. Niezbędne jest również zapewnienie odpowiednich warunków higienicznych i zdrowotnych, a także zadbanie o bezpieczeństwo najmłodszych.

Naturalna potrzeba ruchu u przedszkolaków przekłada się na organizację zajęć dla dzieci. Zajęcia „siedzące” jak nauka wierszy, słuchanie piosenek, muszą być przeplatane zabawami ruchowymi. Inaczej dzieci szybko się znużą i tracą koncentrację. Do nauki piosenek można dodać rytmikę, recytację przerwać na chwilę kilkoma podskokami lub wykonaniem „pajacyka”. Dodatkowo stosujemy zajęcia plastyczne, jak wycinanie, klejenie, malowanie, gdzie również dzieci mogą spożytkować dużą potrzebę ruchu

oraz ćwiczyć ruchy manualne. Podczas dłuższych spacerów należy zezwolić dzieciom na wykonanie podskoków, wymachów lub zainicjować śpiewanie piosenki. Mimo dużej potrzeby ruchu, taka czynność jak długi spacer w jednostajnym tempie, charakterystyczna dla osób dorosłych, spowoduje zmęczenie dziecka.

Niska zdolność do koncentracji na jednej czynności powoduje konieczność zmian przydzielanych zadań. Podczas ćwiczeń ruchowych nauczyciel musi mieć przygotowanych wiele ćwiczeń i zabaw na dany temat i zmieniać je zanim dzieci poczują brak zainteresowania. Powinien także wychwytywać osłabioną koncentrację i nowym zadaniem skupić uwagę dzieci.

Umiejętność wykonywania kombinacji ruchowych można wykorzystać do nauki nowych, bardziej skomplikowanych ćwiczeń. Radość, jaką czuje dziecko z powodu sukcesu ruchowego sprawia, że może powtarzać nowe ćwiczenie bez znużenia i w ten sposób doskonalić nabyte umiejętności. Dlatego wiek przedszkolny jest odpowiedni do nauki techniki wielu dyscyplin sportowych. Zadowolenie z powodu wykonania zadania można wykorzystać także do nauki czynności należących do motoryki produkcyjnej – sprzątanie, podlewanie kwiatów, nakrywanie do stołu i inne. Chwaląc dziecko za dobre wykonanie danej czynności uzyskamy jego dumę i radość oraz chęć powtórzenia zadania.

Trwający proces inervacji mięśni powoduje kłopoty w wykonywaniu ruchów precyzyjnych. Z tego powodu dziecko napotyka na trudności w czynnościach samoobsługi takich jak wiązanie butów, zapinanie guzików. Również prace plastyczne nie będą starannie wykonane nie z powodu lenistwa czy niechęci dziecka, ale z powodu wieku rozwojowego. Oczywiście nie należy zaniechać ćwiczeń samoobsługi i zajęć manualnych, ale nie można wymagać od przedszkolaka takich efektów, jak od ucznia w szkole.

Poprawa wyników w zakresie zwinności i koordynacji ruchowej wskazuje na większe wykorzystanie zabaw ruchowych i ćwiczeń kształcących właśnie te zdolności motoryczne.

ZAKOŃCZENIE

Rozwój motoryczny dziecka przebiega wg określonych prawideł. Zależy od stopnia rozwoju układu ruchu czynnego i biernego, krążenia, oddechowego oraz układu nerwowego. Wpływ na to mają czynniki genetyczne, wewnętrzne oraz środowiskowe, zewnętrzne. Nowe umiejętności nabywamy w określonej kolejności, w zależności od stopnia rozwoju wymienionych układów człowieka.

Etap rozwoju motorycznego, w którym znajduje się dziecko w wieku przedszkolnym, determinuje jego możliwości ruchowe. Z tego powodu znajomość zasad rządzących tym rozwojem, kolejności nabywania poszczególnych umiejętności, jest niezwykle ważna. Świadomy nauczyciel dostosuje zajęcia z dziećmi do poziomu ich rozwoju, zwiększając szansę na wykonanie zadania z sukcesem oraz wspierając w ten sposób wszechstronny rozwój dziecka.

LITERATURA:

- [1] Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1986.
- [2] Hestbaek L., Andersen S. T., Skovgaard T., Olesen L. G., Elmose M., Bleses D., Andersen S. C., Lauridsen H. H., *Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study*, "Trials", 2017, 18.
- [3] Kokštejn J., Musálek M., Tufano J. J., *Are sex differences in fundamental motor skills uniform throughout the entire preschool period?*, "PLoS One", 2017, 12(4).
- [4] Mazurek L., *Gimnastyka podstawowa*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa, 1980.
- [5] Muchacka R., Pyclik M., *Wady postawy u dzieci i młodzieży – charakterystyka i etiologia*, [w:] F. Mroczo (red.) *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, t. 37, 1(2016), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2016.
- [6] Oleszko T., *Od natury do partytury. Znaczenie doświadczeń poznawczych dziecka w inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej*, [w:] M. J. Żmichrowska (red.) *Współczesne poszukiwania w pedagogice, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, t. 47, 1(2019), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2019.
- [7] Osiński W., *Antropomotoryka*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań, 2003.
- [8] Poznańska A., Stożek J., Filar Z., Filar-Mierzwa K., *The role of eurhythmics and dance classes in shaping the physical and musical development of pre-school children*, "Antropomotoryka", 2012, 22(58).
- [9] Roman K. *Analysis of development of children motor skills*, „Journal of Education, Health and Sport”, 2017, 7(8).
- [10] Traczyk W. Z., *Fizjologia człowieka w zarysie*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2007.
- [11] True L., Pfeiffer K. A., Dowda M., Williams H. G., Brown W. B., O'Neill J. R., Pate R. R., *Motor competence and characteristics within the preschool environment*, "Journal of Science and Medicine in Sport", 2017, 20(8).
- [12] Żmichrowska M. J., *Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego*, [w:] M. J. Żmichrowska (red.) *Współczesne poszukiwania w pedagogice, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębior-*

orczyści z siedzibą w Wałbrzychu, t. 47, 1(2019), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, Wałbrzych, 2019.

STRESZCZENIE

Dostosowanie zajęć dzieci w wieku przedszkolnym do ich rozwoju motorycznego

Rozwój motoryki człowieka przebiega w określonej kolejności. W artykule przedstawiono rozwój motoryczny dziecka w wieku przedszkolnym. Na rozwój ten bezpośredni oraz pośredni wpływ mają czynniki endogenne oraz egzogenne. Poziom rozwoju motoryczności zależy od układów naszego organizmu, w szczególności od układu ruchu, krążenia, oddechowego oraz nerwowego a także od czynników środowiskowych.

Przedszkole ma duży wpływ na wszechstronny rozwój dziecka w wieku 3-6 lat, w tym również na rozwój motoryczności. Odpowiednia ilość zajęć ruchowych oraz dostosowanie zajęć z dziećmi do poziomu rozwoju motorycznego jest niezwykle ważne dla rozwoju psychofizycznego dziecka.

SUMMARY

Adaptation of preschool children's activities to their motor development

Human motor development takes place in a specific sequence. The article presents the motor development of a preschool children. This development is directly and indirectly influenced by endogenous and exogenous factors. The level of motor development depends on our body's systems, in particular on the movement, circulation, respiratory and nervous systems, as well as on environmental factors.

The kindergarten has a great influence on the comprehensive development of a child aged 3-6, including the development of motor skills. Adequate amount of physical activities and adaptation of children's activities to their level of motor development is extremely important for the psychophysical development of a child.



Sylvia Domagalska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Świetlica środowiskowa w starej dzielnicy „Błeszno”, jako miejsce „wyrównywania szans edukacyjnych” dzieci i młodzieży w XXI w.

WSTĘP

Socjoterapia, jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej stawia sobie następujące cele; edukacyjne – zmierzające do zdobycia wiedzy dotyczącej siebie, swego otoczenia, zwiększającej prawdopodobieństwo wystąpienia prawidłowych adaptacyjnych zachowań; rozwojowe, będące odpowiedzią na specyficzne, charakterystyczne dla wieku potrzeby dzieci i młodzieży; lecznicze – nastawione na skorygowanie, skompensowanie zaburzonych postaw oraz modyfikację dysfunkcyjnych wzorców zachowań lub schematów poznawczych¹.

Cele te zmierzają jak pisze K. Palus do osiągnięcia świadomych zmian, które mogą obejmować następujące obszary; poziom zmian behawioralnych, poziom zmian struktur poznawczo-emocjonalno-motywacyjnych, poziom zmian osobowości, poziom zmian osoba – otoczenie. Zdarza się jednak nader często, że stając wobec cierpienia, poczucia krzywdy dzieci, możemy poczuć się bezradni. Pojawia się nieodparte uczucie, że nie zawsze możemy zmienić trudną sytuację rodzinną tych dzieci, a konkretna zewnętrzna zmiana tych dzieci jest bardzo trudna. Dziś już nikogo nie dziwi i chyba niewielu wzrusza widok żebrzących, brudnych i błakających się dzieci po ulicy. W ostatnich latach zjawisko to nasiliło się i stało się niemal społecznie akceptowane.

„Problemem powszechnym” stały się przypadki nagłaśniane przez media krzywdzenia dzieci, coraz częściej są to bardzo brutalne pobicia dzieci na-

¹ Palus. K., *Dzieci ze świetlicy*, „Edukacja i dialog”, 1998, nr 6, s. 54-55.

wet tych najmłodszych. Z drugiej strony bardzo trudno jest dostrzec „gołym okiem”, że dziecko jest krzywdzone. Zdarza się bowiem, że zarówno dziecko jak i rodzice ukrywają ten fakt, stwarzając pozory „normalnej rodziny”. W sytuacji zaniedbywania emocjonalnego o diagnozę jeszcze trudniej, ponieważ nie widać bezpośrednich skutków. A przecież nie ulega wątpliwości, że długotrwałe zaniedbywanie dziecka prowadzi do negatywnych skutków dla jego zdrowia a także rozwoju w późniejszym dorosłym życiu, przede wszystkim w aspekcie wyboru szkoły i aspiracji zawodowych. Stąd też tak nieprzeceniona jest waga nauczycieli i opiekunów dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych a które są w przeważającej części „klientami” świetlic socjoterapeutycznych. O ile psychologowie, jak pisze M. Bartosiak-Tomaśiak, zwracają uwagę przede wszystkim na mechanizmy kształtujące przeżycia i zachowania jednostek, na naturę dążeń ludzkich, to socjologów bardziej interesują obiekty owych dążeń – określone cele i wartości.

I. ZNACZENIE ASPIRACJI EDUKACYJNYCH W WYCHOWYWANIU DZIECI I MŁODZIEŻY

Analizując dotychczasowe badania pedagogiczne, można stwierdzić, że pedagodzy chcąc poznać aspiracje, a następnie – oddziałując na uczniów – kształtować je, uwzględniając zarówno aspekty psychologiczne jak też socjologiczne². W literaturze naukowej trudno jest znaleźć pedagogiczne określenie pojęcia aspiracji i poziomu aspiracji.

A. Janowski proponuje aspiracjami nazwać w miarę trwałe i silne życzenia jednostki związane z właściwościami lub stanami, które mają charakteryzować jej przyszłe życie oraz cele, jakie będzie chciała w tym życiu uzyskać³. Zakłada on ponadto, że pierwotne do wobec aspiracji są motywy i życzenia. Stały wpływ na nie mają wartości, postawy i oczekiwania uwzględniające realia oraz poziom aspiracji, traktowane na równi z potrzebą ich zaspokajania. Aspiracje skierowane są ku różnym celom, rozmaite bywają obiekty dążeń, różna jest „treść” aspiracji. Aspiracje, a na pewno różne ich rodzaje, w tym również edukacyjne, pozostają ze sobą w bardzo wyraźnych i silnych związkach. Aspiracje edukacyjne mają powiązania zdecydowanie z aspiracjami kulturalnymi czy też zawodowymi.

Aspiracje edukacyjne często nazywane są również szkolnymi. W ujęciu S. Kowalskiego aspiracje szkolne to „chęć osiągania wyobrazonego sobie dalekosiężnego sukcesu szkolnego, jako ocenianego w danej kulturze lub subkulturze życiowo ważnego celu”⁴. Z kolei Z. Skorny definiuje aspiracje edukacyjne jako „zamierzenia dotyczące wyników pracy szkolnej oraz uzyskiwanych w niej ocen”⁵. Podobieństwo życiowych doświadczeń wyniesio-

² Bartosiak-Tomusiak M., *Aspiracje edukacyjne społeczeństwa*, „Edukacja i dialog” 1996 nr 6, s. 4.

³ Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, PWN, s. 145.

⁴ Kowalski S., *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, w „*Studia Pedagogiczne*” 1970, t 20, s. 355.

⁵ Skorny Z., „*Aspiracje*”, w „*Encyklopedia pedagogiczna*”, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 31.

nych z rodzinnego domu niewątpliwie integruje i zbliża do siebie dzieci i młodzież uczestniczące w zajęciach socjoterapeutycznych. Pochodzą one z rodzin dysfunkcyjnych, niejednokrotnie z problemem alkoholowym, z których wychodzą do szkoły głodne. Wywodząc się z patologicznych środowisk i uczęszczając do świetlicy, dzieci te mogą niejednokrotnie zetknąć się ze społecznym naznaczeniem, stygmatyzacją. Powtarzające się doświadczenia tego typu stwarzają niebezpieczeństwo, przyjęcia dychotomicznej postawy w ujmowaniu i ocenie rzeczywistości, podziału na „my”, dzieci ze świetlicy, oraz „oni”, obcy, nienależący do nas. Zaczyna się wówczas walka o zachowanie swej odrębności i tożsamości.

Podziały na lepszych lub gorszych zawsze stają się zarzewiem konfliktów, źródłem uprzedzeń, ale – jak wynika z moich obserwacji – mogą zmotywować dzieci ze świetlicy do wzmożonego działania, podsycanego chęcią pokazania innym, iż są zdolne do osiągania wartościowych celów. Jednakże najczęściej bycie „gorszym, głupszym, innym”, szczególnie kiedy słyszy się takie słowa od najbliższych, prowadzi do poczucia niższości i braku wiary w siebie. Taka samoocena ogranicza szanse dzieci i w edukacji, ale także w innych dziedzinach życia. Osiągnięcie zamierzonych zmian w różnych obszarach funkcjonowania dzieci zależy nie tylko od posiadanej wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim od empatycznej, akceptującej postawy wobec dzieci, przełamującej ich nieufność, otwierającej się na nowe doświadczenia, budującej wiarę w bezpieczny świat poza świetlicą. Relacja interpersonalna między wychowawcą a dzieckiem zakłada podmiotowość obu stron, a zatem konieczność dzieci włączenia w planowanie i realizację wspólnej aktywności, uczynienie ich jej współtwórcami. Może to dać im poczucie sprawstwa i stać się źródłem prawdziwej radości i satysfakcji. Czasem, w przypadku dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, jedyną rzeczą jaką możemy zrobić, jest po prostu nauczyć dzieci patrzeć na siebie i swe otoczenie w sposób, który nie wzbudza w nich poczucia winy czy odpowiedzialności za picie któregoś z rodziców po to, by dać im szansę na lepsze i szczęśliwsze życie, by przywrócić wiarę w siebie i lepszy świat.

Można odnieść wrażenie, iż świetlice są jakimś wstydliwym tematem⁶. A przecież spełniają bardzo ważną rolę – w obecnych czasach przejęły one cały ciężar wychowania uczniów w szkołach lub poza szkołami, w przypadku świetlic środowiskowych, które z powodu oszczędności nie prowadzą zajęć pozalekcyjnych. A jest to niekiedy jedyna alternatywa dla ucznia, który mając w perspektywie kilkugodzinną przerwę zanim rodzice wrócą z pracy do domu, może ten czas spędzić w świetlicy. Ponadto zmieniła się rola świetlicy – w większości szkół sprowadza się ją do roli przechowywalni uczniów pomiędzy lekcjami. Inne jest także wyposażenie świetlic w mieście i na wsi. W miastach czynne popołudniami świetlice oferują duży wybór imprez i tzw. kółek zainteresowań. Ale niestety każą sobie za to płacić. Na wsiach jest trochę inaczej. Świetlice działają przy klubach wiejskich lub mają wydzielone budynki. Wszystko zależy od zasobności gminy i myślenia radnych. W tej chwili gdy oświata pochłania znaczne fundusze z budżetu gminy coraz więcej gmin ogranicza środki na działalność tego rodzaju przy-

⁶ Zajdel K, *Edukacja i Dialog*, 1998, s. 57.

bytków. Wiele do życzenia pozostawia kwestia przygotowania pedagogicznego przez osoby prowadzące świetlice. Rzadko się zdarza, aby był to zawodowy wychowawca. Nawet jeśli opieka przeprowadzana jest właściwie to przy wszelkich patologiach wyrosniętych uczniów, jaka jest możliwość zmiany ich postaw? Tak więc dalej na wsiach, w byłych pegeerach i w starych dzielnicach przemysłowych będziemy widzieć grupki podpitej wałęsającej się młodzieży i szukającej okazji do rozróby. Nuda może być złym doradcą i nie daje nic pożytecznego młodemu człowiekowi, który popołudniami powinien mieć możliwość wykazania się w sporcie, rozrywkach umysłowych, nadrobienia zaległości w nauce, rozwijania zainteresowań, zdobywania nowych doświadczeń, oderwania się od niekiedy patologicznych sytuacji w domu. Świetlica powinna być odskocznią dla dzieci od telewizora, komputera a co najważniejsze od nudy. Wałęsanie się po osiedlu czy dzielnicy umożliwia dzieciom i młodzieży wchodzenie w interakcje z grupami formalnymi lub nieformalnymi, a konsekwencje takich spotkań można łatwo przewidzieć.

Dlatego świetlice środowiskowe muszą być miejscem wyciszenia, stwarzającym możliwość odrobienia lekcji, przeczytania książki, zabawy, poradzenia się w trudnych sytuacjach pedagoga lub psychologa. Świetlica powinna spełniać wielorakie funkcje, mieć określony program działania, fachową kadrę współdziałających z nią osób, takich jak nauczyciel, ksiądz, pielęgniarz środowiskowy itd.

Deprywacja podstawowych potrzeb dziecka, jak to ma miejsce w przypadku dzieci uczęszczającej do świetlicy przy ul. Bardowskiego, pociąga za sobą daleko idące negatywne skutki. Obojętność rodziców i ich niechęć do dziecka, nie wypełnianie obowiązków związanych z zaspokajaniem ich podstawowych potrzeb, a przede wszystkim brak więzi emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem, przeradzający się w niechęć, aż do okresowego przeżywania nienawiści do niego, powoduje uczucie odrzucenia u dziecka, niechętny stosunek do otoczenia, odsunięcie się uczuciowe od rodziców i brak zaufania do nich. Dzieci z tej świetlicy nie potrafią panować nad sobą, działają impulsywnie, można powiedzieć, że działają na oślep, nieraz gwałtownymi wybuchami uczuć a nieraz wykazują znaczną słabość przeżyć uczuciowych. Ponadto, liczne badania wykazują, że dzieci zaniedbywane w dzieciństwie, często same zaniedbują swoje dzieci. Dlatego bardzo istotna, z punktu widzenia konsekwencji, jakie niesie za sobą zjawisko zaniedbywania, jest prewencja oraz wczesna interwencja.

II. PRZEJAWY I CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA AGRESJI W SZKOLE, GDZIE UCZĘSZCZA MŁODZIEŻ ZE ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ W OPINII NAUCZYCIELI Z GIMNAZJUM W STAREJ DZIELNICY PRZEMYSŁOWEJ W CZĘSTOCHOWIE

Gimnazjum jest specyficznym rodzajem szkoły, do której uczęszcza młodzież w najtrudniejszym wieku, przypada, bowiem na okres dojrzewania. Dzieci zaczynają dorastać, czują się dorosłymi ludźmi i niechętnie pod-

porządkowują się innym. Nie lubią zakazów i nakazów, chcą same o sobie decydować. Tymczasem szkoła stawia przed nimi inne wymagania. W szkole muszą podporządkowywać się poleceniom nauczyciela, umieć pracować w grupie i współżyć w zespole klasowym. Dzieci różnią się od siebie pod wieloma względami. Mają inny charakter, temperament, czy pochodzą z różnych środowisk społecznych, gdzie panują różne obyczaje. W wyniku tych różnicowań często dochodzi do konfliktów. Badając przejawy agresywnych zachowań uczniów, starałam się dowiedzieć od nauczycieli, jakie najczęściej przybierają one formy, co jest ich najczęstszą przyczyną, a także czy spotkali się oni z agresją skierowaną na innych nauczycieli i jeśli tak to, w jakiej formie. Dane obrazujące formy zachowań agresywnych stosowane przez gimnazjalistów zawarto w tabeli 1.

Jak wynika z tabeli najczęstszą formą agresji stosowaną przez uczniów jest przezywanie, na które wskazało 100% ankietowanych oraz wulgaryzmy, na które wskazało 96% nauczycieli. Na dalszych miejscach znalazły się kolejno: poszturchiwanie 80%, kopanie i zaczepianie 76%, wyśmiewanie 72%, bicie 68%, obgadywanie 60%, groźby 32%. Wśród innych najczęściej wymienianą formą było niszczenie mienia szkoły i kradzieże (28%), plucie (24%), niszczenie rzeczy osobistych (16%) oraz wymuszanie pieniędzy (12%). Należy zwrócić uwagę na fakt, że najczęstszą formą agresji stosowaną przez uczniów Gimnazjum jest agresja słowna.

Tabela 1. Przejawy zachowań agresywnych uczniów

Formy agresji fizycznej i psychicznej	Liczba osób	%
Wyśmiewanie	18	72
Przezywanie	25	100
Wulgaryzmy	24	96
Groźby	8	32
Obgadywanie	15	60
Bicie	17	68
Kopanie	19	76
Plucie	6	24
Zaczepianie	19	76
Poszturchiwanie	20	80
Niszczenie rzeczy osobistych	4	16
Kradzieże	7	28
Wymuszanie pieniędzy	3	12
Inne	8	32

Źródło: Badania własne.

W kolejnej tabeli 2, przedstawione zostały dane dotyczące przyczyn zachowań agresywnych wśród uczniów. Z badań wynika, że ich przyczyną w ocenie nauczycieli w 72% jest środowisko pozaszkolne.

Tabela 2. Przyczyny agresji wśród uczniów

Przyczyny agresji	Liczba osób	%
Zła sytuacja rodzinna uczniów	11	44
Brak dostatecznej kontroli	13	52
Złe wzorce przekazywane przez media	10	40
Środowisko pozaszkolne	18	72
Inne	5	20

Źródło: badania własne.

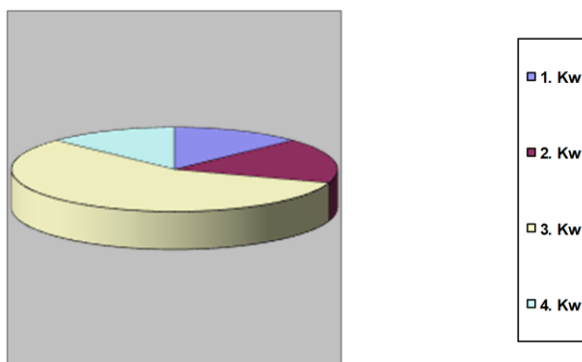
Przyglądając się wynikom zawartym w tabeli można zauważyć, że nauczyciele uznając przyczynę zachowań agresywnych w środowisku pozaszkolnym wiązali ją z brakiem dostatecznej kontroli ze strony rodziców (52%) a także złą sytuacją rodzinną uczniów (44%). Wśród innych przyczyn wymieniano brak zainteresowań, na które wskazało (12%) ankietowanych, oraz chęć popisania się i zaimponowania innym (8%).

Kolejne pytania zawarte w ankiecie dotyczyły częstotliwości oraz miejsc w szkole, w których można najczęściej spotkać się z aktami agresji, jak i tego, kto wśród uczniów bywa najczęstszym sprawcą agresji. Odpowiedzi nauczycieli dotyczące częstotliwości występowania zachowań agresywnych wśród gimnazjalistów przedstawia tabela 3 i wykres 1.

Tabela 3. Częstotliwość zachowań agresywnych uczniów

Częstotliwość zachowań agresywnych	Liczba osób	%
Rzadko	7	28
Bardzo rzadko	3	12
Często	11	44
Bardzo często	4	16

Źródło: badania własne.

**Wykres 1. Częstotliwość zachowań agresywnych uczniów**

Jak wynika z tabeli i wykresu, większość ankietowanych (44%) odpowiedziała, że agresja jest zjawiskiem często spotykanym na terenie szkoły, natomiast 28% nauczycieli uważało, że występuje ona rzadko. Dla 16% badanych zjawisko to występuje bardzo często, a dla 12% – bardzo rzadko.

Następne pytanie dotyczyło miejsc, w których nauczyciele najczęściej spotykają się z agresywnymi zachowaniami uczniów. Pokazuje to tabela 4. Pytanie o miejsca, w których najczęściej dochodzi do aktów agresji w szkole, dało zaskakującą odpowiedź. Zdecydowana większość, bo aż 84% wskazała, że najczęściej do aktów agresji dochodzi na korytarzu szkolnym. Odpowiedź jest dla mnie zaskakująca, gdyż podczas przerw nauczyciele pełnią dyżury na korytarzach szkoły, a podczas lekcji uczniowie niemających zajęć lekcyjnych przebywają na świetlicy szkolnej pod opieką pracowników szkoły. Można, zatem wysunąć wniosek, że nauczyciele pełniący dyżury nie przywiązują większej uwagi do tego, co dzieje się na korytarzu.

Tabela 5. Miejsca, w których najczęściej dochodzi do aktów agresji

Miejsce	Liczba osób	%
Korytarz	21	84
Szatnia	12	48%
Klasa w czasie przerwy	4	16
Toalety	16	64%
Świetlica szkolna	-	-
Inne	5	20

Źródło: badania własne.

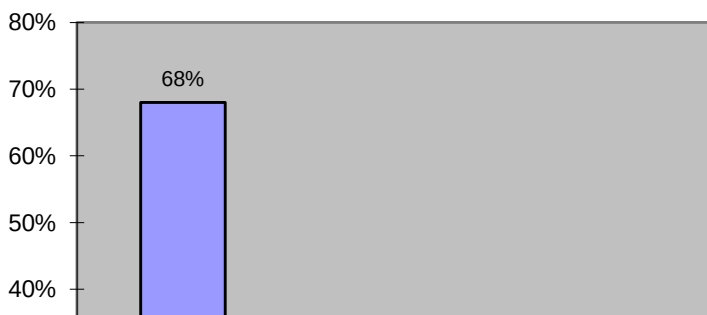
Miejscem, w którym często dochodzi do aktów agresji są toalety – wskazało na nie 64% ankietowanych. Wśród innych miejsc nauczyciele wskazywali na podwórko szkolne (12%), salę gimnastyczną i klasę w czasie lekcji (po 4%). Z danych zawartych w tabeli wynika też, że najbezpieczniejszym miejscem w szkole jest świetlica.

Kolejne pytanie brzmiało: „Kto jest częstszym sprawcą agresji wśród uczniów”. Odpowiedź na to pytanie obrazuje wykres 2.

Nauczyciele uważają, że częstszymi sprawcami agresji są chłopcy (68%), jednakże nie wykluczają także dziewcząt (32%).

Aby zrozumieć zachowania nastolatków, u których występuje agresja, należy pamiętać, że pewnego rodzaju nadpobudliwość występująca u nich, związana jest z wiekiem dojrzewania. Stosowanie agresji wobec innych jest też częstokroć sposobem na odbudowanie swojej pozycji w grupie albo próbą podniesienia szacunku do samego siebie.

Sprawcy agresji



Wykres 2. Sprawcy zachowań agresywnych wśród uczniów

Źródło: badania własne.

Zachowania uczniów budzące największy niepokój nauczycieli

W toku działań wychowawczych, ogromnie ważne są starania nauczycieli, aby przeciwdziałać sytuacjom zagrażającym bezpieczeństwu uczniów. Nie dziwi więc fakt, że niektóre zachowania uczącej się młodzieży, budzą w nich niepokój. Dlatego też chciałam poznać opinię nauczycieli na temat niewłaściwych i budzących niepokój zachowań uczniów występujących w trakcie lekcji, przerwy oraz zachowań uczniów, z którymi sobie najtrudniej można poradzić. Odpowiedzi zebrałam w kolejnych tabelach, z których tabela 6 pokazuje niewłaściwe zachowania uczniów podczas lekcji.

Tabela 6. Niewłaściwe zachowania uczniów podczas lekcji

Rodzaj niewłaściwego zachowania	Liczba osób	%
Aroganckie zachowanie wobec nauczyciela	13	52
Wulgaryzmy	9	36
Brak skupienia, niesłuchanie	15	60
Zaczepek słowne	7	28
Wyśmiewanie kolegów	4	16
Przezwiśka	4	16
Przeszkadzanie	1	4
Kłamstwo	11	44

Źródło: badania własne.

Analizując tabelę można zauważyć, że najbardziej uciążliwym dla nauczycieli zachowaniem uczniów podczas lekcji jest brak skupienia i niesłu-

chanie, na co wskazała ponad połowa ankietowanych (60%) oraz arogancie zachowania wobec nich samych, na które wskazało 52% nauczycieli. Najmniej nauczycieli wskazało, jako niewłaściwe zachowanie podczas lekcji wyśmiewanie kolegów i przezwiska (po 16%) a tylko jeden badany uznał, że jest to przeszkadzanie. Jak już wspomniałam wcześniej, młodzież uczęszczająca do gimnazjum znajduje się trudnym rozwojowo wieku, przez co niechętnie podporządkowuje się poleceniom i wymaganiom nauczyciela podczas prowadzonych zajęć lekcyjnych. W tabeli 7 zawarłam dane dotyczące zachowań uczniów budzących największy niepokój nauczycieli podczas przerwy.

Tabela 7. Niewłaściwe zachowania uczniów podczas przerwy

Rodzaj niewłaściwego zachowania	Liczba osób	%
Wulgaryzmy	17	68
Agresja fizyczna: bicie, kopanie	16	64
Zaczepekki słowne	11	44
Wyśmiewanie	4	16
Poszturchiwanie	3	12
Wyzywanie	7	28

Źródło: badania własne.

Interpretując wyniki zawarte w tabeli można zauważyć, że trzy, spośród wymienionych przez nauczycieli niewłaściwych zachowań uczniów podczas przerwy, budzą największy niepokój. Są to: wulgarne słownictwo, na które wskazało 68% nauczycieli, agresja fizyczna (bicie i kopanie) – wskazało na nią 64% respondentów oraz zaczepki słowne, które wymieniło 44% ankietowanych. Tylko trzech badanych wskazało, że podczas przerw dochodzi do poszturchiwania innych.

Chciałam się także dowiedzieć, z którymi z wymienionych wyżej rodzajów niewłaściwego zachowania uczniów, najtrudniej sobie poradzić nauczycielom. Wnioski przedstawiłam w tabeli 8.

Tabela 8. Zachowania uczniów, z którymi najtrudniej sobie poradzić

Zachowanie trudne ucznia	Liczba osób	%
Wulgaryzmy	16	64
Agresja słowna	7	28
Arogancja	4	16
Agresja fizyczna	10	40
Groźby	5	20

Źródło: badania własne.

Na pytanie dotyczące zachowań uczniów, z którymi najtrudniej sobie poradzić, ankietowani najczęściej wymieniali stosowanie wulgaryzmów

(64%) oraz agresję fizyczną, na którą wskazało 40% nauczycieli. Arogancja w stosunku do innych została wymieniona przez najmniejszą grupę respondentów (16%).

III. SPOSOBY ZAPOBIEGANIA AGRESYWNYM ZACHOWANIOM NA PRZYKŁADZIE ANKIETY

Przeciwdziałanie agresywnym zachowaniom uczniów jest bardzo trudne i wymaga wiele cierpliwości. Szkoła i nauczyciele od pewnego czasu poszukują jak najskuteczniejszych sposobów radzenia sobie z takimi zachowaniami. Trudno jest jednak wypracować taki system, który byłby skuteczny i przy tym dał oczekiwane rezultaty w jak najkrótszym czasie.

W związku z powyższym, zapytałam nauczycieli, czy mają jakąś swoją wypróbowaną metodę na radzenie sobie z agresją wśród uczniów, prosząc o podanie konkretnych rozwiązań i jednocześnie określenie, który z tych sposobów wydaje im się najskuteczniejszy. Dane zebrałam w tabeli 9.

Tabela 9. Sposoby radzenia z agresją wśród uczniów

Sposób radzenia sobie z agresją	Liczba osób	%	Najskuteczniejsze sposoby radzenia sobie z agresją	Liczba osób	%
Rozmowa z uczniem	12	48	Rozmowa z uczniem	8	32
Rozmowa z rodzicami	8	32	Rozmowa z rodzicami	5	20
Pogadanki o agresji	5	20	Pogadanki o agresji	6	24
System kar i nagród	21	84	System kar i nagród	24	96
Rozdzielanie uczniów	3	12	Rozdzielanie uczniów	2	8
Perswazja	4	16	Perswazja	-	-
Prowadzenie zajęć sportowych	4	16	Prowadzenie zajęć sportowych	8	32
Rozmowy z pedagogiem	3	12	Rozmowy z pedagogiem	11	44

Źródło: badania własne.

Zgodnie z tabelą 9, w której porównałam metody radzenia sobie z agresją przez nauczycieli gimnazjum z najskuteczniejszymi – ich zdaniem – sposobami jej zapobiegania wynika, że system kar i nagród jest najczęściej stosowanym a zarazem najskuteczniejszym sposobem zapobiegania i zwalczania agresji na terenie szkoły. Na drugim miejscu, jako sposób radzenia sobie z agresją, nauczyciele wymienili rozmowę z uczniem (48%), jednak nieco mniej badanych, bo 32%, uznało ją za najskuteczniejszy sposób zapobiega-

nia agresji. Warto zwrócić uwagę na dużą różnicę w odpowiedziach dotyczących rozmowy z pedagogiem (3 osoby uznały tę metodę jako sposób radzenia sobie z agresją, a 11 uznało ją jako najskuteczniejszy sposób negocjacji z agresorami).

Wśród najskuteczniejszych sposobów zapobiegania ankietowani wymieniali także:

1. wzbudzanie empatii,
2. kształtowanie odpowiedzialności za innych,
3. dobry przykład,
4. dyscyplinę,
5. dyżury nauczycieli,
6. programy profilaktyczne.

Następnie poproszono w ankiecie o podanie działań, które eliminują lub zapobiegają aktom agresji.

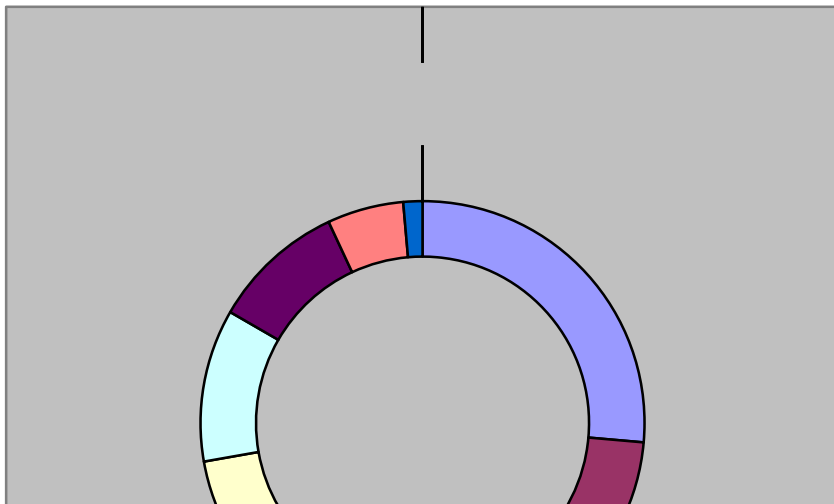
Zgodnie z tabelą 10, wśród działań eliminujących zachowania agresywne uczniów największe zastosowanie mają kary, na które wskazało 72% respondentów. Na rozmowy z uczniami wskazało 60% nauczycieli gimnazjum, z czego wynika, że nauczyciele potrafią i nie boją się rozmawiać z uczniami próbując rozwiązać w ten sposób wszelkie problemy. Natomiast niewiele osób uważało, że zapobiegać i eliminować agresję można podczas lekcji wychowawczych (36%), zajęć pozalekcyjnych (28%) czy poprzez rozmowy z rodzicami (28%).

Tabela 10. Działania eliminujące i zapobiegające zachowaniom agresywnym

Działania	Liczba osób	%
Rozmowy z uczniami	15	60
Rozmowy z pedagogiem	7	28
Egzekwowanie zakazów	11	44
Pozytywny przykład	6	24
Pogadanki	5	20
Rozmowy z rodzicami	7	28
Kary	18	72
Dyżury nauczycieli	2	8
Lekcje wychowawcze	9	36
Zajęcia pozalekcyjne np. sportowe	7	28
Rozdzielanie	6	24

Źródło: badania własne.

Kolejnym pytaniem problemowym było zakreslenie i podanie propozycji, które mogłyby ewentualnie zwiększyć bezpieczeństwo uczniów na terenie szkoły. Przedstawia je wykres 3, który pokazuje, że nauczyciele uważają, iż w szkole powinny zostać zwiększone kary wobec sprawców agresji – wypowiedziało się za tym 26% badanych. Większe bezpieczeństwo na terenie szkoły zapewniłyby monitoring i ochrona – odpowiedziało tak 24% ankietowanych. Również większa dyscyplina, zdaniem 22% nauczycieli, przyczyniłaby się do zmniejszenia agresji w szkole.



Wykres 3. Działania zwiększające bezpieczeństwo na terenie szkoły

Źródło: badania własne.

Założenia szkoły w zapobieganiu agresji

Zainteresowanie nauczycieli problematyką dotyczącą zachowań agresywnych wynika ze wzrostu liczby tychże zachowań. Każda szkoła ma regulamin normy i założenia pozwalające na zapobieganie agresji.

Zadałam respondentom pytanie odnoszące się do założeń szkoły w zapobieganiu agresji. Zestawienie wyników przedstawiłam w postaci tabeli 11.

Z zestawienia wyników z powyższej tabeli można stwierdzić, że nauczyciele nie znają szczegółowych założeń szkoły mających na celu zapobieganie zjawisku agresji, na co wskazuje ogólnikowa odpowiedź – Programy profilaktyczne, na które wskazało 48% ankietowanych. Pozostałe odpowiedzi ukazują bardziej szczegółowe założenia. Myślę, że odpowiedzi te uzyskałam od nauczycieli, którzy w swojej pracy zawodowej, pełniąc rolę wychowawcy, często je stosują.

Tabela 11. Założenia szkoły w zapobieganiu agresji

Założenie szkoły	Liczba osób	%
Programy profilaktyczne	12	48
Program „Szkoła bez przemocy”	4	16
Warsztaty na temat agresji	5	20
Tematyka godzin wychowawczych	6	24
Dyżury nauczycieli podczas przerw	3	12
Rozmowy z pedagogiem	5	20
Uwagi, obniżenie zachowania	6	24

Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie miało na celu wskazanie instytucji współpracujących ze szkołą w realizacji założeń programu profilaktycznego przeciwko agresji przy jednoczesnym zaproponowaniu osób, instytucji, które mogłyby być pomocne w pracy z trudną młodzieżą przejawiającą zachowania agresywne. Odpowiedzi zestawiono w tabeli 12. Wynika z nich, że nauczyciele są zorientowani, do kogo należy zwrócić się z prośbą o pomoc w razie poważnych problemów z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne.

Tabela 12. Osoby i instytucje współpracujące ze szkołą w realizacji założeń w zapobieganiu agresji

Osoby i instytucje	Liczba osób	%
Władze lokalne	8	32
Rodzina	16	64
Służby ratownicze	4	16
Policja	13	52
Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej	4	16
Centrum Pomocy Rodzinie	5	20
Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne	18	72

Źródło: badania własne.

Zgodnie z danymi przedstawionymi w tabeli, w przypadku poważnych problemów z agresorami, nauczyciele najczęściej zwróciliby się do poradni psychologiczno-pedagogicznej (72%), następnie do rodziców (64%) oraz do policji, na co wskazało 52% respondentów. Najmniej osób wskazało na Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej i Służby Ratownicze (po 16%).

Agresja jest bardzo poważnym problemem dzisiejszej szkoły. Ten bardzo szeroki problem, jakim jest właśnie agresja dzieci i młodzieży zdecydowałam się zawęzić wyłącznie do terenu szkoły gimnazjalnej. Ten etap edukacji szkolnej jest okresem dość trudnym, jak już wcześniej kilkakrotnie wspominałam w swojej pracy, ze względu na trudny okres rozwojowy młodzieży. Jest to etap, który stanowi pomost między dzieciństwem a dorosłością.

ścią. Poza tym gimnazjum jest nowym typem szkoły, która przynosi nowy rodzaj problemów i trudności. Agresja jest zjawiskiem bardzo powszechnym w dzisiejszych czasach.

Reasumując swoje rozważania można wysunąć wniosek, że w ocenie nauczycieli młodzież gimnazjalna przejawiająca zachowania, w których dominuje agresja, sprawia duże trudności wychowawcze, naruszając wewnętrzne regulaminy szkoły, jak i normy życia społecznego, które wpływają na prawidłowe współżycie z innymi osobami.

Warto byłoby pomyśleć o poprawie zaistniałej sytuacji, gdyż szkoła nie powinna być miejscem, w którym rodzi się i rozwija agresja, a chęć tworzenia odpowiednich warunków dla rozwoju młodych ludzi może być punktem wyjścia do poprawienia sytuacji w szkole. Jest to szczególne zadanie, które jest realizowane w oparciu o programy wychowawcze wspomagane programami szkolnej profilaktyki wraz z włączeniem do ich realizacji nie tylko nauczycieli, lecz także powołanych do ich wspierania odpowiednich instytucji (poradni psychologiczno-pedagogicznych, Policji i innych ośrodków metodycznych). Zarówno szkoła, nauczyciele jak i poszczególne instytucje dokładają wszelkich starań, aby zwalczyć agresywne zachowania wśród młodzieży gimnazjalnej, jednak nie zawsze ma to pozytywny skutek. Nasuwa się więc wniosek, że chyba nie ma złotego środka na uzdrowienie szkół ze zjawiska, jakim jest agresja – problemu niezwykle szerokiego i wieloaspektowego.

Poszczególne problemy zapobiegania temu zjawisku w ocenie nauczycieli Gimnazjum przedstawiłam w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań i ich interpretację. Być może praca ta pozwoli uzupełnić wiedzę niektórym nauczycielom na temat agresji i pozwoli im jaśniej spojrzeć na to zjawisko.

Z badań prowadzonych w świetlicy środowiskowej w starej robotniczej dzielnicy mieszkaniowej wynika, że potrzeby egzystencjalne u badanej grupy dzieci, najczęściej były zaspokajane przez rodziców, chociaż bardzo często w stopniu podstawowym.

Największe zaniedbania, zarówno w opinii wychowawców, dotyczyły potrzeb psychicznych i emocjonalnych. Nie najlepiej były zaspokajane też potrzeby edukacyjne i wychowawcze jako takie. Należy tu jednak podkreślić, że większość dzieci niechętnie mówiła o stosunkach panujących w rodzinie.

IV. WNIOSKI

Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, że dla większości badanych dzieci osobami ważnymi są ich rodzice, lub jedno z nich najczęściej matka. Dzieci przyznają, że osobami równie ważnymi jak rodzice są przyjaciele i wychowawcy ze świetlicy.

Dla większości dzieci szkoła jest nudna i nic ważnego dla nich się w niej nie dzieje. Jednocześnie wierzą, że w przyszłość będzie dla nich przychylna, że znajdą pracę, dobrą pracę, że będą zarabiać pieniądze, będą mieć kochające rodziny i przyjaciół.

Celem podjętych badań było poznanie szans edukacyjnych dzieci mieszkających w starej robotniczej dzielnicy mieszkaniowej oraz roli świetlicy środowiskowej jako formy działania społecznego wobec problemu. Badania pokazały, że sytuacja ekonomiczna rodzin tych dzieci jest bardzo zła, gdyż środki finansowe, jakie te rodziny posiadają wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych rodziny.

Ponadto rodzice mają niski poziom wykształcenia, nie pracują zawodowo, co w dużym stopniu wpływa na niskie kompetencje rodzicielskie i nieudolność opiekuńczą a także na niskie aspiracje życiowe. Rodziny dzieci uczęszczających do świetlicy, to rodziny niepełne, wielodzietne, patologiczne, głównie z powodu alkoholizmu i przemocy wewnątrzrodzinnej.

Rodzice ci często ignorują potrzeby emocjonalne, wychowawcze, a także, edukacyjne dziecka. Konsekwencją takiego zaniedbywania dzieci są u nich zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania. Ponadto większość dzieci ma problemy z nauką, stopnie jakie uzyskują w szkole są poniżej ich faktycznych umiejętności i zdolności.

Gwarantem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu na pewno nie jest sama obecność dziecka w świetlicy środowiskowej. Świetlice są miejscem, w którym koryguje się zachowania, tak by wpasowały się w normy społeczne i jest formą pośrednią między dysfunkcyjną rodziną i często jedyną alternatywą dla nieprzystosowanych dzieci, które w ten sposób mogą uniknąć poważniejszych represji ze strony systemu karnego. Bycie w grupie ma wyjątkowe zalety, daje poczucie przynależności, skupia dzieci mające podobne problemy, a koszty prowadzenia grup są niższe niż koszty zajęć indywidualnych. Świetlice przejmują obowiązki socjalne zaniedbane w rodzinie i szkole. Może to być jednak wygodnym usprawiedliwieniem dla postępującej erozji funkcji zarówno rodziny, jak i szkoły.

Bez wątpienia, wobec powagi i złożoności problemu, należy podjąć działania profilaktyczne oraz wspierające rodziny po to, aby zjawisko to nie pogłębiało się. Tymczasem na terenie województwa śląskiego powstaje wiele programów mających na celu walkę z ubóstwem i wykluczeniem społecznym dzieci i młodzieży, a liczba świetlic nadal jest za mała aby zaspokoić potrzeby w tej dziedzinie. Ponadto fundacje i stowarzyszenia, które te alternatywne programy realizują, przebijają się z trudem do sektorów społecznych, które nie widzą korzyści w inwestowaniu w pomoc dzieciom. Brak środków finansowych jest największym problemem w kształtowaniu podmiotów aktywnej pomocy społecznej w środowiskach lokalnych.

LITERATURA:

- [1] Bauman Z., *Spółczesność, w którym żyjemy*, Warszawa 1962.
- [2] Borowik J., *Fenomen nierówności społecznych*, red J. Klebaniuka, Warszawa 2007.
- [3] Bourdieu P., „*Studia Socjologiczne*” nr 2 1978.

- [4] Bartosiak-Tomusiak M., *Aspiracje edukacyjne społeczeństwa*, czasopismo „Edukacja i dialog” 1996 nr 6.
- [5] Bourdieu P., Passeron J-C, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa PWN, 1990.
- [6] Cichalewska M., *Lato Joanny*, Wydawnictwo TELBIT, Warszawa 2006.
- [7] Czajkowska D., *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, Wrocław 2005.
- [8] Domagalska S., *Życie codzienne mieszkańców robotniczej dzielnicy Rakowa*, Tychy 2007.
- [9] Foltyński J., „Gazeta wyborcza”, Częstochowa 2005.
- [10] Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
- [11] Haładaj T., „Gazeta Wyborcza”, Częstochowa, 20 czerwiec 2005.
- [12] Kawula S., *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001.
- [13] Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.
- [14] Kwaśniewski J., *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*, Warszawa 1997.
- [15] Kowalski S., *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, w: „Studia Pedagogiczne” 1970, t 20.

STRESZCZENIE

Świetlica środowiskowa w starej dzielnicy „Błeszno”, jako miejsce „wy-równywania szans edukacyjnych” dzieci i młodzieży w XXI w.

Czy minął już czas szkolnych świetlic, w których dzieci nie mając czym się zająć po lekcjach, gromadziły się, by pograć w chińczyka czy monopol? Dziś, jak twierdzi Katarzyna Palus, coraz częściej spotykamy się z pojęciem świetlicy socjoterapeutycznej⁷. W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg różnic i podobieństw między socjoterapią a psychoterapią, treningiem interpersonalnym czy psychoedukacją. Mimo tych różnic łączy je niewątpliwie istotna cecha; stanowią one zróżnicowane formy profesjonalnej pomocy w dziedzinie psychologii oraz pedagogiki skierowanej na osiągnięcie pewnych celów dla dobra osób czy instytucji. Skuteczność socjoterapii jest wa-

⁷ Palus. K., *Dzieci ze świetlicy*, „Edukacja i dialog”, 1998 nr 6, s. 54.

runkowana zaistnieniem zaufania interpersonalnego, zapewniającego uczestnikom owej interakcji poczucie bezpieczeństwa i bycia rozumianym.

SUMMARY

Community center in the old district of "Bleszno", as a place of "equalizing educational opportunities" for children and youth in the 21st century

Has the time of school clubs gone by, where children, having nothing to do after school, flock to play Chinese or monopoly? Today, as Katarzyna Palus claims, we come across the concept of a sociotherapeutic room more and more often. The literature on the subject indicates a number of differences and similarities between sociotherapy and psychotherapy, interpersonal training or psychoeducation. Despite these differences, they have an undoubtedly important feature; they are various forms of professional help in the field of psychology and pedagogy aimed at achieving certain goals for the benefit of individuals or institutions. The effectiveness of sociotherapy depends on the existence of interpersonal trust, providing the participants of this interaction with a sense of security and being understood.



Miroslav Gejdoš
Katolícka univerzita
v Ružomberku

Janusz Korczak – od trudów dzieciństwa do pedagogiki miłości

WSTĘP

Henryk Goldszmit, bo tak właściwie nazywał się Janusz Korczak, urodził się 22.07 1878 lub 1879 roku w rodzinie żydowskiej. Jego ojciec, poważany w owych czasach warszawski adwokat, nie zadbał o sprawne wypisanie metryki narodzin syna zaraz po jego urodzeniu. W związku z tym dokładny rok narodzin Korczaka nie jest znany. Małżeństwo Janusza Goldszmita i Cyncylii z domu Gębickiej nie było zbyt udane, co bez wątpienia odbiło się na atmosferze ogniska domowego. Z racji tego, że ojciec Korczaka należał do jednych z zamożniejszych adwokatów żydowskich w Warszawie pod koniec XIX wieku, rodzina ta często zmieniała miejsce zamieszkania, co też spowodowało to, że młody Henryk był defacto wychowywany przez nianię i kucharkę. Dzieciństwo Korczaka, którego nie możemy zaliczyć do najszczęśliwszych, głównie mam na myśli słabą więź między ojcem a synem, odbiło się w późniejszym życiorysie. Jako chłopiec Henryk Goldszmit uczęszczał do prywatnej szkoły przygotowującej do gimnazjum, gdzie panowała żelazna dyscyplina. To tam też po raz pierwszy Janusz Korczak zauważył swoisty dysonans między światem dorosłych a światem dziecka, o czym pisze później w swoich wspomnieniach. Ponad to choroba psychiczna ojca stawia Henryka przed obliczem biedy i poczuciem sieroctwa. Kiedy rodzina podupadła finansowo, jako uczeń Gimnazjum Praskiego, Korczak zaczyna udzielać korepetycji i pisze do gazet, aby z wielkim trudem móc utrzymać swoją siostrę i matkę. W tym czasie zdobywa swoje pierwsze doświadczenia pedagogiczne, obcując tym samym zarówno z biednymi jak i bardzo bogatymi sferami społeczeństwa ówczesnej Warszawy. Wkrótce jego pasją zaczyna być literatura. Godzinami czyta teksty Józefa Ignacego Kraszewskiego, Henryka Sienkiewicza jak i wielkim szacunkiem oraz zacie-

kawieniem darzy literaturę młodopolską. W 1869 roku zadebiutował na łamach jednego z warszawskich tygodników humorystycznym tekstem na temat wychowywania dziecka pt. „Węzeł gordyjski”. Podpisuje się pod nim pseudonimem Hen. Jego debiut spotkał się z wielkim uznaniem czytelników jak i samej redakcji. W 1871 roku rozpoczyna studia lekarskie na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim. Jednak wielkim problemem staje się dla niego jego polsko-żydowskie pochodzenie. Po kilku latach dopiero przyznaje się sam przed sobą, że jest polskim Żydem urodzonym pod zaborem rosyjskim. W 1898 roku po raz pierwszy podpisuje się pod swoją pracą pseudonimem Janusz Korczak, co w później okazuje się przejść do historii literatury i pedagogiki¹.

Tak oto mija dzieciństwo i młodość Korczaka bezpowrotnie. W głowie nadal zostaje wspomnienie niesprawiedliwej rzeczywistości i swoistego kontrastu między światem dziecka a dorosłych, który doskonale przebija się chociażby w „*Królu Maciusiu Pierwszym*”.

1. OD LITERATURY PO PRAGMATYKĘ – WCIELANIE SYSTEMU PEDAGOGICZNEGO W ŻYCIE

Janusz Korczak, jako współtwórca i kierownik „Domu Sierot” w Warszawie oraz sierocińca „Nasz Dom”, na terenie tych dwóch placówek zaczął wcielać w życie swój własny, opracowywany przez lata, system pedagogiczny, którego fundamentem jest traktowanie dziecka jako pełnoprawnego partnera, z niepodważalnym prawem do serdecznej miłości. Jego współpraca z dziecięcym pismem „Mały przegląd” zaowocowała we wzrost zainteresowania samym procesem wychowywania dzieci przez dorosłych.

W swoim dorobku literackim Korczak ma wprowadzić rozliczne prace pedagogiczne, szkice psychologiczne, felietony a także utwory beletrystyczne dla dzieci, jednak ani studiowana z wielką żarliwością medycyna, ani literatura nie zostały tak właściwie jego pasją życiową. Całe swoje życie poświęcił pracy z dziećmi. To właśnie w prowadzonych przez niego sierocińcach, Korczak odzyskał i stworzył na nowo ciepłe ognisko domowe, którego nie zaznał w dzieciństwie, traktując podopiecznych jako swoje własne dzieci.

Zginął w sierpniu 1942 roku w hitlerowskim obozie zagłady w Treblince. Został zamordowany wraz ze swoimi wychowankami z Domu Sierot, dla których był jak prawdziwy ojciec. Nie opuścił ich, gdy szły na śmierć. Umarł wraz z nimi². W swoich pamiętnikach komentuje następująco propozycję ucieczki z getta warszawskiego, którą dostał przed wyrokiem śmierci: „*Niestety, trzeba dać pokrycie na to, co w ciągu mojego życia wyznawałem i głosiłem, to jest wierność dziecku – człowiekowi*”³.

¹ M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy "Nasz Dom": szkic informacyjny. Wspomnienia z młodości*, 1959, r. I.

² Ibidem.

³ K. Kowalik, *Opieka nad dzieckiem w Generalnym Gubernatorstwie*, 1986, s. 67.

Swoją działalność Korczak skierował przede wszystkim do dzieci biednych i opuszczonych; niebagatelną sensacją był fakt zmiany modelowego systemu prowadzenia sierocińca, w owych czasach skierowanemu wyłącznie na zapewnienie stawy, ubogając tym samym cały system o pełnowartościowy rozwój wychowawczy podopiecznych, wskazując dzieciom wzorce moralne, dając im przy tym prawdziwy dom.

Za życiowy cel Korczak obrał sobie stworzenie godnych warunków do rozwoju dziecka. Stworzył zatem, w ramach swojego systemu, swoistą organizację – małego państwa, w którym to dzieci, obdarzając siebie wzajemnie szacunkiem i miłością, mogły wspólnie koegzystować, w świecie pełnym poszanowania godności dziecka – człowieka. To istne społeczeństwo dzieci, Korczak nazywa „*małorosłym ludem*”⁴. Uważał, o czym wspomina w swoich pracach, że każde dziecko ma prawo do miłości i rzetelnego wychowania. Nie godzi się na wszelakie krzywdy i zaniedbania, nie przyjmuje niejako do siebie, że dziecko może być opuszczone. Stąd wyrasta jego pedagogika miłości.

Po objęciu opieki nad Domem Sierot na Krochmalnej, przez całe życie tworzył wizję szczęśliwego świata dziecięcego, świata bez przemocy i krzywdy, zwłaszcza egoizmu, występującego w świecie dorosłych. Jego domy dziecięce miały symbolizować początek nowych dziejów świata opartego na dziecinnej wrażliwości podpartej dziecięcymi możliwościami.

Celem Henryka Goldszmita było zorganizowanie rozumnej opieki i wychowania, które by tworzyło wszystkim dzieciom warunki do pełnego rozwoju i szczęścia, wychowania, które by przyczyniało się do pomnażania sprawiedliwości w życiu dorosłym i ducha tolerancji wśród całej ludzkości.

Dziecko, jego potrzeby i świat przeżyć duchowych oraz sprawy wychowania, zwłaszcza dzieci pozbawionych normalnej opieki rodzicielskiej – stały się najważniejszymi zagadnieniami twórczości i działalności Janusza Korczaka.

Oddając się służbie dzieciom, Korczak stał się wyrazicielem swojej epoki i jednocześnie daleko poza nią wykraczał. Przede wszystkim pragnął zgłębić wiedzę o dziecku i ją rozbudować.

2. WIELKI PRZEŁOM. PEDAGOGIKA KORCZAKA ROZUMIANA W SENSIE NAUKOWYM

Na przełomie XIX i XX wieku gwałtownie wzrasta zainteresowanie, jak i sam rozwój wiedzy na temat dzieci. Dla Korczaka przewodnikiem staje się studiowana przezeń medycyna, a jego ideałem zostaje model uprawiania nauki oparty na szczegółowej obserwacji, eksperymencie i pomiarze badanych zjawisk. W tym okresie zaczęto mówić o powstaniu nowej odrębnej doświadczalnej „nauki o dziecku”, którą próbowano nazwać pedologią.

⁴ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, 1999, s. 218.

Korczak przede wszystkim w pozostawionych po sobie pracach zwraca się do samych wychowawców, rodziców. U podstaw założenia jego pedagogiki stają takie prawa jak:

- Dziecku należy się szacunek, powinno być traktowane jako podmiot, gdyż rozwija się dzięki własnej aktywności
- Wychowanie powinno być traktowane jako proces oparty na partnerstwie
- Dziecko powinno mieć zapewnione prawo do opieki
- Całe społeczeństwo dorosłych powinno być odpowiedzialne za warunki życia dziecka
- Powinno się poszukiwać i pogłębiać wiedzę o dziecku
- Wszelkie techniki zastosowane w działaniach pedagogicznych powinny wynikać z założeń danego systemu opiekuńczo-wychowawczego

3. DZIECKO – CZŁOWIEK W SYSTEMIE PEDAGOGICZNYM JANUSZA KORCZAKA

Według Korczaka dziecko to przed wszystkim aktywna, samoistna jednostka zasługująca na szacunek, jak i na przestrzeganie jej praw. Cenił nade wszystko podstawowe ludzkie wartości jakimi są: sprawiedliwość, szacunek, godność, piękno, prawdę i miłość bliźniego. Na podstawie respektowania tych wartości apelował do innych wychowawców, by ci przestrzegali następujące prawa dziecka:

- **PRAWO DO MIŁOŚCI I BYCIA SZANOWANYM**
Korczak domagał się szacunku dla dziecka – człowieka i indywidualnego podejścia do każdego z nich, tak, by mogło stworzyć swój godny wizerunek; szacunku, jeśli nie pokory dla dzieciństwa⁵.
- **PRAWO DO NIEWIEDZY**
Dla każdego małego dziecka otaczający go świat jest nieznany, nie wszystko jest jasne i proste jak nam się wydaje, dlatego potrzeba wielkiej wyrozumiałości i cierpliwości ze strony dorosłych wobec niekończących się pytań⁶.
- **PRAWO DO NIEPOWODZEŃ I ŁEZ**
Każde dziecko ma prawo do gniewu i złości, a oskarżanie go za niepowodzenia, wywołuje u dziecka agresję i płacz, ale są to łzy niemocy i buntu, rozpaczliwy wysiłek protestu, wołanie o pomoc lub objaw złego poczucia. Trzeba cierpliwie czekać, aż dziecko wydorosłe, nabierze doświadczenia życiowego i rozumu⁷.
- **PRAWO DO UPADKÓW**
Dziecko ma prawo do upadków i grzechów, a wychowawca uznając to

⁵ S. Wołoszyn, Korczak, Warszawa 1978, s. 178.

⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1957, s. 69.

⁷ Ibidem, s. 69.

prawo musi pamiętać, że jego obowiązkiem jest obserwowanie zachowania i wyjaśnianie przyczyn nieprawidłowości. Dziecko ma prawo skłamać, wyłudzić, wymusić, ukraść (...) Pozwól dzieciom błędzić i radośnie dążyć do poprawy⁸.

- **PRAWO DO WŁASNOŚCI**

Dzieci mają swoje ulubione przytulanki, zabawki, własne kąciki pełne drobnych skarbów, a każdy kamyczek, rysunek czy inny znaleziony przedmiot to dla dziecka wieki skarb. Nie wolno nam dorosłym niszczyć tych „bogactw”. Jak śmiesz potem żądać, by dzieci cokolwiek szanowały lub kogokolwiek kochały⁹.

- **PRAWO DO TAJEMNICY**

Dzieci, nawet te najmłodsze, mają swoje tajemnice osobiste, rodzinne czy koleżeńskie. Dorosli powinni je szanować. Nauczyciel szanujący tajemnicę dziecka, uczy swoją postawą, że są sprawy, o których nie mówi się wszystkim. Należy przekonać dzieci, że mamy szacunek dla ich tajemnicy, że zapytania: Czy możesz mi powiedzieć? Nie oznacza „musisz”.

- **PRAWO DO RADOŚCI**

Radość to nieodłączny przyjaciel dzieci, a szczęście ma swoje źródło w naszym wnętrzu. W miłej i radosnej atmosferze pełnej miłości powinny wychowywać się dzieci. (...) dziecku potrzebna jest jasność szczęścia i ciepło miłości (...) Dajcie mu zapas uśmiechów na całe życie cierniowe. Niech dzieci się śmieją, niech będą wesołe¹⁰

- **PRAWO DO WYPOWIADANIA SWOICH MYŚLI I UCZUĆ**

Należy dać dziecku prawo do wyrażania własnych poglądów i uczuć, przyjmując je stosownie do wieku i dojrzałości dziecka. Dzieci potrzebują tego, by ich uczucia były akceptowane i doceniane. W teorii wychowania zapominamy, że winniśmy uczyć dziecko nie tylko cenić prawdę, ale i rozpoznawać kłamstwo, nie tylko kochać, ale i nienawidzić, nie tylko szanować, ale i pogardzać, nie tylko godzić się, ale i oburzać, nie tylko ulegać, ale i buntować się (...). Bo w dziedzinie negatywnych uczuć jesteśmy samoukami, bo ucząc abecadła życia uczą nas tylko paru liter, a pozostałe ukrywają. Czy dziw, że błędnie czytamy¹¹?

- **PRAWO DO DNIA DZISIEJSZEGO**

Dziecko pragnie być tym, kim jest w tym momencie, bo dla niego liczy się teraźniejszość, bieżąca chwila, a nie przyszłość ani przeszłość. Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego nie rozumie (...) kradnie się lata życia¹².

⁸ Ibidem, s. 21.

⁹ Ibidem, s. 302.

¹⁰ J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 35.

¹¹ Ibidem, s. 112.

¹² J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [w:] *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1993, s. 112.

4. CZYM DLA KORCZAKA JEST JEGO WŁASNA PEDAGOGIKA?

Pedagogika dla samego Korczaka to nade wszystko pedagogika „ukochania i szacunku” do małych istot będących pełnowartościowymi ludźmi. To wcale nie metody i techniki wychowawcze stworzyły tzw. „pedagogikę serca”, lecz jego wielka osobowość z pomocą metod i technik stworzyła niepowtarzalny system „wychowywania poprzez miłość”. Najważniejsza w jego systemie była serdeczność, życzliwość, uśmiech, ciepły dotyk ręki, przytulenie i miłe spokojne słowa otuchy. Dzięki temu każdy wychowanek opuszczający Dom Sierot miał świadomość swojej indywidualności, dzięki której dokonywał wyboru drogi życiowej: *„Powiedział mi chłopiec, opuszczając Dom Sierot: – Gdyby nie ten dom, nie wiedziałbym, że są na świecie ludzie uczciwi, którzy nie kradną. Nie wiedziałbym, że można mówić prawdę. Nie wiedziałbym, że są na świecie sprawiedliwe prawa”*¹³.

Korczak rozbił panującą w jego czasach iluzję, że świat dziecięcy to „świątek czystych, czułych i szczerych duszyczek”, od których to względnie łatwo jest uzyskać zaufanie. Uważał, że zarówno wśród dzieci jest tyle złych ludzi, ile wśród ludzi dorosłych. Przecież w świecie dziecięcych zabaw dzieje się to wszystko, co w brudnym świecie dorosłych. Dlatego też planowo wychowawca musi sobie jasno zdawać sprawę z granic wpływów wychowawczych. Korczak przewiduje konieczność walki o regulamin i bezpieczeństwo bezdusznych i uczciwych. *„Wezwę do współdziałania dodatnie wartości gromady, przeciwstawię je złym siłom. I wówczas dopiero rozpocznę planową pracę wychowawczą”*¹⁴. Korczak namawiał więc do wnikliwego rozpoznawania możliwości dziecka, do rozumnej jego miłości i do zaangażowanej, ale także do rozsądnej postawy wychowawczej wobec niego, dla której dobro dziecka jest najważniejszym prawem.

Ważnym postulatem wysuwanym przez Korczaka jest przestrzeganie zasad etyki dnia codziennego. Domagał się tego, aby obie strony procesu wychowawczego nie stawiały sobie zbyt radykalnych celów. Chciał, też aby te cele były realne do osiągnięcia. Jako jeden z pierwszych zauważył, że w ogólnie przyjętym systemie wychowawczym jest zazwyczaj tak, że dziecko staje się przedmiotem oddziaływań pedagoga, kiedy to powinno stanowić podmiot.

PODSUMOWANIE

Zasady i wybrane metody wychowawcze w pedagogice Korczaka

Postawa badawcza Korczaka zmierzająca do wiedzy o dziecku na podstawie stosowania metod drobiazgowej obserwacji, zapisu i pomiaru przejawów zachowania się dziecka, niczego nie straciła ze swojej aktualności.

¹³ J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 124.

¹⁴ J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych: Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku. Momenty wychowawcze*, Państwowe Zakłady Wydawn. Szkolnych, 1957, s. 169.

Postawa ta prowadziła nie do wiedzy dla wiedzy, lecz do wiedzy żarliwej, w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem, służącej na co dzień.

Ta wiedza i to doświadczenie prowadziły przede wszystkim do poglądu i przekonania, że „*nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć*”¹⁵. Uważa, że „*to jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku*”¹⁶. Dziecko jest pełnym człowiekiem, choć może innym niż dorośli, w innej skali. Taki jest zasadniczy pogląd Korczaka na dziecko i dzieciństwo. Z poglądu tego wynikają dalsze konsekwencje: Jak patrzeć na dziecko i co się dziecku należy?

Zasady wychowania przyjęte w Domu Sierot opierały się na zaufaniu, szacunku i porozumiewaniu się z dzieckiem, na dostrzeganiu w nim człowieka, równowartościowego partnera, na stwarzaniu mu warunków do podejmowania możliwie świadomego wysiłku samowychowawczego. Korczak uważał, że naturalną skłonnością dziecka jest dążenie do samo wychowywania, należy ją tylko przebudzić, a pomóc w tym może praca, która jest kryterium własnej wartości, normą życzliwego współżycia w gromadzie oraz przygotowaniem do późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego stworzył w Domu Sierot następujące metody pracy¹⁷:

1. Sąd Koleżeński
2. Rada Samorządowa
3. Sejm
4. Pocztówki Pamiątkowe
5. Dyżury
6. Zakłady
7. Komisja Opiekuńcza
8. Plebiscyt Życzliwości
9. Skrzynka Rzeczy Znalezionych
10. Skrzynka do listów
11. Gazeta Zakładowa
12. Tablica

Wszystkie te metody z samej nazwy przypominają już konstrukcję małego państwa. Mamy tu władzę wykonawczą, prawodawczą i sądowniczą. Korczak uczył jak żyć z innymi i dla innych. Niepozorny marzyciel, stracone dzieciństwo, te wszystkie atrybuty nie zniszczyły w jego osobie najważniejszej siły, siły napędowej – Miłości.

¹⁵ S. Wołoszyn, *Korczak*, 1978, s. 58.

¹⁶ H. Kirchner, *Janusz Korczak, pisarz – wychowawca – myśliciel: studia*, 1997, s. 18.

¹⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko: internat, kolonie letnie, dom sierot*, 1948.

LITERATURA:

- [1] Kirchner H., *Janusz Korczak, pisarz – wychowawca – myśliciel: studia*, 1997.
- [2] Korczak J., *Jak kochać dziecko: internat, kolonie letnie, dom sierot*, 1948.
- [3] Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych: Jak kochać dziecko, Prawo dziecka do szacunku, Momenty wychowawcze*, Warszawa, 1957.
- [4] Korczak J., *Jak kochać dziecko* [w:] *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1993.
- [5] Korczak J., *Pamiętnik*, Poznań 1984.
- [6] Korczak J., *Pisma wybrane*, Warszawa 1957.
- [7] Kowalik K., *Opieka nad dzieckiem w Generalnym Gubernatorstwie*, 1986.
- [8] Lewin A., *Korczak znany i nieznany*, Warszawa, 1999.
- [9] Rogowska-Falska M., *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”: szkic informacyjny, Wspomnienia z maleńkości*, Warszawa, 1959.
- [10] Wołoszyn S., *Korczak*, Warszawa, 1978.

SUMMARY

Janusz Korczak – from the hardships of childhood to the pedagogy of love

(1878/79–1942), physician, educator, and writer. Janusz Korczak (originally Henryk Goldszmit) was born in Warsaw to a secular family strongly acculturated into Polish culture and imbued with a tradition of social activism. He was trained as a physician in Poland from 1898 to 1905, continuing his medical training until 1912 in Germany, France, and England.

Keywords: Janusz Korczak (originally Henryk Goldszmit), educational activism, children.

STRESZCZENIE

Janusz Korczak – od trudów dzieciństwa do pedagogiki miłości

Janusz Korczak lekarz, pedagog i pisarz. Janusz Korczak (pierwotnie Henryk Goldszmit) urodził się w Warszawie w świeckiej rodzinie silnie związanej z polską kulturą i nasyconej tradycją aktywizmu społecznego. Był szkolony jako lekarz w Polsce od 1898 do 1905 r., Kontynuował naukę medycyny do 1912 r. W Niemczech, Francji i Anglii.

Słowa kluczowe: Janusz Korczak (pierwotnie Henryk Goldszmit), aktywizm edukacyjny, dzieci.

RESUMÉ

Janusz Korczak – od útrap detstva až po pedagogiku lásky

Janusz Korczak lékař, vychovávateľ a spisovateľ. Janusz Korczak (pôvodne Henryk Goldszmit) sa narodil vo Varšave, sekulárnej rodine, ktorá sa silne angažovala v poľskej kultúre a prepadla tradícii sociálneho aktivizmu. Od roku 1898 do roku 1905 bol lekárom v Poľsku. Pokračoval v lekárskej príprave až do roku 1912 v Nemecku, Francúzsku a Anglicku.

Kľúčové slová: Janusz Korczak (pôvodne Henryk Goldszmit), výchovný aktivizmus, deti.



Zbigniew Baran
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Znaczenie studiów w uczelniach Sankt Petersburga w procesie kształtowania kręgu inteligencji polskiej (na przełomie XIX i XX w.)

WSTĘP

Oswald Balzer, historyk prawa polskiego, pisał ponad wiek temu, iż kultura duchowa jest dla narodów, które nie posiadają państwa, „...w daleko wyższym stopniu kwestią bytu, aniżeli dla innych [narodów], gdyż (...) jest ona głównym świadectwem ich życia, jest życiem samym i – bytem [owych narodów]”¹. To samo można napisać o nauce i o studiach wyższych. Toteż Polacy w okresie „pod zaborami” (1795-1918), wierząc w odzyskanie niepodległości, podejmowali i przedsięwzięcia militarne (Legiony Polskie w Italii, powstanie listopadowe, powstanie styczniowe, Legiony Polskie pod dowództwem Józefa Piłsudskiego w latach I wojny światowej), i również – przedsięwzięcia intelektualne (studia wyższe oraz aktywność naukowa), w których dostrzegano Hamletowskie „być albo nie być” narodu polskiego.

Jeżeli efektem edukacji, a zwłaszcza edukacji akademickiej – jest nabywanie (lub trans-figuracja) określonych kompetencji intelektualnych i umiejętności praktycznych, dających absolwentom uczelni możliwość osiągnięcia maksymalnego rozwoju osobowości i wysokiego poziomu wiedzy teoretycznej, będących warunkiem ukształtowania postawy egzystencjalnej – zaangażowanej wobec świata natury i świata kultury, a także i stworzenie *własnego* świata wartości i norm moralnych, to należy stwierdzić, że studia Polaków na uczelniach w Sankt Petersburgu były wyjątkowo istotnym >czasem< ich życia.

¹ *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego I* (1894/[18]95–1897/[18]98), Lwów 1899, [19., s. 141].

Do dzisiaj, niestety, nie zostały podjęte całościowe badania nad studiami Polaków – na przełomie XIX i XX w. w ówczesnej stolicy Cesarstwa Rosyjskiego – w Sankt Petersburgu / w Piotrogradzie (1914-1918). W tym miejscu należałoby zaś wyraźnie podkreślić fakt, że przedstawiciele rozmaitych elit w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej byli często absolwentami tych uczelni. Niniejsze studium jest próbą pokazania Czytelnikowi znaczenia petersburskich studiów w procesie kształtowania kręgu inteligencji polskiej Drugiej Rzeczypospolitej. Zaś na marginesie rozważań, których czasokres został ograniczony wyłącznie do lat **1881 – 1918**², autor tekstu chciałby wskazać i na innego rodzaju więzi Polaków ze środowiskiem rosyjskich uczonych w Sankt Petersburgu w tym właśnie okresie, na więzi, które zainspirowały rozwój kultury i nauki w naszej Ojczyźnie po odzyskaniu niepodległości (w 1918 r.).

Znaczenie Sankt Petersburga w kształtowaniu kultury polskiej – w ogóle, zaś kultury naukowej w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej (w l. 1918-1939) nie zostało dotąd wnikliwie zbadane, więc – i nie jest należycie doceniane. Aczkolwiek Ludwik Bazylow [3.], jak także Jerzy Różewicz [32.] są autorami opracowań na temat wpływów, jakie stolica Cesarstwa Rosyjskiego wywarła na Polaków, jednak oddziaływanie uczelni Sankt Petersburga na rozwój polskiej kultury i nauki w XX-leciu międzywojennym nie zostało ukazane w pełnym świetle.

Na przełomie XIX i XX w. Petersburg (stolica Cesarstwa Rosyjskiego) był znaczącym ośrodkiem studiów akademickich. W latach ostatniej dekady XIX w. w stolicy Rosji istniały 23 wyższe uczelnie, zaś w r. akad. 1914/1915 było w tym mieście – aż 35 wyższych uczelni, w których studiowało ponad 41.500 studentów [32., s. 177], w tym wielu z nich było *nationis polonae*. Polacy, którzy podejmowali (kontynuowali) studia w „Mieście nad Newą” w okresie 1881-1918 to często przyszli przedstawiciele „elity” w wolnej Ojczyźnie. Liczba Polaków studiujących w stolicy Rosji była znaczna. Otóż, w l. 1881/1882 – 1899/1900 liczba Polaków w petersburskich szkołach wyższych wynosiła średnio: około (albo może i ponad) 1.000 osób – w każdym roku akademickim, a w l. 1905/1906 – 1914/1915 liczba polskich studentów na uczelniach w Sankt Petersburgu wynosiła średnio: około 3.000 osób (a może nieco więcej) – w każdym roku akademickim [22., ss. 122-123; 51.]. Warto wspomnieć i to, że Polacy byli profesorami i docentami petersburskich uczelni, byli i dziekanami wydziałów, i rektorami ówczesnych petersburskich szkół wyższych.

² Lata 1881-1918 jako „granice” czasowe moich rozważań zostały przeze mnie przyjęte świadomie. Założyłem, że niektórzy Polacy, którzy kończyli petersburskie studia w l. **1881-1890**, służyli swojej Ojczyźnie (po r. 1918) jeszcze przez kilka, a niekiedy nawet i przez kilkanaście lat. Z kolei zaś „sowietyzacja” Rosji Radzieckiej „po październiku 1917 r.”, „od-rodzenie” Rzeczypospolitej Polskiej (w r. **1918**) oraz wojna polsko-sowiecka (1919-1920) spowodowały masowy wyjazd Polaków z Sankt Petersburga do Ojczyzny, co przyczyniło się do tego, że studia Polaków w tym mieście „wymarły” po r. 1918 w sposób „naturalny”.

HIERARCHOWIE KOŚCIOŁA RZYMSKOKATOLICKIEGO W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ – ABSOLWENCI CESARSKIEJ RZYMSKO- KATOLICKIEJ AKADEMII KOŚCIELNEJ W SANKT PETERSBURGU

Większość hierarchów Kościoła rzymskokatolickiego w Drugiej Rzeczypospolitej to absolwenci znakomitej uczelni: Cesarskiej Rzymsko-Katolickiej Akademii Kościelnej³, która powstała w 1842 r., po przeniesieniu wileńskiej Akademii Duchownej (przez cara Mikołaja I) do stolicy Cesarstwa i istniała do roku 1918. **Czterdziestolecie: 1878-1918** można nazwać „**Złotym Wiekiem**” **petersburskiej Akademii Duchownej**, dzięki działalności ówczesnych rektorów tej uczelni, którymi w tym okresie – kolejno byli księża: Szymon Marcin Kozłowski (w l. 1878-1884)⁴, Franciszek Albin Symon (w l. 1884-1897), Karol Antoni Niedziałkowski (w l. 1897-1901), Longin Żarnowiecki (w l. 1901-1910), Aleksander Kakowski (w l. 1910-1913) oraz Idzi Benedykt Radziszewski (w l. 1913/1914-1917/1918).

Pierwszy z wymienionych rektorów, ks. Sz. M. Kozłowski (1819-1899), absolwent petersburskiej Akademii, był profesorem historii Kościoła i prawa kanonicznego. W r. 1883 został biskupem łuckim, w r. 1891 – arcybiskupem mohylewskim [3., ss. 241, 252; 36.; 31., ss. 182-186; 48.]. Wiele dobrego dla Akademii Duchownej uczynił rektor – ks. Fr. A. Symon (1841-1918). Wprowadził nowoczesne podręczniki akademickie i zwiększył wymagania na egzaminach, zwłaszcza – magisterskich. W r. 1887 zainicjował naukowy rocznik akademicki „*Academia Caesarea Romano-Catholica Ecclesiastica Petropolitana*” [39.]. Od 1913 roku był archiprezbiterem krakowskiego kościoła Mariackiego.

Następny rektor – K. A. Niedziałkowski (1846-1911), był absolwentem tejże uczelni. Od r. akad. 1897/1898 był w petersburskiej Akademii profesorem teologii dogmatycznej. Wydał *Wrażenia z pielgrzymki do Ziemi Świętej* (1898) oraz *Studia estetyczne* (1901). Będąc rektorem Akademii, kontynuował działalność poprzednika [3., s. 253; 8.]. Jego następcą został mniej znany w historii Kościoła polskiego – L. Żarnowiecki (1842-1915), który jako rektor utworzył nowe katedry (Pisma świętego Nowego Testamentu, teologii duszpasterskiej oraz socjologii chrześcijańskiej) na petersburskiej uczelni [3., ss. 252, 253; 39.].

Kolejnym rektorem został ksiądz **Aleksander Kakowski** (1862-1938), później kardynał i arcybiskup metropolita warszawski (w l. 1913-1938) i ostatni Prymas Królestwa Polskiego (*Primas Regni Poloniae* w l. 1925-1938). W Sankt Petersburgu uzyskał doktorat teologii (w r. 1910) i był pro-

³ Łacińska (urzędowa) nazwa tej uczelni to: *Academia Caesarea Romano-Catholica Ecclesiastica Petropolitana*.

⁴ W r. 1883 (podczas nieobecności ks. Sz. M. Kozłowskiego) obowiązki rektora pełnił ks. Antoni Franciszek Audziejewicz (1836-1895), profesor teologii pastoralnej i dogmatyki na tej uczelni, dbający o religijne i etyczne wychowanie młodzieży, późniejszy (od 1890 r.) biskup wileński – [46.].

fesorem prawa kanonicznego i rektorem w l. 1910-1913(?). Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, powołał Wydział Teologiczny przy Uniwersytecie Warszawskim (w 1918 r.) oraz rozbudował warszawskie seminarium duchowne. Zasłużył na imię *mecenasa duszpasterstwa akademickiego* [3., ss. 253, 255; 9.; 24.].

Ostatnim zaś rektorem petersburskiej Akademii Duchownej był ksiądz **Idzi Benedykt Radziszewski** (1871-1922), który studiował w tej uczelni. Później studiował na Uniwersytecie Katolickim w Louvain (w Lowanium), gdzie uzyskał doktorat (1900 r.). Na Akademii był profesorem filozofii. Jako rektor dokonał reformy studiów (przyjął model studiów z Louvain). Utworzył nowe katedry (teologii dogmatycznej, historii dogmatów, prawa kanonicznego, prawa cywilnego, także: encyklopedii prawa, encyklopedii teologii) w petersburskiej uczelni. Po odzyskaniu wolności przez Polskę – był współorganizatorem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a następnie – pierwszym rektorem tej uczelni [14.; 18.; 40., ss. 95-102; 53.].

Wśród studentów i absolwentów petersburskiej uczelni byli w epoce „Złotego Wieku” i inni „synowie” polskiego Kościoła – biskupi Antoni Władysław Szlagowski oraz Augustyn Łosiński, Sługa Boży Zygmunt Łoziński, a także arcybiskupi Michał Godlewski i Romuald Jałbrzykowski, i Bł. Roman Archutowski.

Ks. A. Wł. Szlagowski (1864-1956), biskup pomocniczy warszawski (w latach 1928-1956), studiował na Akademii w Petersburgu w l. 1887(?) - 1891, po odzyskaniu zaś przez Ojczyznę niepodległości został profesorem homiletyki na Uniwersytecie Warszawskim (od roku akad. 1918/1919). Z kolei zaś ks. A. Łosiński (1867-1937), biskup kielecki (w l. 1910-1937), studiował na Akademii w Petersburgu w l. 1888-1892 [28.; 42.].

Sługa Boży **Zygmunt Łoziński** (1870-1932), biskup miński (w l. 1917-1925) i biskup piński (w l. 1925-1932), studiował teologię w Sankt Petersburgu w l. 1891(?) - 1895(?), a w l. 1906-1909(?) wykładał Pismo święte i język hebrajski na tejże uczelni [26.; 49.].

Ksiądz M. Godlewski (1872-1956) studiował historię Kościoła na Uniwersytecie we Freiburgu i tam uzyskał tytuł doktora teologii (1903). Od r. akad. 1903/1904 był profesorem petersburskiej Akademii, wykładał homiletykę i historię Kościoła. W r. 1916 został biskupem łuckim, lecz zrezygnował z sufraganii (1926) i objął katedrę historii Kościoła powszechnego na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydał *wielkie dzieło* [*Monumenta Ecclesiastica Petropolitana* (Petersburg 1906-1913)], które do dzisiaj ma wartość naukową dla badaczy dziejów Kościoła. W r. 1950 został arcybiskupem tytularnym [2.; 47.].

Również ks. R. Jałbrzykowski (1876-1955) studiował w Petersburgu. W 1918 r. został biskupem sejneńskim. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, zorganizował seminarium duchowne w Łomży i podjął działania

inspirujące wielokierunkową aktywność kulturalną w jego diecezji (założył w Łomży szkołę rzemiosł i gimnazjum klasyczne). W r. 1926 został arcybiskupem metropolitą wileńskim [12.; 45.].

Błogosławiony ksiądz **Roman Archutowski** (1882-1943), pedagog, studiował teologię w petersburskiej Akademii (po 1900 r.). Później w niepodległej Ojczyźnie był dyrektorem Gimnazjum Św. Stanisława Kostki w Warszawie (w l. 1925/1926- 1939/1940), zaś od r. akad. 1940/1941 był rektorem warszawskiego seminarium duchownego [23.].

Wybitniejszymi absolwentami petersburskiej (a raczej – piotrogrodzkiej) Akademii Duchownej byli: Michał Klepacz (1893-1967), biskup łódzki (w l. 1946-1967)⁵ [11.], Ignacy Jan Skorupka (1893-1920) kapelan Wojska Polskiego, który zginął podczas wojny polsko-sowieckiej (1920) [16.] i Zygmunt Kaczyński (1894-1953), który podczas II wojny światowej przebywał na emigracji, pełniąc funkcję ministra Wyznań Religijnych (w rządzie premiera Stanisława Mikołajczyka) i urząd kapelana Prezydenta Rzeczypospolitej na Uchodźstwie – Władysława Raczkiewicza [1. – tamże: bogata *Bibliografia*; 41.].

POLSCY POLITYCY DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ – ABSOLWENCI UCZELNI W SANKT PETERSBURGU

Spośród zaś polskich polityków Drugiej Rzeczypospolitej, którzy studiowali w stolicy Cesarstwa Rosyjskiego, należy przypomnieć przede wszystkim osoby Gabriela Narutowicza i Władysława Raczkiewicza. **Gabriel Narutowicz** (1865-1922), minister spraw zagranicznych, pierwszy Prezydent II Rzeczypospolitej, studiował na Wydziale Matematyczno-Fizycznym petersburskiego Uniwersytetu [20.]. Z kolei **Władysław Raczkiewicz** (1885-1947), minister spraw wewnętrznych w II Rzeczypospolitej oraz marszałek Senatu III kadencji (1930-1935) i emigracyjny Prezydent na Uchodźstwie (1939-1947), studiował prawo w Petersburgu na Uniwersytecie w l. 1903/1904(?)–1910/1911(?) [3., ss. 429 i 430; 37., s. 607].

Z innych polityków II Rzeczypospolitej, którzy studiowali w Petersburgu wymienię tylko najbardziej znanych, jak: Konstanty Skirmunt (1866-1949, Wałbrzych), ambasador RP w Rzymie (1919-1921) i ambasador RP w Londynie (1922-1934), Gabriel Czechowicz (1876-1938), minister skarbu (1926-1929) [7.], Hipolit Jan Gliwic (1878-1943), minister przemysłu i handlu w l. 1926-1927, który był absolwentem petersburskiego Instytutu Górniczego [44.] oraz Marian Zyndram Kościałkowski (1892-1946), minister spraw wewnętrznych w l. 1934-1935, następnie zaś premier rządu RP w l.

⁵ Jako teoretyk pedagogiki ukazał znaczenie edukacji chrześcijańskiej w studium *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim* (Katowice 1937). W studiach na temat pedagogiki [*Ambona o szkole* (Kielce 1930) oraz innych] podkreślał znaczenie wychowania religijnego dzieci i młodzieży.

1935-1936, który studiował (od r. 1910 lub od r. 1911) w Instytucie Psychoneurologicznym w Sankt Petersburgu. [13.].

Ta skromna lista Osób z kręgu polskich polityków Drugiej Rzeczypospolitej, którzy byli absolwentami lub studentami na uczelniach w stolicy Cesarstwa Rosyjskiego, mogłaby bez trudności zostać minimum podwojona [3.; 15.; 51.; 59.].

KRĄG POLSKICH UCZONYCH – ABSOLWENTÓW PETERSBURSKICH UCZELNI

Z uczelni technicznych Petersburga: Instytut Inżynierów Komunikacji (dalej: **IIK**), zał. w 1809 r. i Instytut Technologiczny (**IT**), zał. w 1829 r. – należały do najlepszych szkół wyższych w XIX-wiecznej Europie, gdzie poziom kształcenia (w 4. ćw. XIX w.) można by porównywać z poziomem kształcenia w najlepszych dzisiaj uniwersytetach amerykańskich lub niemieckich. Do nich można dopisać Instytut Politechniczny (**IP**), zał. w 1899 r.

Stanisław Bełzecki (1856-1932), profesor petersburskiego Instytutu Politechnicznego (w l. 1907-1921), później Politechniki Warszawskiej (w l. 1921-1926), był wychowankiem petersburskiego IIK. Swoje studia uzupełniał na uniwersytecie w Paryżu. W r. 1905 został doktorem nauk inżynierskich (doktorat w IP). Po powrocie do Polski (w 1921 r.) prowadził wykłady statystyki stosowanej i stosowania metod matematycznych do nauk technicznych w PW. Bełzecki wyznaczył sposób rozwiązania problemu stateczności pojazdu kolejowego w ruchu w rozprawie *O naprężeniach w szynie kolejowej* (Warszawa 1921). Był autorem prac z nauk technicznych. W r. 1930 otrzymał doktorat *honoris causa* Politechniki Lwowskiej [3., ss. 330, 331; 50.]. Być może, że i Wiktor Emeryk Jan Staniewicz (1866-1932), profesor matematyki w IP w l. 1902-1919, później – w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie (od r. 1919), studiował w Petersburgu.

Andrzej Pszenicki (1869-1941), najpierw – profesor Instytutu Inżynierów Cywilnych w Piotrogradzie, później profesor Politechniki Warszawskiej (w l. 1921-1939), wykładowca w warszawskiej Wyższej Szkole Inżynierii (w l. 1936-1939), studiował w petersburskim IIK (w l. 1894-1898), gdzie następnie był asystentem (w l. 1901 lub 1902-1908) oraz wykładowcą (w l. 1908-1916). Pszenicki kierował budową ponad 40 mostów w carskiej Rosji (projektował Most Pałacowy w Petersburgu i mosty kolejowe na Wołdze w Saratowie i w Symbirsku) oraz kilkunastu mostów w Polsce (zaprojektował most drogowy na Wiśle w Krakowie). Wspierał finansowo polskie instytucje dobroczynne i oświatowe, działające w Rosji do 1918 r., zaś w l. 1905-1917 pełnił urząd syndyka Rady Parafialnej przy katolickiej parafii p.w. Św. Katarzyny w Sankt Petersburgu, będącej największym ośrodkiem religijnym miejscowej Polonii [3., ss. 332, 333; 4.; 5.; 6.; 10.; 17.].

Absolwentami petersburskiego IT byli profesorowie Politechniki Warszawskiej (PW): Kazimierz Smoleński (1876-1943), profesor w IT w l. 1916-1919 oraz profesor PW w l. 1919-1939 i w l. 1939-1942 jako profesor tajnych studiów) [21., s. 39] oraz Wacław Julian Paszkowski (1881 – 1950), współtwórca PW i jej profesor w l. 1917 – 1939.

Należałoby obecnie wspomnieć również o absolwencie petersburskiego Instytutu Elektrotechnicznego (dalej: **IE**), którym był **Leon Jan Staniewicz** (1871-1951), profesor tego Instytutu i jego prorektor (w r. akad. 1918/1919) i wykładowca matematyki w petersburskim IP (w l. 1903-1912) oraz profesor Politechniki Warszawskiej (w l. 1920-1939) i Politechniki Gdańskiej (w l. 1945-1951). Po powrocie do wolnej Ojczyzny (w 1919 r.) został profesorem na Politechnice Warszawskiej i prowadził wykłady z elektrotechniki teoretycznej, pełnił urząd rektora w l. 1921/1922-1922/1923. Był autorem monumentalnych prac naukowych: *Podstawy elektrotechniki* (Warszawa 1924-1925) i *Teoria prądów zmiennych* (Warszawa 1935). Nadto wydał kilka opracowań z zakresu historii nauki (z dziejów Politechniki Warszawskiej i innych polskich wyższych uczelni technicznych) [3., ss. 332, 333; 32., s. 206; 52., ss. 194, 195].

Z innych absolwentów uczelni technicznych Sankt Petersburga wymienię również i Karola Bohdanowicza (1864 lub 1865-1947), absolwenta Instytutu Górniczego, a później zaś profesora w tymże Instytucie (w l. 1902-1914 i 1917-1919) oraz wykładowcę w IIK (w l. 1902-1914), który po przyjeździe w maju 1919 r. do Polski – jak pisze Jerzy Rózewicz – „położył bardzo znaczące zasługi w organizacji (...) wyższego szkolnictwa górniczego”. Był profesorem Akademii Górniczej (Górnico-Hutniczej) w Krakowie (w l. 1921-1935), zaś w l. 1938-1939 i 1945-1947 – dyrektorem Państwowego Instytutu Geologicznego w Warszawie. Napisał monografię *Geologia naftowa* (Lwów 1931) i inne prace naukowe, z których wiele miało fundamentalne znaczenie, zwłaszcza dla wiedzy na temat geologii Azji [32., s. 204; 35].

Wśród absolwentów tegoż Instytutu Górniczego byli także: Henryk Czczott (1875-1928), profesor w tym Instytucie (w latach 1915-1921?) oraz profesor krakowskiej Akademii Górniczej (Górnico-Hutniczej) w l. 1922-1928 [33.] oraz Arnold Sarjusz-Makowski (1876-1943), profesor geologii i paleontologii w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (od 1921 r.), autor monografii *Węgiel brunatny w środkowej Polsce* (1947) [15., ss. 206, 207; 56].

Ostatnim z absolwentów uczelni technicznych w Sankt Petersburgu, którego wspomnę – był Władysław Michał Karaffa-Korbitt (1880-1951), absolwent petersburskiego Instytutu Politechnicznego, a później asystent i adiunkt w tym Instytucie. Przybył do wolnej Ojczyzny (po I wojnie światowej) i podjął działalność tak dydaktyczną, jak i naukową. Był profesorem chemii farmaceutycznej na Uniwersytecie Wileńskim. Wydał monografie, takie jak: *Chemia farmaceutyczna* (Lwów 1929) oraz *Analiza i preparatyka*

farmaceutyczna (Warszawa 1934), a także liczne pomniejsze studia [27.; zob. także: 32., ss. 207, 208].

Należałoby w tym miejscu podkreślić istotny fakt, iż polscy studenci petersburskich uczelni technicznych byli nie tylko szanowani przez swoich rosyjskich profesorów, ale często mogli liczyć i na ich życzliwą pomoc w rozmaitych sytuacjach życiowych, i również na ich pozytywny stosunek do postawy patriotycznej studentów *nationis polonae*, czego – niestety – nie można napisać o profesorach z wielu innych uczelni w „Stolicy nad Newą”. Owi rosyjscy profesorowie uczelni technicznych Sankt Petersburga byli nie tylko znakomitymi ekspertami w zakresie wiedzy teoretycznej, ale także (i przede wszystkim) mądrymi i odpowiedzialnymi „Przewodnikami” młodzieży w świecie wartości, ludźmi szlachetnymi i „wielkiego serca”.

Kazimierz Wacław Karaffa-Korbutt (1878-1935), brat wspomnianego wyżej profesora chemii farmaceutycznej Władysława Michała, student fizyki i matematyki na Uniwersytecie Petersburskim, był absolwentem petersburskiej Akademii Wojskowo-Medycznej (studiował w latach 1900/1901-1905/1906). W r. 1908 uzyskał doktorat z zakresu nauk medycznych na tejże samej uczelni. Po przyjeździe w 1921(?) roku do Polski został profesorem (na Katedrze Higieny) na Uniwersytecie Wileńskim, gdzie pracował w latach 1922/1923(?)-1935. Założył czasopismo naukowe „*Archiwum Higieny*” i był jego redaktorem w l. 1925-1931. Był także autorem podręczników: *Higiena pracy* (1928) oraz *Higiena* (1934) [34.].

Józef Kazimierz Ziemacki (1856-1925) był absolwentem petersburskiej Akademii Wojskowo-Medycznej, gdzie studiował bodajże w latach 1876/1877(?)-1881/1882. W r. 1883 uzyskał doktorat z nauk medycznych. W l. 1887-1890 odbywał praktykę w petersburskim Instytucie Położniczym. Po przyjeździe do Polski – w r. akad. 1918/1919 był organizatorem i pierwszym rektorem Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, zaś w r. 1919/1920 – został prorektorem tej uczelni [3., ss. 388, 399].

Najwybitniejszym zaś absolwentem petersburskiej Akademii Wojskowo-Medycznej był **Witold Eugeniusz Orłowski** (1874-1966), później profesor na Wydziałach Medycznych – kolejno: Uniwersytetu Jagiellońskiego (w l. 1919-1925) oraz Uniwersytetu Warszawskiego (w l. 1925-1947), twórca nowoczesnej polskiej szkoły internistycznej, opartej na podstawach patologiczno-fizjologicznych i biochemicznych, autor oryginalnego podręcznika chorób wewnętrznych [*Patologia i terapia chorób wewnętrznych* (Warszawa 1933-1938) i in. wersji: *Nauka o chorobach wewnętrznych*], który jest nadal aktualny, i ponad 200 innych opracowań naukowych z zakresu medycyny [25., s. 148; 30.; 43., ss. 112, 118].

Wspomnę także i humanistów, absolwentów historii na Uniwersytecie Petersburskim. Historyk idei oraz filozof – Marian Zdziechowski (1861-1938), był profesorem i rektorem Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie w latach II RP [Zob. M. Zaczyński, *Przedmowa*, [w:] M. Zdziechowski, *Wybór pism*, „Znak”, Kraków 1993]. Aleksander Kossowski (1886-1965), w l. 1926-

1956 był pracownikiem naukowym na KUL. Wydał kilka znanych opracowań, takich jak: *Dzieje nowożytne: wiek 17.* (Lublin 1934), *Z dziejów zakonu bazylianów w Zamościu* (Zamość 1938) [38.; 55.]. Inny historyk – Konstanty Chyliński (1881-1939), był wykładowcą na KUL, następnie na UJK we Lwowie [57.]. Filolog – Stefan Srebrny (1890-1962), student na Uniwersytecie Petersburskim w l. 1907-1912, później zaś wykładowca – tamże (w l. 1916-1918), po swoim powrocie do Polski wykładał kolejno – na KUL (w l. 1918-1923) i na USB w Wilnie, gdzie w 1936 roku został profesorem filologii klasycznej [58.].

ZAKOŃCZENIE

Jak widzimy, krąg znakomitych przedstawicieli inteligencji polskiej Dwudziestolecia międzywojennego, którzy zdobyli swoje wykształcenie na przełomie XIX i XX w. w „Stolicy nad Newą”, w Sankt Petersburgu (od 1914 r. – w Piotrogradzie), był szeroki. **Można by** także zapewne **liczbę** owych **przedstawicieli inteligencji polskiej – najmniej: potroić** (wszak nie wspomniałem słowem o polskich artystach, studiujących w stolicy Cesarstwa Rosyjskiego, z których wymienię teraz Ferdynanda Ruszczyca, ani o polskich studentkach, które kształciły się także w Petersburgu) [59., ss. 9, 10; ze studentek >z Sankt Petersburga< została wspomniana Antonina Leśniewska]. A przecież ich działalność dla dobra Ojczyzny, jak także ich aktywność intelektualna zawdzięczały sporo studiom w licznych petersburskich uczelniach. Ich rosyjscy, a niekiedy zaś i polscy – profesorowie częstokroć bywali ich Mistrzami, pod których opieką zdobywali nie tylko wiedzę, ale – co było istotne, dojrzałość intelektualną i przede wszystkim – mądrość i mądrość życiową [60.]. Nabywali na petersburskich uczelniach także i właściwą postawę moralną, której przejawami były szacunek dla siebie i dla każdego innego człowieka oraz odpowiedzialność za dobro narodu i za dobro lokalnej społeczności.

Ostatnio, wśród prac naukowych prezentujących wkład uczelni w Sankt Petersburgu do formowania polskiej elity intelektualnej należałoby wymienić: a) cenną monografię Ireny Wodzianowskiej [40.], b) studium Zbigniewa Opackiego [29.] i c) tekst wykładu [Opackiego] wygłoszonego na Międzynarodowej Konferencji **>Polski Petersburg – Historia i pamięć<**, w 2013 r. w Sankt Petersburgu, w którym zostali wspomniani polscy uczeni, a wśród nich Kazimierz Noiszewski – lekarz okulista, docent Wojskowej Akademii Medycznej w Sankt Petersburgu, później zaś profesor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i Uniwersytetu Warszawskiego, wynalazca elektroftalmu [60.].

Można by (po lekturze niniejszego studium) sądzić, że owi przedstawiciele inteligencji polskiej Dwudziestolecia międzywojennego – „spod zaboru rosyjskiego”, niemal wszystko... zawdzięczali petersburskim studiom i swoim petersburskim Mistrzom. Z pewnością byłaby to błędna przesada. Ongiś

wielki polski mąż stanu epoki Odrodzenia, Jan Zamoyski o swoich padewskich studiach powiedział: *Padva virum me fecit*, także i niektórzy (a może – liczni) wymienieni w tym studium absolwenci petersburskich uczelni być może powinni powiedzieć: **Petersburg mężem mnie uczynił**, ale na pewno należy mieć świadomość tego, że wielu z nich wiele zawdzięczało wychowaniu rodzinnemu, pracowitości, niekiedy i szczególnemu darowi – swojej osobowości. Jednak petersburskie studia częstokroć pomagały – zwłaszcza zaś tym utalentowanym – osiągnąć „wyżyny” w ich karierze życiowej, czyli zasiąść na tronie Prymasa *Regni Poloniae* lub tronie arcybiskupim, zasiąść na fotelu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej lub zasiąść na krześle rektorskim w tej lub innej polskiej uczelni – w / po 1918 roku.

WNIOSKI

„Badania [>petersburskich< karier akademickiej] elity polskiej inteligencji...” – jak pisze Zbigniew Opacki – „...są niezwykle istotne dla poznania źródeł kadr naukowych [ale nie tylko naukowych] II Rzeczypospolitej Polskiej, a nawet [i kadr]... okresu po II wojnie światowej”. Warto więc podjąć trud poszukiwań w petersburskich archiwach i bibliotekach informacji na temat studiów i aktywności naukowej elity polskiej inteligencji u schyłku XIX oraz na początku XX stuleci. Warto także publikować monografie, rozprawy i studia na temat i petersburskich, i zagranicznych – w ogóle, studiów polskich twórców kultury, gdyż czas-okres studiowania zawsze ma znaczący wpływ na >dorosłe< życie każdego człowieka.

BIBLIOGRAFIA:

Wykaz skrótów w Bibliografii:

EK *Encyklopedia Katolicka*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego,

PSB *Polski Słownik Biograficzny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Teksty zwarte i rozdziały w tekstach zwartych oraz hasła encyklopedyczne i słownikowe:

- [1] **Balawajder** Edward, *Kaczyński Zygmunt*, EK, t. VIII, Lublin 2000, kol. 312.
- [2] **Bazydło** Janusz, *Godlewski Michał*, EK, t. V, Lublin 1989, kol. kol. 1230-1231.
- [3] **Bazyłow** Ludwik, *Polacy w Petersburgu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.

- [4] **Chwaściński** Bolesław, *Pszenicki Andrzej*, [w:] Bolesław Orłowski (red. nauk.), *Słownik polskich pionierów techniki*, Wydawnictwo "Śląsk", Katowice 1984, ss. 172-173.
- [5] **Chwaściński** Bolesław, *Pszenicki Andrzej*, *PSB*, t. XXIX, Wrocław 1986, ss. 281-283.
- [6] **Czapski** Michał, *Pszenicki Andrzej*, [w:] J. Piłatowicz (red. nauk.), *Inżynierowie polscy w XIX wieku i XX wieku*, t. 7: *100 najwybitniejszych polskich twórców techniki*, Polskie Towarzystwo Historii Techniki, Warszawa 2001, ss. 199-202.
- [7] **Czechowicz** Gabriel (1876-1938), [art. red.], *PSB*, t. IV, Kraków 1938, s. 310.
- [8] **Dębowska** Maria, *Niedziałkowski Karol Antoni*, *EK*, t. XIII, Lublin 2009, kol. kol. 1049-1050.
- [9] **Dłużewska-Kańska** Zofia, *Kakowski Aleksander (1862-1938)*, *PSB*, t. XI, Wrocław 1964-1965, ss. 426-428.
- [10] **Domański** Edward, *Rektorzy Politechniki: 1826-1976*, Politechnika Warszawska, Warszawa 1976.
- [11] **Gigilewicz** Edward, *Klepacz Michał*, *EK*, t. IX, Lublin 2002, kol. kol. 123-125.
- [12] **Hołodok** Stanisław, *Jałbrzykowski Romuald*, *EK*, t. VII, Lublin 1997, kol. kol. 737-738.
- [13] **Jędruszczak** Tadeusz, *Kościalkowski Marian Zyndram*, *PSB*, t. XIV, Wrocław 1968-1969, ss. 392-394.
- [14] **Karolewicz** Grażyna, *Radziszewski Idzi Benedykt*, *PSB*, t. XI, Wrocław 1987, ss. 121-123.
- [15] **Kijas** Artur, *Polacy w Rosji od XVII w. do 1917 roku: Słownik biograficzny*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa – Poznań 2000.
- [16] **Konarski** Stanisław, *Skorupka Ignacy Jan*, *PSB*, t. XXXVIII, Wrocław 1997-1998, ss. 275-276.
- [17] **Kotaszewicz** T., *Andrzej Pszenicki (1869-1941)*, „Sylwetki Profesorów Politechniki Warszawskiej”, nr 65, Politechnika Warszawska, [Warszawa 1989].
- [18] **Krajewski** R., *Radziszewski Idzi Benedykt*, *EK*, t. XVI, Lublin 2012, kol. kol. 1126-1128.
- [19] **Kronika** Uniwersytetu Lwowskiego I (1894/[18]95–1897/[18]98), Lwów 1899.

- [20] **Kubiatowski** Jerzy, **Landau** Zbigniew, *Narutowicz Gabriel*, PSB, t. XXII, Wrocław 1977, s. 574.
- [21] **Lampe** Wiktor, *Zarys historii chemii w Polsce*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948.
- [22] **Łukawski** Zygmunt, *Ludność polska w Rosji: 1863-1914*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
- [23] **Malej** Witold, *Archutowski Roman*, EK, t. I, Lublin 1973, kol. 890.
- [24] **Mandziuk** Józef, *Kakowski Aleksander kardynał*, EK, t. VIII, Lublin 2000, kol. kol. 346-347.
- [25] **Manteuffel** Tadeusz, *Uniwersytet Warszawski w l. 1915/16-1934/35*, Uniwersytet Józefa Piłsudskiego, Warszawa 1936.
- [26] **Misiurek** Jerzy, *Łoziński Zygmunt*, EK, t. XI, Lublin 2006, kol. 554.
- [27] **Mowszowicz** Jakub, *Korbutt Władysław Michał Karaffa-*, PSB, t. XIV, Wrocław 1968-1969, ss. 41-42.
- [28] **Olszewski** Daniel, *Łosiński Augustyn*, EK, t. XI, Lublin 2006, kol. 513.
- [29] **Opacki** Zbigniew, *Między urzędnikiem a inteligentem. Kwestia statusu społecznego profesora uniwersytetu w Rosji w XIX w. i początku XX w.*, [w:] D. Oboleńska, U. Patocka-Sigłowy, K. Arciszewska, K. Rutecka (red.) *Rosja w kryształach. Rozważania, fakty i miraż. // Россия в хрустале. Размышления, факты и миражи*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2014, ss. 325-353.
- [30] **Ostrowska** Teresa, *Orłowski Witold Eugeniusz*, PSB, t. XXIV, Wrocław 1979, ss. 240-244.
- [31] **Prokop** Krzysztof Rafał, *Sylwetki biskupów łuckich*, "Wołanie z Wołynia", Biały Dunajec – Ostróg 2001.
- [32] **Róziewicz** Jerzy, *Polsko-rosyjskie powiązania naukowe (1725-1918)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.
- [33] Samójłło! [**Samujłło**] Julian Sulima, *Czczott Henryk (1875-1928)*, PSB, t. IV, Kraków 1938, ss. 318, 319.
- [34] **Samujłło** Julian, **Rodziewiczowa** Janina, *Korbutt Kazimierz Wacław Karaffa-*, PSB, t. XIV, Wrocław 1968-1969, ss. 40-41.
- [35] **Ślabczyński** Tadeusz, *Bohdanowicz Karol*, *Wielka Encyklopedia PWN*, t. IV, Warszawa 2001, s. 229.
- [36] **Szier-Kramarek** Barbara, *Kozłowski Szymon Marcin*, EK, t. IX, Lublin 2002, kol. kol. 1119-1120.

- [37] **Szyszkowski Wacław**, *Raczkiewicz Władysław (1885-1947)*, PSB, t. XXIX, Wrocław 1986, ss. 607-614.
- [38] **Tyrowicz Marian**, *Kossowski Aleksander*, PSB, t. XIV, Wrocław 1968-1969, ss. 308-309.
- [39] **Ussas Bronisław**, *Akademia Duchowna – Akademia Duchowna w Petersburgu*, EK, t. I, Lublin 1973, kol. 214.
- [40] **Wodzianowska Irena**, *Rzymskokatolicka Akademia Duchowna w Petersburgu: 1842 – 1918*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2007.
- [41] **Zieliński J.**, *Kaczyński Zygmunt*, PSB, t. XI, Wrocław 1964-1965, ss. 395, 396.
- [42] **Zieliński Zygmunt**, *Łosiński Augustyn*, PSB, t. XVIII, Wrocław 1973, ss. 422-423.
- [43] **Ziembicki Witold.**, *Zarys rozwoju nauk lekarskich w Polsce*, Polskie Towarzystwo Historii Medycyny i Farmacji, Warszawa [1958].
- [44] [44.] **Ziomek Maksymilian Józef**, *Gliwic Hipolit Jan (1878-1943)*, PSB, t. VIII, Wrocław 1959-1960, ss. 74-75.
- [45] **Żychiewicz Tadeusz**, *Jałbrzykowski Romuald (1876-1955)*, PSB, t. X, Wrocław 1962-1964, ss. 400-401.
- [46] **Żywczyński Mieczysław**, *Audziejewicz Antoni Franciszek*, EK, t. I, Lublin 1973, kol. 1063.
- [47] **Żywczyński Mieczysław**, *Godlewski Michał (1872-1956)*, PSB, t. VIII, Wrocław 1959-1960, ss. 181-182.
- [48] **Żywczyński Mieczysław**, *Kozłowski Szymon Marcin (1819-1899)*, PSB, t. XV, Wrocław 1970, ss. 31-32.
- [49] **Żywczyński Mieczysław**, *Łoziński Zygmunt (1870-1932)*, PSB, t. XVIII, Wrocław 1973, s. 463.

Teksty z czasopism:

- [50] **Huber Maksymilian Tytus**, **Pszenicki Andrzej**, *Ś. p. St. Bełzecki (1856-1931[!])*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, vol. 25: 1932, ss. 179-184.
- [51] **Rackman Jerzy**, *Młodzież akademicka w Petersburgu*, „Świat”, 1913, nr 49, ss. 16-17.

- [52] **Schabowska** Krystyna, *Recenzja* [J. Piłatowicz, *Poczet rektorów. Tradycja i współczesność Politechniki Warszawskiej: 1826-2001* (Warszawa 2001)], „Rocznik Polskiego Towarzystwa Historii Techniki”, r. III: 2001, ss. 192-198.
- [53] **Sidor** Monika, *Petersburskie początki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, „Roczniki Humanistyczne”, 2014, nr 7, ss. 99-108.
- [54] **Wodzianowska** Irena, *Petersburskie korzenie Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 2009, nr 4, ss. 95-102.

Netografia / Teksty ze stron Internetu:

- [55] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Aleksander_Kossowski] – 10 maja 2019.
- [56] [http://pl.wikipedia.org/wiki/Arnold_Sarjusz-Makowski] – 3 kwietnia 2018.
- [57] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Konstanty_Chylinski] – 10 maja 2019.
- [58] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Srebrny] – 9 maja 2019.
- [59] **Nowiński** Franciszek, *Polscy studenci na wyższych uczelniach Petersburga w XIX wieku*, 2013.
- [60] **Opacki** Zbigniew, *Uczeni polscy na wyższych uczelniach Sankt Petersburga w XIX i na początku XX w. Rekonesans badawczy*, 2014 lub 2015.

SUMMARY

The role of academic studies in Sankt Petersburg for the formation of the Polish intelligentsia (in the late 19th c. and the early 20th c.)

Sankt Petersburg was a major center of academic studies in the late 19th c. & the early 20th c. In 1914/1915, 35 higher education institutions were in the City, where studied more than 41 thousands students. Many of them were *nationis polonae*. Often, they were the hierarchs of the Roman Catholic Church in Poland between 1918 and 1939 as well as the Polish politicians in this same period.

The Polish hierarchs of the Roman Catholic Church studied in »Polish« *Academia Caesarea Romano-Catholica Ecclesiastica Petropolitana* [e.g. Aleksander Cardinal Kakowski (1862-1938), the last *Primas Regni Poloniae* (between 1925 and 1938), Servant of God bishop Zygmunt Łoziński (1870-1932), archbishop Michał Godlewski (1872-1956) – the expert on Polish artistic culture, and also bishop Michał Klepacz (1893-1967) – the eminent theorist of pedagogy]. The Polish politicians [president Gabriel Narutowicz (1865-1922) and president »in exile« Władysław Raczkiewicz (1885-1947)] and the Polish eminent scholars [e. g. the Polish representatives of tech-

nical sciences – Karol Bohdanowicz (1864 or 1865-1947), Andrzej Pszenicki (1869-1941), and also Henryk Czeczott (1875-1928) or Professor Witold Eugeniusz Orłowski (1874-1966), the founder of the modern »Polish school« of internal medicine] were the graduates of the higher education institutions in St. Petersburg.

Ecclesiastical and political activities of Poles, who lived in the free Homeland between 1918 and 1939, owed (very) much of their studies in St. Petersburg University and other higher education institutions of the City.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Rolle des akademischen Studiums in Sankt Petersburg Für die Bildung der polnischen Intelligenz (Ende des 19. Und Anfang des 20. Jahrhunderts)

Sankt Petersburg war ein wichtiges Zentrum der akademischen Studien im späten 19. Jahrhundert & am Anfang des 20. Jahrhundert. In 1914/1915 waren 35 Hochschulen in der Stadt, wo mehr als 41 Tausend Studenten studiert haben. Viele von ihnen waren *nationalis polonae*. Häufig waren sie die Hierarchien der römisch-katholischen Kirche in Polen zwischen 1918 und 1939 sowie die polnischen Politiker in dieser Zeit.

Die polnischen Hierarchien der römisch-katholischen Kirche studierten in der »polnischen« *Academia Caesarea Romano-Catholica Ecclesiastica Petropolitana* [Aleksander Kardinal Kakowski (1862-1938), der letzte Primas *Regni Poloniae* (1925 – 1938), *Diener des Gottes* Bischof Zygmunt Łoziński (1870-1932), Erzbischof Michał Godlewski (1872-1956) - der Experte für polnische Kunstkultur und auch Bischof Michał Klepacz (1893-1967) – der bedeutende Theoretiker der Pädagogik. Die polnischen Politiker [Präsident Gabriel Narutowicz (1865-1922) und Präsident »im Exil« Władysław Raczkiewicz (1888-1947)] und die bedeutendsten polnischen Gelehrten – Sie waren die Absolventen der Hochschulen in St. Petersburg.

STRESZCZENIE

Znaczenie studiów w uczelniach Sankt Petersburga w procesie kształtowania kręgu inteligencji polskiej (na przełomie XIX i XX w.)

Sankt Petersburg był dużym ośrodkiem akademickich studiów na przełomie XIX i XX w.

W r. akad. 1914/1915 w Petersburgu było 35 (wyższych) uczelni, w których studiowało ponad 41 tysięcy osób, a wśród nich znacząca liczba studentów > *nationis polonae* <, czyli >*narodowości polskiej*<. Wśród owych studentów byli zarówno przyszli hierarchowie Kościoła rzymskokatolickiego w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej [Aleksander kardynał Kakowski, Sługa Boży biskup Zygmunt Łoziński, arcybiskupi Michał Godlewski oraz Romuald Jałbrzykowski, błogosławiony Roman Archutowski oraz biskup Michał Klepacz, znany teoretyk pedagogiki (chrześcijańskiej)], jak i przyszli politycy

w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej [prezydent Gabriel Narutowicz (1865-1922) oraz prezydent »na uchodźctwie« Władysław Raczkiewicz (1885-1947)], a także przyszli znakomici polscy uczeni [Karol Bohdanowicz (1864 or 1865-1947), Andrzej Pszenicki (1869-1941), Henryk Czeczott (1875-1928) i Profesor Witold Eugeniusz Orłowski (1874-1966), twórca »polskiej szkoły« medycyny wewnętrznej].

O niektórych (a może o licznych) wymienionych w tym studium absolwentach petersburskich uczelni, być może, należy powiedzieć: *Petersburg mężem mnie uczynił*, gdyż z pewnością dla wielu z nich czas studiów był i »epoką« kształtowania postawy egzystencjalnej – zaangażowanej wobec świata natury i świata kultury, także... stworzenia *własnego* wartościowego świata wartości i norm moralnych.



Olga Jabłonko
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Myśl pedagogiczna Celestyna Freineta w dzisiejszych czasach

Celem artykułu jest przybliżenie i przypomnienie czytelnikowi myśli pedagogicznej jednego z najwybitniejszych pedagogów – nowatorów XX wieku. Warto chyba po raz kolejny sięgnąć po pisma pedagogiczne Celestyna Freineta (1896-1966), ponieważ ich treść i przesłanie w dalszym ciągu pozostaje aktualna. Obecnie i w dzisiejszych placówkach edukacyjnych korzysta się z metod i form opracowanych przez francuskiego pedagoga. Chcąc zatem przedstawić jego myśl pedagogiczną należy uświadomić sobie warunki w jakich się one kształtowały.

WSTĘP

Celestyn Freinet urodził się w małej prowansalskiej wiosce Gras, w biednej rodzinie chłopskiej. Ze swojego środowiska wyniósł umiejętność bliskiego współżycia i zrozumienia przyrody, zdrowy chłopski rozsądek oraz wytrwałość i pracowitość. Należy jednak podkreślić, iż jego droga życiowa nie była łatwa. Nie ukończywszy szkoły nauczycielskiej wziął udział w I wojnie światowej. Po jej zakończeniu powrócił jako inwalida wojenny. Lekarze orzekli, że jego stan zdrowia nie ulegnie poprawie. Jednakże to traumatyczne doświadczenie wzmocniło go jeszcze bardziej. Jako dwudziestoletni młodzieniec podejmuje decyzję i postanawia nie mając doświadczenia pedagogicznego objąć stanowisko nauczyciela w małej wsi Bar-sur-Loup, oddalonej do Nicei 60 km¹.

Właśnie ten okres kształtuje go jako pedagoga i jako twórcę nowej koncepcji pedagogicznej. Protestuje przeciwko krzywdzie dziecka wiejskiego, czego wyrazem są artykuły drukowane na łamach czasopisma *Clarte*².

W swojej pracy pedagogicznej napotyka wiele trudności m. in. razi go bierność dzieci dukających niezrozumiałe sylaby, niewietrzone izby, nie

¹ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, Warszawa 1980, s. 11.

² A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, Warszawa 1986, s. 103.

potrafi utrzymać dyscypliny w klasie oraz brak autorytetu nauczyciela, odgroźonego od uczniów katedrą. Zdając sobie sprawę jak nikle jest jego przygotowanie do pracy z dziećmi, wspomaga się i zawiera swojej intuicji. Postanawia wprowadzić do klas kolejne innowacje organizacyjne i metodyczne, opierając się przede wszystkim na obserwacji uczniów, poznawaniu ich zainteresowań, ich reakcjach i wypowiedziach³. M.in. organizuje im wycieczki umożliwiające obserwowanie przyrody, pracy ludzi oraz zbieranie informacji o ich zajęciach i życiu. Następnie pozwala im opowiadać o swoich spostrzeżeniach. W dalszym ciągu intuicyjnie poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak zmotywować uczniów do pracy? Zakłada drukarenkę, gdzie dzieci mają możliwość powielania ułożonych przez siebie tekstów. Uważa, że drukowanie swoich zapisanych myśli wytworzy między mową a czytaniem znaków drukowanych ten sam naturalny i konieczny związek, jaki istnieje między mową a myślą pisaną ręcznie. Czytanie druku przestanie być dla dziecka tajemniczą techniką⁴. Powoduje to, że ich postępy w czytaniu i pisaniu stają się coraz lepsze⁵.

Należy jednak *explicito* podkreślić, że Freinet nie polega wyłącznie na swojej intuicji i doświadczeniu, ale również dokształca się. Czyta przede wszystkim klasyków teorii pedagogicznej. Sięga do tekstów Montaigne'a, Rousseau, Pestalozziego, Montessori, Dewey i Spencera. A także do lektur Marksa i Engelsa, co spowodowane było codzienną obserwacją krzywdy dzieci z najuboższych warstw społecznych. Zwiedza w Niemczech szkoły organizowane przez Hermanna Leitz'a. Poszukuje nowych pomysłów i rozwiązań⁶.

Powyższe lektury i doświadczenia ukształtowały u Freineta nowy obraz organizacji życia w szkole, która ma służyć dzieciom najbardziej potrzebującym oraz kształtuje się nowa koncepcja pedagogiczna. Zdając sobie sprawę, że jako jednostka nie stworzy sam takiego przedsięwzięcia, skupia wokół siebie kolegów i wspólnie z nimi zakłada Spółdzielnię Nauczania Świeckiego. Tam też opracowuje nowe formy i techniki pracy szkolnej, odpowiednie pomoce naukowe i narzędzia⁷. Ponadto organizuje w swojej wsi ruch spółdzielczy. Zachęca mieszkańców m.in. do budowy dróg, elektryfikacji.

Następnie przenosi się do szkoły w robotniczej dzielnicy Saint Paul de Vence, gdzie pracuje wspólnie z żoną. Jest to dla niego również trudny okres, ponieważ musi stoczyć nierówną walkę z miejscową burżuazją. Odbiera go ona, jako wichrzyciela spokoju i wygodnego życia. Albowiem walczy on o poprawę materialnych warunków szkoły, pisze artykuły w obronie praw dziecka proletariackiego. Tę walkę przegrywa i zostaje zwolniony. Tym samym przenosi się do Vence i otwiera pierwszą eksperymentalną szkołę, która stanie się ośrodkiem unikalnego ruchu pedagogicznego.

Druga wojna światowa przerywa jego pracę twórczą. Zostaje internowany i zesłany do obozu. W warunkach obozowych nie poddaje się i pisze

³ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, op. cit., s. 12.

⁴ C. Freinet, *Drukarnia w szkole*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową*, przekł. A. Lewin, Wrocław 1976, s. 369.

⁵ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, op. cit., s. 12.

⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, op. cit., s. 104.

⁷ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, op. cit., s. 13.

pracę *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu*. Zostaje zwolniony ze względu na zły stan zdrowia. Nie przeszkadza mu to po krótkiej rekonwalecencji stanąć na czele oddziału partyzanckiego w Alpach Śródziemnomorskich i walczyć o niepodległość Francji. W tym czasie nadal gromadzi materiały dydaktyczne i prowadzi swe dzieło odnowy szkoły ludowej⁸. Umiera w 1966 roku, ale jego koncepcje pedagogiczne nadal są rozwijane i wzbogacane przez nauczycieli w codziennej pracy.

POGLĄDY PEDAGOGICZNE FREINETA

Należy jednak podkreślić, iż jego źródła koncepcji pedagogicznych należy poszukiwać w osobliwej filozofii życia. Z reguły określa się ją jako naturalistyczną wywodzącą swoje konotacje z filozofii Jana Jakuba Rousseau. Wg tego oświeceniowego filozofa wychowanie naturalne, nie polega na wpajaniu człowiekowi określonych norm czy zasad, ale na obserwowaniu natury, gdyż jest ona naszym najlepszym nauczycielem. Dlatego swojego ucznia powinno uczulić się na zjawiska przyrody – twierdził autor *Emila* – a wkrótce uczynisz go ciekawym świata, ale chcąc rozwijać jego ciekawość i zainteresowania, nie spiesz się nigdy ich zaspokoić. Stawiaj mu raczej – konstatował dalej – dostępne dla niego pytania i problemy oraz pozwól mu je rozwiązać. Niech wydaje mu się, że wie o wszystkim, ale nie dlatego że mu to powiedziałeś, ale stąd, że on sam to rozumie. Niech zatem nie uczy się teorii, definicji, ale niech ją doświadcza praktycznie⁹. Proponował też zaufać dziecięcym instynktom i na nich polegać, ponieważ podejmowane pod wpływem tych naturalnych odruchów działania prowadzą do doświadczeń zmysłowych, umożliwiających bezpośredni kontakt ze środowiskiem naturalnym¹⁰. Wobec tego dzieci powinny skakać, biegać, krzyczeć kiedy mają ochotę – nawoływał Rousseau¹¹. Celem takiego wychowania było uświadomienie człowiekowi jego natury, czyli pojawiających się w niej ograniczeń i możliwości.

Jednakże naturalizm pedagogiczny Freineta wyrasta nie tylko z ogólnych pojęć o naturze człowieka, ale przede wszystkim z jego doświadczeń obcowania z przyrodą, prostymi ludźmi i zwierzętami. Uważa, że istnieją odwieczne niezmiennie prawdy, obejmujące swoim działaniem wszystkie istoty żywe, czyli zwierzęta i ludzi¹². W tym kontekście ciekawie wpisują się *Gawędy Mateusza*, odwołujące się do wiedzy ludowej, z której warto korzystać w trakcie wychowania. „Przyjrzyjcie się, jak lud wychowuje i pielęgnuje młode zwierzęta, a znajdziecie tam źródło wszelkich zasad wychowawczych, do których dochodzi się powoli”¹³. Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż Freinet nie utożsamia procesu wychowania ludzi z procesem wychowywania zwierząt. Lecz jedynie stara się zauważyć, iż w procesie wychowywania

⁸ Ibidem, s. 14-15.

⁹ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. J. Legowicz, T. 1, Wrocław 1995, s. 200.

¹⁰ G. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, przekł. A. Kacmajor, Gdańsk 2007, s. 78-79.

¹¹ J.J. Rousseau, *Emil*, op. cit., T.1, s. 79.

¹² A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, op. cit., s. 111.

¹³ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową*, op. cit., s. 5.

zwierząt wychodzą na jaw pewne podstawowe prawa, które zachowują swoje znaczenie w procesie wychowywania ludzi. I nie wolno ich lekceważyć. Obecnie najnowsze odkrycia z dziedziny etiologii potwierdzają słuszość tezy Freineta. U podstaw zachowania zwierząt i ludzi można doszukać się działania wielu bardzo podobnych praw i mechanizmów¹⁴.

Zdobywszy praktyczne doświadczenie pedagogiczne, Freinet tworzy i rozwija własną koncepcję pedagogiczną, mającą otwarty charakter. Nawiązuje on do osiągnięć z różnych dziedzin wiedzy, a zwłaszcza pedagogicznej. Przede wszystkim charakteryzuje się on krytycznym stosunkiem do tradycyjnej, sformalizowanej, werbalnej szkoły, która krępuje rozwój i wolność dziecka. Uważa, że najgłębszą potrzebą dziecka niezależnie od wieku i etapu rozwojowego człowieka jest potrzeba ciągłego rozwoju, wzrastania, podnoszenia się, umacniania mocy życiowej¹⁵. Z jednej strony w swojej koncepcji uwzględnia on rozwój dziecka, jego naturalny sposób bycia. Przede wszystkim kładzie nacisk na obserwację i poznanie dziecka na tle jego warunków środowiskowych. Dzisiaj również psycholodzy oraz pedagodzy uważają, iż środowisko społeczne ma ogromny wpływ na zachowanie się człowieka. Może ono przybrać układ pośredni lub bezpośredni. Jednakże oba te układy nawzajem się przenikają, dzięki czemu zyskują na sile oddziaływania na jednostkę¹⁶.

Z drugiej zaś zachowuje zasadę indywidualizacji w procesie wychowania i nauczania dla rozwijania uzdolnień, zainteresowań, przy jednoczesnym niwelowaniu i korygowaniu postaw społecznych poprzez włączenie jednostki do grupy rówieśniczej. Również dzisiejsza szkoła XXI wieku kładzie duży nacisk na indywidualizację nauczania oraz wychowania. Polega ono na rozpoznawaniu potrzeb i reagowanie na nie. To organizowanie takich warunków, gdzie ujawniają się możliwości i zdolności dziecka. We wspomaganiu rozwoju dziecka najistotniejsze jest rozpoznanie jego mocnych stron i opieranie się na nich w dalszej pracy. Istotna staje się także odpowiedzialność nauczyciela za to wspomaganie i świadomość, że uczestniczy w procesie kształtowania dziecka w okresie, w którym dziecko jest najbardziej podatne na edukację i wychowanie. Jest to ważne tym bardziej, że fundamenty osobowości kształtują się w dzieciństwie. Gdyż czego dziecko doświadcza, jak radzi sobie z doświadczeniami oraz kto mu towarzyszy w poznawaniu świata ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju¹⁷.

Głosił również tezę o potrzebie rozwijania zdolności oraz samodzielności w myśleniu i działaniu uczniów. Nauczyciel tak powinien dobierać metody nauczania, aby wychowankowie mogli rozwijać swoje zainteresowania, pasje, samodzielność oraz umiejętności społeczne. Dzisiejsze metody nauczania to głównie metody problemowe, a wśród nich wykład problemowy i konserwatorski oraz ogromna grupa metod aktywizujących – metoda przypadków, sytuacyjna, inscenizacje, gry dydaktyczne, dyskusja, drama – mających za zadanie intensyfikować proces nauczania. Rozwijają one twórcze

¹⁴ Por. J. Altman, *Biologiczne podstawy zachowania*, Warszawa 1970.

¹⁵ C. Freinet, *Zarys psychologii rozwojowej*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową*, op. cit., s. XLV.

¹⁶ R. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego*, Toruń 2008, s. 36.

¹⁷ J. Rafał-Luniewska, *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, ORE Warszawa, brak daty, s. 5.

myślenie, kreatywność, komunikację interpersonalną, uczyć pracy zespołowej i budować więzi międzyludzkie¹⁸.

Stąd kluczowym zagadnieniem w pedagogice Freineta staje się swobodna twórczość uczniów, co przejawia się poprzez różnorakie formy ekspresji artystycznej i praktycznej dzieci. Dziecko w swym nieustannym dążeniu do podboju świata, podkreśla Freinet, wypowiada się właściwymi sobie środkami, a więc: malarstwem, rzeźbą, muzyką, tańcem, poezją, a także majsterkowaniem, hodowlą czy badaniem zjawisk, które je zaciękawiały. A ponadto jest to odpowiedź na problemy, jakie stawia przed nim życie¹⁹. Dla Freineta dzieci tworzą nie tylko po to, aby się wypowiadać, ale przede wszystkim dlatego, żeby nawiązywać kontakty społeczne, aby zdobyć wiedzę i umiejętności techniczne. Słusznie zauważają psychologowie, iż ekspresja dziecka zaspokaja naturalną potrzebą wyrażania swoich myśli, emocji, przeżyć. Dzięki temu dziecko uczestniczy w rozwoju swojej osobowości.

Jako pierwszy zwrócił szczególną uwagę na ekspresję słowną w postaci swobodnych tekstów, gazetki szkolnej, korespondencji międzyszkolnej, żywego teatru i poezji. Twórczość dzieci, której tworzywem jest słowo, uważał on za istotny środek kształcenia języka i nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Jest ona również silnym bodźcem do nauki czytania i pisania. Ważne miejsce w jego systemie nauczania odgrywała ekspresja plastyczna w jej różnych formach np. malarstwo, grafika, rzeźba. Ten rodzaj ekspresji zaspokaja wiele potrzeb psychicznych dziecka.

Dzisiejsza szkoła także ogromną wagę przywiązuje do twórczej inwencji dziecka. Ma za zadanie rozwijać wszystkie dyspozycje poznawcze dzieci, w tym głównie umiejętności myślenia twórczego. Pobudzanie twórczej aktywności dziecka wspomaga jego harmonijny i pełny rozwój psychofizyczny. Ponadto kształci oraz rozwija wyobraźnię. Pobudza do aktywności, do urzeczywistniania marzeń, pozwala zdobywać nowe doświadczenia i zainteresowania. Jest nie tylko ważnym elementem rozwoju emocjonalnego, ale również intelektualnego²⁰.

Należy też zauważyć, iż w psychiatrii i psychologii klinicznej zaczęto coraz chętniej stosować techniki plastyczne o potencjale terapeutycznym, zwanym „psychorysunkiem”. Jest on wykorzystywany przez psychologów z jednej strony, jako technika wspierająca ekspresję własnych przeżyć, percepcji i myśli, z drugiej zaś jako diagnostyczna metoda projekcyjna²¹ stosowana do określania występowania wskaźników emocjonalnych.

Najpełniejszy wykład poglądów na rolę nauczyciela – wychowawcy w procesie nauczania i wychowania, zwracając szczególną uwagę na stosunek do dziecka daje Freinet w *Niezmiennych prawdach pedagogicznych*. Tytuł ten objaśnia następująco: „Wydawało nam się, że drobiazgowa analiza zjawisk psychologicznych mogłaby umożliwić odkrycie jakiegoś stałego

¹⁸ O. Jabłonko, *Metody aktywizujące na lekcjach filozofii w szkole średniej*, [w:] J. Bujak-Lechowicz (red.), *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, Piotrków Trybunalski 2008, s. 271-278.

¹⁹ C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, [w:] O szkołę ludową, op. cit., s. 259.

²⁰ I. Kasprzyk-Kawska, *Swobodna twórczość literacka dzieci i jej rola w edukacji wczesnoszkolnej*, z: http://www.sni.edu.pl/godn/publik/pdf/iwonaks_sp18gdy.pdf, 15.02.2019, godz. 19.15.

²¹ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa 2013, s. 40.

związku między nami a osobnikami, których one dotyczą związku tak niezmiennego, że nadaje tym zjawiskom cechę powszechności²². Tekst składa się 30 tzw. niezmiennych prawd, które pozostały aktualne do dnia dzisiejszego. I tak np. prawda nr 1: *Dziecko ma taką samą naturę jak człowiek dorosły*²³. Oznacza to, że dziecko działa, reaguje i żyje wg tych samych zasad, co dorośli. Można w tym miejscu przytoczyć znamienne słowa Janusza Korczaka, że dziecko to mały człowiek. Prawda nr 13: *Przyswojenie wiedzy odbywa się wbrew temu, co się nieraz sądzi, nie przez wyuczenie reguł i prawideł, lecz przez doświadczenie*²⁴, czyli w swojej pracy dydaktycznej nauczyciel wykorzystywać metody aktywne np. organizować zabawy alfabetyczne, arytmetyczne, geometryczne, fizyczne, ponieważ intensyfikują one proces nauczania, rozwijają twórcze myślenie, uczą pracy zespołowej i budują więzi międzyludzkie²⁵. Prawda nr 28: *Nie można wychowywać bez okazywania szacunku. Poszanowanie godności osobistej uczniów, którzy nawzajem szanują swoich nauczycieli, jest jednym z pierwszych warunków odnowy szkoły*²⁶, tzn. „dobry wychowawca” traktuje dzieci jako osoby dorosłe, czyli rozumie je oraz jest wobec nich życzliwy, cierpliwy, wyrozumiały i tolerancyjny. Ponadto odpowiednio kształtowany stosunek wychowawczy pomiędzy wychowankiem a opiekunem w dużej mierze decyduje o powodzeniu w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Nauczyciel wychowujący autorytarnie, wymagający bezwzględного posłuszeństwa, zapewne nie osiągnie żadnych rezultatów wychowawczych. Jedynie wychowanie oparte na obustronnym zaufaniu, szacunku, sympatii i przyjaźni, ułatwi opiekunowi lepszy kontakt psychiczny z dziećmi.

Dzisiaj pedagodzy mówią o podmiotowości nie tylko ucznia, ale i nauczyciela wyrażającej się w jego samowiedzy pedagogicznej²⁷. Nauczyciel powinien być dla wychowanków „współpracownikiem” niż nauczającym *ex cathedra*. Stworzyć swoim podopiecznym rodzinną atmosferę wychowawczą. Chodzi tu o wychowanie przez pryzmat relacji międzyosobowej „Ja”, „Ty”, czyli widzenie siebie w świetle drugiego człowieka „Ja”, w „twarzy drugiego” (tzw. levinasowska epifania twarzy).

Według Freineta, szkoły nie powinno się traktować jako wyizolowanej placówki, ale postrzegać ją jako część życia społecznego. Ma ona stać się dla ucznia naturalnym miejscem, gdzie może on żyć i działać oraz podlegać ogólnym prawom życia społecznego, a nie sztucznym prawom szkoły. Pedagog układ ów nazywa szkolarstwem. Aby uniknąć szkolarstwa, konstatuje dalej, należy uznać za fakt, że dziecko rozwija się poprzez szukanie po omacku. Czyli pozwólmy dzieciom obserwować, wyrażać siebie, komunikować się, wyrażać własne myśli i spostrzeżenia innym oraz działać. Jednym

²² C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, opracowanie i tłumaczenie, S. Semenowicz, A. Lewin, Otwock 1993, s. 3.

²³ Ibidem, s. 5.

²⁴ Ibidem, s. 21.

²⁵ Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2002. Zob. również: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom III, Warszawa 2001, s. 210-214.

²⁶ C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, op. cit., s. 35.

²⁷ *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 1985, s. 189.

słowem szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko czuje się dobrze, bezpiecznie i jest otwarte na ludzi i otaczającą go rzeczywistość.

Podobnie korczakowska szkoła starała się rozbudzać pasję i zainteresowania wszystkich wychowanków. Dążono tam do permanentnego wyzwania sił twórczych samego dziecka, uczono odpowiedzialności, uczciwości, sprawiedliwości, aktywności społecznej, i co ważne umożliwiano mu uczestniczenie w kształtowaniu własnego środowiska. Droga do realizacji tego celu stała się właśnie samorządność (Rada Samorządowa, Sądowa, Sejm Dziecięcy, Sąd Dziecięcy, Koleżeński)²⁸. Instytucje te zmuszały młodzież do refleksji moralnej, samokrytycyzmu, samooceny, uczyły zasad praworządności, norm funkcjonujących w życiu społecznym, jak i kształtowały odpowiednie postawy moralno-społeczne.

Słusznie zauważa Freinet, iż jednym z fundamentalnych celów wychowania dzieci jest samorządność. Rozumie ją, jako tzw. spółdzielnię szkolną. Polega ona, co *explicite* podkreśla pedagog, na prawdziwej społeczności dzieci zdolnej do organizowania życia w klasie²⁹. Chodzi o to, aby stworzyć adekwatne środowisko pracy, czyli zlikwidować klasy audytoria – skryptoria oraz stworzyć tzw. kąciaki o charakterze pracownianym. „Nasza nowoczesna szkoła będzie miała charakter pracowni, włączonej w życie środowiska. Jej specyficzne przeznaczenie wymaga nowej struktury. Musi więc posiadać salę ogólną, w której dzieci będą mogły się gromadzić na wszystkie zajęcia zbiorowe³⁰”. A zatem w klasie powinna odbywać się użyteczna, kształcąca i dyscyplinująca praca – zabawa. Ma ona na celu zaspokojenie instynktownej i naturalnej tendencji dziecka do wypowiadania się, działania i tworzenia.

Kolejnym istotnym problemem u francuskiego pedagoga stała się kwestia wychowania moralnego. Uważał on, że szkoła nie może być obojętna na sprawy wychowania moralnego. Zakłada ona więc, że trzeba dokonać wysiłku, aby zorganizować dzieciom środowisko zbliżone do tego, gdzie w przyszłości będą one musiały rozwiązywać różne problemy³¹. Ponadto moralność powinna rozwijać się w kierunku wzajemnej pomocy i współpracy. W tym mogą pomóc nauczyciele, gdyż przygotowują oni dzieci do życia. Stąd jednym z fundamentalnych zadań w procesie dydaktyczno-wychowawczym przed jakim staje nauczyciel – wychowawca jest właśnie umiejętność przekazu wartości wychowankom tak, aby je zrozumieli, zaakceptowali i respektowali. Przekaz wartości w procesach wychowawczych, zdaniem Janusza Homplewicza, nie jest jednokierunkowy. Oznacza to, że nie tylko wychowawca świadczy coś na rzecz swego wychowanka, ale i sam pedagog zostaje również obdarowany odpowiednimi wartościami. Świadczenie wobec niego swych własnych wartości osobowych: otwartości, szczerości, prawdy i serdeczności, nie pozostaje bez wpływu na osobę i wewnętrzne życie samego wychowawcy³².

²⁸ M. Jakubowski, *Klasyki pedagogiki opiekuńczej*, T. I, Częstochowa 1989, s. 65-81.

²⁹ C. Freinet, *Niezmienną prawdą pedagogiczną*, [w:] *O szkołę ludową*, op. cit., s. 247.

³⁰ Ibidem, s. 269 – 297.

³¹ Ibidem, 209-210.

³² Ibidem, s. 165.

„Dobry wychowawca” traktuje dzieci jako osoby dorosłe, czyli rozumie je oraz jest wobec nich życzliwy, cierpliwy, wyrozumiały i tolerancyjny. Ponadto odpowiednio ukształtowany stosunek wychowawczy pomiędzy wychowankiem a opiekunem w dużej mierze decyduje o powodzeniu w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Nauczyciel wychowujący autorytarnie, wymagający bezwzględного posłuszeństwa, zapewne nie osiągnie żadnych rezultatów wychowawczych. Jedynie wychowanie oparte na obustronnym zaufaniu, szacunku, sympatii i przyjaźni, ułatwi opiekunowi lepszy kontakt psychiczny z dziećmi. Wychowawca zatem pełni rolę mentora, doradcy i coacha. Inspiruje i pomaga. W relacjach z uczniami pełni rolę doświadczonego partnera a nie zwierzchnika.

W tym miejscu można odwołać się do koncepcji psychoterapeutycznej Carla Rogersa. Akcentował on wagę empatii, szczerości, życzliwości w bezpośrednich kontaktach wychowawca – wychowanek. Jego zdaniem, relacja wychowanek – wychowawca powinna być oparta na obustronnym zaufaniu, szacunku, sympatii oraz przyjaźni, co zapewne znacznie ułatwia kontakt psychiczny z osobą, gdyż czuje się ona wówczas akceptowana i bezpieczna. Ponadto może dojrzywać do podejmowania decyzji życiowych, rozwijać się, uczyć samodzielności i zaradności³³.

W pedagogice Freineta kładzie się duży nacisk na wychowanie przez pracę. Pojęcie to rozpatruje on w aspekcie filozoficznym, psychologicznym, pedagogicznym i społecznym. Uważa on, że praca jest koniecznością życiową związaną biologicznie z ustrojem człowieka. Oraz powinna ona być jednocześnie bodźcem, motorem i celem istnienia. Ma ona służyć nie tylko zaspokojeniu potrzeby aktywności dziecka, ale również ma je przygotować do twórczego udziału w pracy środowiska i nauczyć szacunku dla ludzkiego trudu. Ponadto wskazuje, że jeśli dziecko jest zajęte interesującą pracą, odpowiadającą jego potrzebom wówczas nie odczuwa zmęczenia i mogłoby pracować przez dwie i trzy godziny, gdyby nie przeszkodziły mu w tym jego przeszkody fizjologiczne³⁴.

I obecnie pełni ona doniosłe funkcje nie tylko w życiu jednostki, ale też całych grup społecznych. Kształtuje nasze poglądy, wartości, aspiracje, określa status społeczny, wyznacza pozycję zawodową oraz stanowi źródło dochodów umożliwiających realizację własnych potrzeb. Pozwala doskonalić nie tylko umiejętności i kompetencje, ale też wszechstronnie rozwijać osobowość i zainteresowania³⁵. Wówczas praca staje się sensem życia. Poprzez nią człowiek stworzył nie tylko sam siebie, ale również własny świat – jest człowiekiem – twórcą (*homo creator*). Zaspakaja ona nie tylko potrzeby pierwszego rzędu, ale i wyższego tzw. społeczne (afiliacji, poznawczą, uznania czy przeżyć estetycznych).

³³ C. Rogers, *Grupy spotkaniowe*, [w:] *Terapia nastawiona na klienta*, przekł. A. Dodziuk, Wrocław 1991, s. 105-118.

³⁴ C. Freinet, *Niezmienné prawdy pedagogiczne*, przekł. H. Semenowicz, Otwock 1993, s. 24.

³⁵ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kultura zawodowa*, Radom 2009, s. 17.

ZAKOŃCZENIE

Warto chyba podkreślić, iż koncepcja wychowawcza Freineta rodziła się na gruncie masowej praktyki warsztatowej. Nie zawierała ona żadnych frazesów, a wręcz przeciwnie opierała się na realności działania. Ta nowoczesna szkoła miała stać się szkołą dla dzieci najbardziej pokrzywdzonych przez los, a mianowicie dla dzieci mas pracujących. To właśnie tym dzieciom miała ona stworzyć ludzkie warunki rozwoju i możliwości ujawnienia swoich talentów, umiejętności i predyspozycji. Czyż nie odnajdujemy tu Dawidowskiego modelu szkoły – dzisiaj powiedzielibyśmy za Herman von Hentig – zhumanizowanej – nadal pozostającej w centrum zainteresowania reformatorów polskiego szkolnictwa. Obecna szkoła wymaga ucłowieczenia, zhumanizowania, a tym samym uwolnienia od strachu, nudy, werbalizmu i pasywności³⁶.

Idee tego wielkiego francuskiego pedagoga pozostają nadal niezmiernie aktualne. Zapoczątkował on i dał impuls do dyskusji na temat obrazu współczesnej edukacji i jej roli w społeczeństwie. Szkoła bowiem powinna głosić i propagować filozofię dobra, prawdy i piękna, demokracji, tolerancji oraz wspólnoty³⁷. Wychowywać do pracy i przez pracę, a co istotne wdrażać do samodzielnego myślenia, rozwijać zdolności i umiejętności, przygotowywać do samo edukacji i stwarzać „rodzinną atmosferę” wychowawczą. Edukacja staje się procesem holistycznym i ustawicznym, a jej fundamentalnymi cechami są: globalny zasięg, silna dynamika i uwarunkowania społeczne³⁸.

LITERATURA:

- [1] Altman J., *Biologiczne podstawy zachowania*, PWN, Warszawa 1970.
- [2] Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- [3] Freinet C., *O szkołę ludową*, przek. A. Lewin, Ossolineum, Wrocław 1976.
- [4] Freinet C., *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, opracowanie i tłumaczenie, S. Semenowicz, A. Lewin, Polskie Stowarzyszenie Animatorów, Otwock 1993.
- [5] Gutek G., *Filozofia dla pedagogów*, przekł. A. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2007.
- [6] Ilnicka R., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego*, Akapit, Toruń 2008.

³⁶ Cz. Kupisiewicz, *Wizje szkoły przyszłości*, Warszawa 1985. Cyt. za: J. Kuźma, *Szkoła jutra w czasach globalizacji – szanse i problemy*, z [www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kuzma_01.html].

³⁷ Zob.: T. Pilch, *Spory o szkołę*, Warszawa 1999, s. 209-214.

³⁸ Zob.: Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 116-122.

- [7] Jabłonko O., *Metody aktywizujące na lekcjach filozofii w szkole średniej*, [w:] *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, pod red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Trybunalski 2008.
- [8] Jakubowski M., *Klasyki pedagogiki opiekuńczej*, WSP, T. I, Częstochowa 1989.
- [9] Kasprzyk-Kawska I., *Swobodna twórczość literacka dzieci i jej rola w edukacji wczesnoszkolnej*, z [http://www.sni.edu.pl/godn/publik/pdf/iwonaks_sp18gdy.pdf] – 15.02.2019, godz. 19.15.
- [10] Kupisiewicz Cz., *Wizje szkoły przyszłości*, Warszawa 1985. Cyt. za: J. Kuźma, *Szkoła jutra w czasach globalizacji – szanse i problemy*, z [www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kuzma_01.html].
- [11] Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, PPWN Warszawa 2006.
- [12] Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, Warszawa 1986.
- [13] Pilcha T. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- [14] Pilch T., *Spory o szkołę, Żak*, Warszawa 1999.
- [15] Rafał-Łuniewska J., *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, ORE Warszawa, brak daty.
- [16] Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. J. Legowicz, T. 1, Ossolineum, Wrocław 1995.
- [17] Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1980.
- [18] Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa 2013.
- [19] Rogers C., *Grupy spotkaniowe*, [w:] *Terapia nastawiona na klienta*, przekł. A. Dodziuk, Thesaurus Press, Wrocław 1991.
- [20] Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kultura zawodowa*, ITE, Radom 2009.

STRESZCZENIE

Myśl pedagogiczna Celestyna Freineta w dzisiejszych czasach

Celem artykułu jest przybliżenie i przypomnienie czytelnikowi myśli pedagogicznej jednego z najwybitniejszych pedagogów – nowatorów XX wieku. Warto chyba po raz kolejny sięgnąć po pisma pedagogiczne Celestyna Freineta (1896-1966), ponieważ ich treść i przesłanie w dalszym ciągu po-

zostaje aktualna. Obecnie i w dzisiejszych placówkach edukacyjnych korzysta się z metod i form opracowanych przez francuskiego pedagoga.

Słowa kluczowe: pedagogika, etyka, moralność

SUMMARY

The pedagogical thought of Celestine Freinet today

The aim of this article is to introduce and remind the reader of the pedagogical thought of one of the most eminent pedagogues – the innovators of the 20th century. It is probably worthwhile to use the pedagogical writings of Celestine Freinet (1896-1966) once again, because their content and message is still valid. The methods and forms developed by the French pedagogue are used today and in today's educational institutions.

Keywords: ethics, pedagogy, education



Miroslav Gejdoš
Petra Arslan Šinková
Katolícka univerzita
v Ružomberku

Zu Leben und Werk von Friedrich Wilhelm Foerster

EINLEITUNG

Friedrich Wilhelm Foerster (1869 – 1966) war Philosoph, Pädagoge und „Zóon politikón“. In seiner Arbeit ist wichtig pädagogisch – politische Kritik während der Ersten und Zweiten Weltkriege. Foerster wurde in dieser Zeit zum Sprecher eines ethisch – religiös fundierten Pazifismus. In seinen Werken erörterte Foerster allgemeine und spezielle Probleme der Ethik, wobei er die Schwerpunkte seiner Arbeit im Bereich der politischen Ethik, der Sozialethik und der Sexualethik setzte. Er beschäftigte sich in seinen pädagogischen und philosophischen Schriften mit ethischen, politischen, sozialen und religiösen Themen. Das Hauptthema seiner Lebensarbeit war die Rückkehr aller Lebensbereiche zu einer reflektierten Ethik.

1. FAMILIE VON FRIEDRICH WILHELM FOERSTER

Friedrich Wilhelm Foerster wurde am 2. Juni 1869 in Berlin geboren. Er war der älteste Sohn des Ehepaares Wilhelm Julius Foerster (1832 – 1921) und Ina Foerster geb. Paschen (1848 – 1908). Er hatte vier Geschwister: Hulda Foerster, Karl Foerster, Ernst Foerster und Martha Foerster. Sein Vater Wilhelm Foerster wurde in Grünberg in Schlesien geboren. Der Vater war Astronom, Mathematiker und Physiker. Als junger Privatdozent der Astronomie an der Universität Berlin unterstützte bei seiner wissenschaftlichen Arbeit Naturforscher Alexander von Humboldt. Er wurde zum Professor für Astronomie ernannt. Die Familie Foerster hatte unter Bekannten viele bedeutende Wissenschaftler und Persönlichkeiten aus aller

Welt. Wilhelm Foerster hatte engen Kontakt zu einigen Mitarbeitern Bismarcks aber gleichzeitig war er ein "Todfeind" der Bismarckschen Politik, deren Blut und Eisenideologie er scharf verurteilte (Max Pascal, 1999). Wilhelm Foerster war der festen Überzeugung, daß „die großen politischen Lebensfragen der Völker nur durch konsequente Heilighaltung fremder Lebensrechte, durch hellsichtige Hilfe für fremde Schwierigkeiten und durch jede Art von wachsamer Friedienstiftung gelöst werden könnten“, wie Elisa Spahn-Gujer festgestellt hat (Spahn-Gujer, 1966). Diese Überzeugung Wilhelm Foersters beeinflusste stark die ganze weitere Entwicklung seines Sohnes. Seine Erziehung wurde deutlich durch die ethischen Überzeugungen seiner Eltern bestimmt. Was die christliche Religion betrifft, die Familie hatte ein eher distanziertes Verhältnis und Foersters zählten sich zu den sogenannten Freidenkern. Trotzdem wurde Foerster jedoch formell konfirmiert. Friedrich Wilhelm Foersters Mutter Ina geb. Paschen stammte aus Mecklenburg und wurde in einer Beamten – und Offiziersfamilie im Jahr 1848 geboren. Sie hatte eine künstlerische Begabung und war sogar auch als Malerin tätig. In ihren Bildern konnte man Impressionen von Tieren, Bäumen und Blumen finden. Seine Mutter bezeichnete Wilhelm Friedrich Foerster als „griechische Heidin“, die ihren Kindern die Schriften Homers sowie die Sagen des klassischen Altertums und Mittelalters vorlas. Die Familie Foerster wohnte in der Berliner Sternwarte, wo Friedrich Wilhelm Foerster seine Kindheit verbrachte (Max Pascal, 1999).

2. FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS STUDIUM

Am Anfang besuchte Friedrich Wilhelm Foerster die Privatschule des Herrn Dr. Wieprecht in Berlin, wo er die Elementarbildung bekam. Seit dem Jahr 1879 besuchte er dann zehn Jahre das königliche Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin – Charlottenburg. In der Schule saß er immer hinten auf dem letzten Platz, sogar mußte er aufgrund schlechter Leistungen eine Klasse zweimal wiederholen. Wilhelm Friedrich Foerster wandte während seinem Studium vor allem den Naturwissenschaften, wobei er unter anderen Darwin Werk las, den geschichtlichen Schriften, Reisebeschreibungen und Biographien zu. Er interessierte sich aber auch für Sport, Flora und Fauna. Er ritt fast täglich mit seinem Pferd im Berliner Tiergarten. Große Wirkung an sein ganzes Leben hatte die Religionsunterricht, denn in diesem wurde das Wort Gottes der Jugend so eingeprägt, „daß sie es nie mehr vergessen konnte und daß es ein himmlisches Guthaben in ihrer Seele wurde“ (Max Pascal, S. 15, 1999). Wilhelm Friedrich Foerster beeindruckte vor allem die Lektüre der Psalmen des Alten Testaments. Später in weiterem Studium widmete sich Foerster dem Studium der Geschichte und las Werke von Homer, Sophokles, Platon und Cicero. Im Jahr 1889 bestand Foerster das Abitur. Er entschied sich weiter für ein Studium der Philosophie und Geschichte. Er wurde an die Universität Freiburg im Breisgau aufgenommen. Im Wintersemester besuchte er Universität in Berlin, wo er Friedrich Paulsen kennenlernte, der ihn mit "System der Ethik" vertraut machte. Dann kehrte er wieder an die Universität Frei-

burg zurück, wo er drei Jahre später sein Studium mit dem Doktorexamen in den Fächern Philosophie, Nationalökonomie und Physiologie abschloß. „Seine Doktorarbeit verfaßte er zum Thema „Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft“, worin der Übergang von der vorkritischen Ethik Immanuel Kants zur kritischen Ethik mit der Lehre von der Selbstgesetzgebung der reinen praktischen Vernunft und dem Streben nach Unabhängigkeit von der sinnlichen Natur analysiert wird“ (Max Pascal, S. 19, 1999). Foerster war von 1898 bis 1912 Privatdozent für Philosophie und Moralpädagogik an der Universität Zürich und an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich, in den Jahren 1913 und 1914 Professor für Pädagogik an der Universität Wien und in den Jahren 1914 bis 1920 Professor für Pädagogik und Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München.

3. ÜBERSICHT ZU LEBEN UND WERK VON FRIEDRICH WILHELM FOERSTER

(aus dem Buch 3 x Foerster: Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster und Karl Foerster / hrsg. Von Mathias Iven. – Milow: Schibri-Verl., 1995)

1869 – Friedrich Wilhelm Foerster wird am 2. Juni in Berlin geboren

1889 – 1893 – Studium der Philosophie, Nationalökonomie und Physiologie in Freiburg i.Br.

1892 – Wilhelm Foerster wird 1. Vorsitzender der „Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur“, F.W.F. wird sein Mitarbeiter

1893 – Dissertation: „Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft“, Doktorvater Prof. Dr. Alois Riehl

1895 – 1903 – Radakteur und später Mitherausgeber der Zeitschrift „Ethische Kultur“

1895 – Aufsatz: „Der Kaiser und die Sozialdemokratie“
Wegen dieses Aufsatzes Prozeß wegen Majestätsbeleidigung, dreimonatige Festungshaft und damit lange Zeit Ausschluß von der akademischen Laufbahn in Deutschland

1896 – 1903 – Generalsekretär des „Internationalen Ethischen Bundes“, Sitz in Zürich

1897 – 1903 – Herausgeber des „Berichtes über die ethische Bewegung“

1898 – Habilitation an der Universität Zürich mit der Arbeit: „Willensfreiheit und sittliche Verantwortlichkeit“

- 1898 – 1912** – Privatdozent and der Universität Zürich, seit 1901 an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich
- 1899** – Antrittsvorlesung an der Universität Zürich: “Machiavelli und die politische Moral“
- seit 1900** – wird F. W. F. zum offenen „Bekenner der Lehre Jesu“, ohne sich je konfessionell zu binden
- 1913/14** – Außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien
- 1914 – 1920** – Ordinarius für Pädagogik an der Universität in München
Während des 1. Weltkrieges für einen Verständigungsfrieden eintretend, schaltet er sich publizistisch in die Auseinandersetzungen zur Frage von Kriegsursachen, Kriegsschuld und Friedensmöglichkeiten ein,
- 1917** – Gespräch mit Kaiser Karl I. Über die Reorganisation der Donaumonarchie
- 1918/19** – Gesandter der bayerischen Regierung in der Schweiz
- 1919** – F. W. F. lehnte den Vertragsentwurf von Versailles entschieden ab
- 1921 – 1928** – Maßgeblicher Mitarbeiter der Zeitschrift „Die Menschheit“
- 1922** – Letzte Vortragsreise durch Deutschland
Flucht nach Basel, da ihm das Schicksal Rathenaus droht
- 1926** – Übersiedlung nach Paris
Foerster wandte sich gegen die deutsche Aufrüstung und warnte vor der Entwicklung zu einem zweiten Weltkrieg als kommende Schuld Deutschlands.
- 1930 – 1933** – Herausgeber der Zeitschrift “Die Zeit“
- 1933** – alle Werke Foersters stehen auf der ersten Liste der von den Nationalsozialisten verbotenen Bücher. Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft
- 1940** – Übersiedlung in die USA
- 1948** – Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Theologische Fakultät der Universität Leipzig
- 1963** – Übersiedlung in die Schweiz
- 1966** – Foerster stirbt am 9. Januar in Kilchberg bei Zürich

4. GRUNDPROBLEME DER ETHIK

Friedrich Wilhelm Foerster erörtere in seinen Werken die Grundprobleme der politischen Ethik, der Sozialethik und der Sexualethik. Er beschäftigte sich mit pädagogischen Aspekten im Überschneidungsfeld zwischen Religion und philosophischer Ethik. Er fand Religion, Moral und Ethik als Phänomene des menschlichen Geistes, wobei sie in einem inneren Zusammenhang zueinander stehen. Er sah gemeinsame Ursprünge der Philosophie und Religion. „Franz Pöggeler hat im Jahre 1960 hervorgehoben, dass die philosophischethischen und pädagogischen Schriften Foersters das Ziel hätten, mit Hilfe prononciierter Thesen zu einer geistigen Auseinandersetzung, zu einem kritischen Durchdenken, zu einem eigenen klaren Urteil und zu einer sorgfältigen Gewissensbildung anzuspornen“ (Max, S. 13, 2006). Friedrich Wilhelm Foerster hat sich selbst vor allem als Ethiker und nicht als Pädagoge bezeichnet. Er versuchte in seinem Lebenswerk eine „realistische Ethik“ anstatt abstrakte Moralphilosophie zu ermitteln. Er ging von den Schriften Platons und Schopenhauers aus, wie Pascal Max schrieb: „in denen nicht abstrakt philosophiert, sondern eine Anleitung zu Selbsterkenntnis, Selbsterziehung und Selbsttätigkeit sowie zur konkreten Beobachtung des wirklichen Lebens gegeben werde“ (Max, S. 16, 2006). In den späteren Werken und Artikeln beschäftigte sich Foerster mit dem christlichen Welt – und Menschenbild, vor allem mit Normen und Werten christlicher Erziehungstradition.

In der **politischen Ethik** sah Friedrich Wilhelm Foerster die wichtigste und schwerste Aufgabe der Bemeisterung der äußeren Naturkräfte durch den Menschengestalt. Er weist auf unegeheure Gefahr hin, die die politischen Menschen nicht sehen, daß die gefeierte Demokratie zur Entfesselung menschlichen Leidenschaften führt. Die sollen, wie schon Sokrates festgestellt, durch ein starkes und wachsendes persönliches Gewissen kontrolliert werden. Wilhelm Friedrich Foerster schrieb in seinen Schriften: „Es gibt überhaupt keine andere wirkliche Ordnung als die sittliche Ordnung. Sie allein stellt der unermesslichen Vielheit der gegeneinander wirkenden Ansprüche und Interessen das einzig rettende Prinzip entgegen, das jedem das Seine verbürgt, statt daß dem Wahlspruch gehorcht wird: Jeder für sich, und der Teufel hole den Letzten. Das gilt gleichermaßen für das Völkerleben, das Volksleben, die Wirtschaft und das Familienleben“ (Foerster, S. 18, 1956).

In der **Sexualethik** sah Friedrich Wilhelm Foerster die Schwierigkeiten der Charakterbildung. Er behauptete, daß die Sexualpädagogik nicht von der Sexualethik zu trennen ist. Da der Erzieher sollte im Chaos von verschiedenen Meinungen Jugend auf richtige Weg bringen. Das materielle Bedürfnis stand in dem Mittelpunkt der Kultur. Die treibende Kraft der modernen Zivilisation und die Orientierung an materielle Seite des Lebens verursachte die sexuelle Überreizung. Es führte zu abnormen Schamlosigkeit, wie Wilhelm Friedrich Foerster schrieb: „das sexuelle und erotische Verlangen seine Befriedigung als den eigentlichen Sinn des Lebens betrachtet und für jede Laune und jede Perversität Spielraum und Nahrung verlangt“ (Foerster, S. 55, 1952). Foerster beschäftigte sich in seinen Schriften

auch mit Themen wie Ehe, mit unehelichen Paaren, mit monogamischer Tradition und mit der Bereicherung des Lebenslebens durch das Christentum.

Ausgewählten Veröffentlichungen von Friedrich Wilhelm Foerster

(aus dem Buch 3 x Foerster: Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster und Karl Foerster / hrsg. Von Mathias Iven. – Milow: Schibri-Verl., 1995)

- 1894 Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft
- 1895 Der Kaiser und die Sozialdemokratie
- 1898 Willensfreiheit und sittliche Verantwortlichkeit
- 1904 Jugendlehre
- 1905 Lebenskunde
- 1907 Sexualethik und Sexualpädagogik
- 1908 Christentum und Klassenkampf
- 1909 Lebensführung
- 1910 Autorität und Freiheit
Politische Ethik und politische Pädagogik
- 1916 Bismarcks Werk im Lichte der großdeutschen Kritik
- 1917 Erziehung und Selbsterziehung
- 1918 Christus und das menschliche Leben
- 1919 Weltpolitik und Weltgewissen
- 1920 Mein Kampf gegen das nazionalistische und militarische Deutschland
36 Leitsätze für die politische Erneuerung Deutschlands
- 1923 Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel
- 1925 Religion und Charakterbildung
- 1926 Vaterlandsliebe, Nationalismus und Christentum
- 1932 Weltkrise und Seelenkrise
Die Dominanten der Kriegsschuld
- 1933 Die tödliche Krankheit des deutschen Volkes
- 1935 Ewiges Licht und menschliche Finsternis
- 1936 Alte und neue Erziehung
- 1937 Europa und die deutsche Frage
- 1953 Erlebte Weltgeschichte 1869 – 1953

1956 Politische Ethik
Politische Erziehung

1959 Die jüdische Frage. Das Mysterium Israels

1961 Deutsche Geschichte und politische Ethik

FAZIT

Friedrich Wilhelm Foerster war als Ethiker, Pädagoge und Politiker eine außergewöhnliche Persönlichkeit. Er setzte sich in seinem Werk mit ethischen, politischen, sozialen, religiösen und sexuellen Themen auseinander und forderte eine Reform der Erziehung auf ethischer und christlicher Grundlage an. Er sah als oberstes Ziel der Erziehung die Charakter- und Willensbildung und die Schulung des Gewissens. Nach seiner Hinwendung zum Christentum begründete er eine neue Pädagogik auf ethischen und religiösen Grundlagen. Friedrich Wilhelm Foerster war auch Pazifist. Sein Pazifismus war orientiert am Völkerrechtsgedanken und am Föderalismus. Er war gegen Nationalismus und Militarismus engagiert, was seine akademische Tätigkeit behinderte und Festungshaft trug. Foerster setzte sich kritisch mit der deutschen Kriegspolitik während des Ersten Weltkrieges auseinander. Dafür wurde er von nationalistischen Kreisen immer wieder massiv angegriffen. Mit seinen Auffassungen und Veröffentlichungen wurde er ein intellektueller Hauptfeind der Nationalsozialisten. Sogar wurde er von der radikalen Rechten mit dem Tode bedroht. Foerster wurde von den Nationalsozialisten sogar ausgebürgert und seine Bücher wurden nach der Machergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland im Jahre 1933 öffentlich verbrannt. Er musste zum Exil nach Frankreich. Nach der deutschen Besetzung Frankreichs im Jahre 1940 musste er wegen Gestapo in die Schweiz flüchten. Doch die Schweizer Behörden wiesen Foerster zurück und mit viel Glück flüchtete er nach Portugal und emigrierte in die USA. Seine letzten Jahre verbrachte er in der Schweiz, wo er in einem Sanatorium starb. Lebenswerk von Wilhelm Friedrich Foerster wird nun auf Grund bisher unbekannter Quellen neu entdeckt. Die Themen, mit denen er sich in seinen Werken beschäftigte, sind hochaktuell auch in unserer Zeit.

LITERATUR:

- [1] Foerster, Friedrich Wilhelm: *Politische Ethik*. Recklinghausen, 1956.
- [2] Foerster, Friedrich Wilhelm: *Sexualethik und Sexualpädagogik*. Recklinghausen, 1952.
- [3] Max, Pascal: *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foerstern (1869-1966)*. 1999. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 1999.

- [4] Max, Pascal: *Grundprobleme der Ethik. Eine Auswahl aus den Werken Friedrich Wilhelm Foersters*. 2006. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2006.
- [5] Spahn-Gujer, Elisa: *Friedrich Wilhelm Foerster. Fragmente aus seinem Leben. 1869-1966*. Zürich 1966 (= Gedenkschrift, hrsg. Vom Verein Schweizer Fr. W. Foerster Hilfe). Manuskript: 14 Seiten Text.
- [6] 3 x Foerster: *Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster*, Friedrich Wilhelm Foerster und Karl Foerster / hrsg. Von Mathias Iven. – Milow: Schibri-Verl., 1995.

ZUSAMMENFASSUNG

Zu Leben und Werk von Friedrich Wilhelm Foerster

Der Autor in dem Artikel beschreibt, dass Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) ein deutscher Philosoph, Ethiker und Pädagoge war. Ab 1898 lehrte er Philosophie und Pädagogik an der Universität Zürich, 1913 wurde er außerordentlicher Professor an der Universität Wien und ein Jahr später übernahm er den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität München. Er war ein aktiver Gegner von Militarismus und Nationalismus, deshalb musste er 1922 Deutschland verlassen. Ab 1926 lebte er in Frankreich und emigrierte 1940 in die USA.

Er stammte aus einer nichtreligiösen Familie, die sich an den Prinzipien des Humanismus orientierte, war aber mit etwa dreißig Jahren vom Katholizismus beeinflusst. Er glaubte, dass der Zweck der Erziehung darin bestehen sollte, eine starke Persönlichkeit zu formen, die Emotionen kontrolliert und dem Einfluss der Umwelt standhält, zur Wahlfreiheit reift und gleichzeitig auf verantwortungsvolles soziales Engagement vorbereitet ist.

Er veröffentlichte viele Artikel zu Ethik, Politik und Bildung. Die erste Ausgabe von 'Sexualethik und Sexualpädagogik' erschien 1907. Dieses Buch wurde mehrmals neu aufgelegt und in viele Sprachen übersetzt. Homosexualität wird darin als Manifestation moralischer Schwäche dargestellt, die mit Hilfe der Askese überwunden werden kann und muss, um den Menschen von "unbewussten Trieben" zu befreien und ihn zum "spirituellen Schicksal" zu führen.

Schlüsselwörter: Friedrich Wilhelm Foerster, Pädagoge, Ethik.

SUMMARY

On the life and work of Friedrich Wilhelm Foerster

The author in the article describes that Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) was a German philosopher, ethicist and educator. From 1898 he taught philosophy and pedagogy at the University of Zurich, in 1913 he became associate professor at the University of Vienna and one year later

he took over the chair for pedagogy at the University of Munich. He was an active opponent of militarism and nationalism, so he had to leave Germany in 1922. From 1926 he lived in France and emigrated to the USA in 1940.

He came from a non-religious family who followed the principles of humanism, but was influenced by Catholicism at around thirty. He believed that the purpose of upbringing should be to forge a strong personality who can control emotions and withstand the influence of the environment, mature to freedom of choice, while being prepared for responsible social engagement.

He has published many articles on ethics, politics, and education. The first edition of 'Sexualethik und Sexualpädagogik' was published in 1907. This book was reprinted several times and translated into many languages. Homosexuality is presented as a manifestation of moral weakness, which can and must be overcome with the help of asceticism in order to free people from "unconscious drives" and lead them to "spiritual fate".

Keywords: Friedrich Wilhelm Foerster, pedagogue, ethics.

STRESZCZENIE

O życiu i twórczości Friedricha Wilhelma Foerstera

Autor w artykule opisuje, że Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) był niemieckim filozofem, etykiem i pedagogiem. Od 1898 wykładał filozofię i pedagogikę na Uniwersytecie w Zurychu, w 1913 r. Został profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Wiedeńskiego, a rok później objął katedrę pedagogiki na Uniwersytecie w Monachium. Był aktywnym przeciwnikiem militarizmu i nacjonalizmu, dlatego w 1922 roku musiał opuścić Niemcy. Od 1926 r. Mieszkał we Francji, w 1940 r. Wyemigrował do USA.

Pochodził z niereligijnej rodziny, która przestrzegała zasad humanizmu, ale około trzydziestki pozostawał pod wpływem katolicyzmu. Uważał, że celem wychowania powinno być wykucie silnej osobowości, zdolnej do panowania nad emocjami i przeciwstawiania się wpływowi otoczenia, dojrzałej do wolności wyboru, przygotowanej do odpowiedzialnego zaangażowania społecznego.

Opublikował wiele artykułów z zakresu etyki, polityki i edukacji. Pierwsze wydanie „Sexualethik und Sexualpädagogik” ukazało się w 1907 r. Książka ta była wielokrotnie wznawiana i tłumaczona na wiele języków. Homoseksualizm przedstawiany jest jako przejaw moralnej słabości, którą można i trzeba pokonać przy pomocy ascezy, aby uwolnić ludzi od „nieświadomych popędów” i doprowadzić do „duchowego losu”.

Słowa kluczowe: Friedrich Wilhelm Foerster, pedagog, etyka.



Dominika Pažitková
Katolícka Univerzita
v Ružomberku

Vplyv prvkov Montessori pedagogiky na žiakov s ADHD

Úvod

V príspevku sa venujeme téme aktivity so žiakmi s ADHD syndrómom. Demonštrujeme vplyv pravidelného zaraďovania prvkov Montessori pedagogiky, na zníženie frekvencie nevhodných foriem správania u žiakov s ADHD prostredníctvom aplikácie metódy Montessori pedagogiky. Vychádzame z aktuálnej potreby praxe, kde je vnímaný zvýšený výskyt impulzivity a iné nevhodné prejavy v sociálnej interakcii žiakov. Spoločným menovateľom týchto problémov je impulzivita detí v edukačnom procese a z toho vyplývajúce oslabenie v sociálnych väzbách. Práve tieto dve oblasti sa pokúšame v príspevku predstaviť a ponúknuť efektívne postupy.

Cieľom príspevku, ktorý predkladáme je prezentovať možnosti využitia prvkov Montessori pedagogiky u detí s ADHD. Predstavujeme teóriu Montessori pedagogiky, jej oblasti a metódy. Poukazujeme na možnosti využitia prvkov Montessori pedagogiky na zníženie nežiadúcich prejavov správania u detí s ADHD.

1. POPIS PROBLEMATIKY ADHD

Termín ADHD je skratkou anglickou názvu Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (ďalej tiež ADHD) čiže porucha s deficitom pozornosti a hyperaktivitou, určuje ochorenie spôsobujúce ťažkosti so sústredením, neprimeranou zvýšenou aktivitou a impulzivitou dieťaťa (Vančová, 2004). Používať skratku ADHD používame preto, lebo ju požíva väčšina dostupnej literatúry, taktiež ju používajú často psychológovia v pedagogicko-psychologickej praxi.

Ako poznamenáva Jucovičová, Žáčková (2015) s pojmom ADHD sa stretávame v pedagogicko-psychologickej a poradenskej praxi. V súčasnej odbornej praxi sa využíva dvojaká terminológia a to ADHD a hyperkinetický syndróm.

Podľa Zelinkovej (2015) ADHD je vývojová porucha typická veku dieťaťa neprimeraným stupňom pozornosti, impulzivity a hyperaktivity. Poznamenáva, že ťažkosti sú chronické a nie je možné ich vysvetľovať na základe neurologických, senzorických či motorických postihnutí, mentálnou retardáciou alebo emočnými problémami. Deficity sú očividné v rannom detstve a ťažkosti sú veľa krát spojené s neschopnosťou dodržiavať pravidlá správania a vykonávať opakovane po dlhší čas určité pracovné úkony. Tieto jasné biologické deficity ovplyvňujú interakciu dieťaťa s rodinou, školou a spoločnosťou v ktorej žije (Barkley, 1990 in Zelinkova2015).

Vlasatá a kol. (2013, s.9) definuje ADHD ako „neurovývojovú poruchu, ktorá sa prejavuje hyperaktivitou, impulzivitou a poruchou pozornosti. Tieto symptómy sú chronické a objavujú sa dlhšie ako šesť mesiacov a začínajú sa prejavovať už v rannom veku, pred 7. rokom). Vývoj poruchy spočíva v tom, že sa klinický obraz poruchy môže s vekom premieňať“.

2. SYMPTÓMY SYNDRÓMU ADHD

V posledných rokoch je hyperaktivita najviac diagnostikovanou poruchou tykajúcou sa psychického vývinu dieťaťa. Takéto dieťa je svojmu okoliu veľmi nápadné hlavne svojou bezcieľnou aktivitou, nepokojom a neschopnosťou plniť požiadavky naň kladené. Napriek tomu, že jednotlivé prejavy sa v priebehu dospievania menia, hyperaktívne dieťa z tejto poruchy „nevyrastie“ (Kovalčíková, 2012).

Ako uvádza Škrdlíková (2015) symptómy ADHD sa väčšinou prejavujú alebo zhoršia v takých situáciách, ktoré si vyžadujú koncentrovanú pozornosť či psychické úsilie a ktoré vzbudzujú dojem fádnosti, kedy je potreba opakovaných a rutinných činností, pre dieťa nezaujímavých aktivít. Vyskytnú sa vtedy, ak je dieťa v skupine zaťažené väčším množstvom impulzov z okolia. K hlavným symptómom ADHD patrí:

Porucha pozornosti

Pozornosť je psychická funkcia, ktorá sa spája s procesom vnímania. Je to schopnosť výberu dôležitých podnetov, schopnosť zamerania psychickej aktivity na danú činnosť, dej či predmet. Veľmi dôležitý u pozornosti nie je len rozsah, intenzita vnímania a dĺžka sústredenia, ale aj schopnosť prenášať pozornosť z jednej veci na inú. U porúch pozornosti môžu byť narušené všetky tieto aspekty. Hlavným znakom poruchy pozornosti sú trvalé prejavy nepozornosti, ktoré sa javia doma, v škole, či v rôznych oblastiach života.

Pozornosť týchto detí je krátkodobá, nemá postačujúcu intenzitu, nie je relatívne vyvinutý výber podnetov. V skutočnosti to vyzerá tak, že dieťa sa veľmi ľahko rozptýli hocijakým podnetom z okolia i z vnútra. Problém na-

stáva nielen s upútaním pozornosti k danej činnosti, ale ja s jej udržaním. Zadanú úlohu deti často nedokončia a činnosti ich veľmi rýchlo prestávajú baviť. Lahko sa nechajú rozptýliť vedľajšími podnetmi, keď sa do niečoho pustia, po chvíli sú už pri niečom inom. Nevenujú dostatočnú pozornosť slovnému pokynu a následne si nevedia slovné pokyny previesť do vnútornej reči, tak aby žiadúcim správaním ovplyvnili svoje správanie. Následkom toho deti pôsobia neposlušne (Vlasatá 2013).

Nepozornosť má pre deti veľa následkov v rôznych oblastiach života. Problém so sústredením vedie k tomu, že často krát napr. prepočujú zadanú úlohu, neporozumejú zdanej úlohe, odbiehajú od rozhovoru a tak rozhovor s nimi je náročný (Škrdlíková 2015).

Hyperaktivita

V prípade úvahy o syndróme ADHD sa jedná o nepokoj, ktorý je chronický, nezávislý na okolnostiach a trvajúci viac menej stále. V predškolskom veku sú takéto deti nadmieru pohyblivé, púšťajú sa do rôznych činností, chytajú stále rôzne veci svojom okolím, sú ako „víchor“, pri ničom dlhšie nevydržia (Melocíková 2008).

Vágnerová (2004) uvádza, že hyperaktivita sa spája aj s hyperexcitabilitou, zvýšenou emočnou dráždivosťou, k výkyvom v emočnom ladení a s níženou toleranciou k záťaži.

Hyperaktivita zasahuje aj do verbálneho vyjadrovania sa dieťaťa. Verbálny prejav takýchto detí je unáhlený, dieťa nevie pracovať v tichosti, spieva si či hovorí si pre seba (Reitzler, Grolimund, 2018).

Impulzivita

Impulzivita ako náhle, prudké a rýchle reagovanie na podnety bez predchádzajúcej rozvahy, kde chýba fáza rozmyslenia. Dieťa reaguje podľa svojho prvotného nápadu, bez toho aby si rozmyslelo postup a domyslelo dôsledok svojho konania. Deti s ADHD si nevedia dostatočne vytvoriť poriadok a systém pre vykonanie činnosti (Jucovičová, Táčková 2010).

V rámci diagnostiky ADHD je dôležité, že symptómy sa v správaní dieťaťa musia prejavovať dlhodobo a to najmenej 6 mesiacov, nie situácie, a to v takej intenzite, že je to veľmi problematické pre dieťa ako aj okolie v ktorom sa nachádza.

3. VYBRANÉ PRIDRUŽENÉ PORUCHY DIEŤAŤA S ADHD

Mimo základných prejavov syndrómu ADHD, ktoré sme uviedli vyššie možno u hyperaktívnych detí pozorovať aj pridružené poruchy, ktoré môžu skomplikovať život dieťaťa s ADHD jeho výchovu a vzdelávanie. Patria sem:

- *poruchy správania*, ktoré sa prejavujú opakovaným a pretrvávajúcim vzdorovitým správaním, ktoré nezodpovedá veku dieťaťa,
- *tikové poruchy* prejavujú sa samovoľnými a opakovanými bezúčelovými pohybmi), alebo vydávaním zvukov. Tieto tiky sa väčšinou objavujú

v stresových situáciách, nie sú ovplyvnené voľou, môžu byť však potlačené na určitý čas,

- *poruchy spánku* sem zaraďujeme neochotu si ľahnúť v daný čas, tendencia neskorého a dlhého zaspávania, nočné prebúdanie, spánok je nepokojný a kratší
- *špecifické poruchy učenia* kedy dieťa má aj napriek svojej inteligencii problémy s čítaním, písaním, počítaním či v praktických činnostiach. Veľký dôraz sa kladie na včasnú diagnostiku (Bartoňová 2004).

Jurčovičová, Žáčková (2015) poznamenáva, že ADHD patrí medzi ochorenia, ktoré sa vyvíjajú spolu s rastom dieťaťa. Zložitou situáciou je nástup dieťaťa s ADHD do kolektívneho zariadenia do materskej školy a do školy. Do neľahkej situácie to stavia celú rodinu, ale aj učiteľov či vychovávateľov. Znova a znova sa musia prispôsobovať reakciám dieťaťa a hľadať nové výchovné postupy. Tu sa dieťa stretáva s nutnosťou dodržiavania pravidiel, musí sa vedieť podriaďovať a rešpektovať autoritu dospelého či svojich kamarátov.

ADHD zasahuje do viacerých činností dieťaťa a je spojené poruchou sústredenia, dieťa nepočúva, nevie udržať pozornosť, nevie postupovať podľa pokynu, ľahko sa rozptýli. V priebehu dňa sú spozorované veľké výkyvy chvíľami vyniká a neskôr nevie podať nejaký výkon.

Jurčovičová, Žáčková (2015) poznamenáva, že u hyperaktívnych detí býva často realizovaný odklad školskej dochádzky o jeden rok z dôvodu nerovnomerného zrenia kognitívnych a motorických funkcií, sociálnej a pracovnej nezrelosti. V praxi sa niekedy stretávame s tým, že u niektorých detí s ADHD, nebol realizovaný odklad školskej dochádzky, hoci by bolo najlepšie pre ich nerovnomerné dozrievanie aj samotnú poruchu ho absolvovať. Tým je ale vývoju dieťaťa a jeho problematiky skôr priťaženie, ak dieťa nie je vo všetkých zložkách dostatočne pripravené pre školskú dochádzku. Hrozí tak nielen stupňovanie problematiky plynúcej z ADHD, ale aj vznik pridružených špecifických porúch učenia.

Michalová (2011) poznamenáva, že u ADHD detí je potrebné vyžadovať veľmi prísne a jasné pravidlá. Tým, že si ich nevedia určiť samé, musia im ich stanoviť dospelí. Vo výchove detí s ADHD syndrómom sa požaduje maximálna dôslednosť v dodržiavaní pravidiel, ktoré musia byť totožné v domácom prostredí ako aj v prostredí školy.

4. MONTESSORI PEDAGOGIKA

Montessori pedagogiku definujú Slováček, Miňová (2017, s. 68) že je „pedocentrická, výchovná, vzdelávacia a výcviková koncepcia talianskej lekárky, pedagogičky a mysliteľky Márie Montessoriovej, ktorá svoju pozornosť orientuje na holistický, nenásilný, humanistický a prirodzený vývin dieťaťa“.

Bobeková (in Kosová, Almáši, Koreňová, Cínová, 2013) uvádza, že Montessori pedagogika je viac filozofia života ako metóda. Zdôrazňuje slobodu

dieťaťa, jeho prirodzenú aktivitu a záujem o poznávanie, vytvára veľký priestor na individuálnu činnosť podľa prirodzeného záujmu dieťaťa. Prostredníctvom samostatnej práce so špeciálnym didaktickým materiálom dieťa objavuje, tvorí, učí sa na vlastných chybách, vlastnou skúsenosťou. Urýchlenie vnútorného vývoja sa navonok prejaví prepuknutím spontánnej aktivity dieťaťa, nastolením jeho vnútornej rovnováhy a sebadisciplíny. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je plný vzájomnej dôvery a úcty. Úlohou učiteľa je pomôcť žiakovi na ceste k samostatnosti a udržať jeho prirodzenú zvedavosť a túžbu po sebazdokonaľovaní.

Mária Montessori požadovala školu primeranú k žiakovi, školu v ktorej sa bude brať ohľad na to, že deti môžu byť iné, že sa učia inou metódou a že pre svoj najpriaznivejší postupný rast potrebujú podnetné prostredie vybavené didaktickým materiálom (Svobodová, 2007).

Montessori (2018) využíva tieto hlavné princípy:

Individuálna a jedinečnosť – medzi prvým princípom je orientácia na žiaka ako človeka, kde najdôležitejším bodom výchovy je naučiť ho samostatne jednať, slobodná individuálna je základom celkového vývoja osobnosti.

Prirodzený pohyb, chôdza po elipse – v rámci Montessori prístupu je výučba a trieda realizovaná tak aby bol priestor na prirodzený pohyb detí počas vyučovania. Žiaci pracujú pri stoloch, ale aj na zemi na ktorej je koberček. Samostatne prinášajú a odnášajú pomôcky na miesto, tak ako ich našli. Osobitným cvičením Márie Montessori pre rozvoj svalovej koordinácie chôdze, držanie tela a rovnováhy je elipsa.

Prípravné prostredie – hovoríme o priestore v ktorom žiak nachádza zmysluplné podnety, ktoré ho stimuluje, pomáha mu uskutočňovať aktivity a osvojovať si nové poznatky samostatne a vyzýva ho na činnosť. Vo vopred pripravenom prostredí má dieťa vnútornú potrebu učiť sa a chce nasávať poznatky z okolia. Ako uvádzajú Kosová, Koreňová, Činová, (2013, s. 24) „pripravené prostredie je alfou a omegou úspechu v procese dosiahnutia upokojenia dieťaťa, zabezpečenia jeho koncentrácie, sústredenia, stíšenia, čo podľa vzoru Márie Montessori môžeme súhrnne nazvať - normalizácia dieťaťa“.

Slobodná voľba a polarizácia pozornosti – Montessori (2018) poznamenáva, že ak žiaci majú slobodnú voľbu a vyberú si danú aktivitu, dokážu sa na ňu dlhšiu dobu sústrediť a polarizovať svoju pozornosť. Aj v Montessori pedagogike slobodu vnímame s ohrozeniami v podobe pravidiel, ktoré sú pre deti prospešné. Polarizácia predstavuje zoskupenie všetkých telesne a duševných síl, ktoré vedú k hlbokému ponoreniu sa do danej činnosti.

Normalizácia a dieťa s poruchou – Mária Montessori zmierňuje určité výchovné poruchy, s ktorými je potrebné pracovať, aby sa mohlo dôjsť k náprave – normalizácii. Mária Montessori bola presvedčená, že žiakom s nejakým problémom (hyperaktivitou) môžeme pomôcť slobodne vybranou neprerušovanou činnosťou žiak takto pokročí k procesu

normalizácie a bude viac slobodnejšie, bude mať väčší záujem o dané činnosti a vyhovujúcou činnosťou postupom času príde aj zmena v správaní.

Absorbujúci duch – Mária Montessori dospela k tomu, že žiak musí nové poznatky a zručnosti získavať nasávaním. V žiakovi pôsobí takzvaný (ďalej tzv.) "Absorbujúci duch", ktorý mu umožňuje veľké množstvo podnetov a poznatkov zo svojho okolia do seba vstrebať. Pomáha mu učiť sa bez námahy, úsilia vstrebať veľké množstvo poznatkov a zručností (Koníčková, 2013).

5. VYBRANÉ CVIČENIA MONTESSORI PEDAGOGIKY, KTORÉ SA JAVIA PRI PRÁCI S DEŤMI S ADHD AKO EFEKTÍVNE

Ako uvádza Hainstock (2008) metóda Montessori rozvíja celú osobnosť dieťaťa, pestuje a chráni jeho aktivity a učí ho ako byť slobodný v rámci skupiny. Vybrali sme okruh nasledovných cvičení ktoré bližšie opisujeme v nasledovnej časti príspevku.

Stíšenie a ticho, ktoré Montessori ticho nazývala humanizujúcim faktorom. Žiak, keď sa naučí prežívať ho a tešiť sa z neho, pocíti schopnosť sebaovládania. Ticho pôsobí pozitívne na jeho sústredenosť, schopnosť sebaovládania a zároveň sa uňho utvára morálne, duchovné a sociálne ctenie. Cvičenia ticha otvárajú žiakovi cestu k sebe samému a k vnútorným zmenám (Zelinková, 1997). Tieto cvičenia sú dôležité pre žiakov z dôvodu, že podporujú psychické zastavenie a psychické sústredenie. Toto cvičenie ticha je prvým krokom ku koncentrácii, následne k tichu, upokojeniu sa a preniknutiu do svojho vnútra (Montessori 2016).

Elipsa je rovnovážne cvičenie psychickej a fyzickej rovnováhy, pokoja, harmónie, ticha a koncentrácie pozornosti. Elipsa je súčasťou každého Montessori zariadenia, je vyznačená na zemi v dostatočnej veľkosti. Je namaľovaná alebo je vyznačená lepiacou páskou na zemi v dostatočnej veľkosti a v šírke chodidla. Čím je línia elipsy užšia, tým je náročnejšia chôdza po nej a platí pravidlo, že šírka línie elipsy by mala byť zhruba v šírke chodidla žiaka.

Chôdza po elipse kedy dieťa kladie špičku aj pätu presne na elipsu, pričom dáva pozor aby pätu ukladalo tesne pred špičku druhej nohy. Na elipse sa realizuje: chôdza po línii – elipse, komunikatívny kruh, nosenie predmetov, ale aj vzdelávacie aktivity. Týmto cvičením sa dieťa dáva do stavu pokoja, zharmonizovania sa a zároveň musí venovať pozornosť pokladania nôh do požadovanej polohy. Taktiež sa učí udržať rovnováhu, zdokonaľuje sa nielen v nej, ale aj v celkovej motorike. Pri tomto cvičení sa zapája pravá aj ľavá hemisféra mozgu. Žiaci sa učia trpezlivosti, musia vedieť počkať kým príde na nich rad ale aj prirodzenému kľudu.

Nosenie predmetov na elipse je ďalšou fázou kedy deti chodia po elipse a zároveň nosia rôzne predmety v obidvoch rukách. Pri tomto cvičení pracujú svaly celého tela a daná aktivita vedie k vysokému stupňu koncentrácie. Predmety vyberáme od jednoduchších po zložitejšie. Ako predme-

ty môžeme zvoliť kamienky, zvonček alebo predmety, ktoré súvisia s témou vyučovania (Montessori 2017).

Komunikatívny kruh na elipse kde ide o vyjadrovanie svojich pocitov, spievanie, či hodnotenie. Vnútro, teda stred elipsy využívame na aktivity či prezentáciu výrobkov, ktoré žiaci vypracovali. Učia sa tak rozprávať pred skupinou, prezentovať svoje vedomosti. Komunikatívny kruh dáva dobrý priestor na riešenie problémov a konfliktov, ktoré nastanú medzi žiakmi. Týmto sa učia vzájomne rešpektovať a tolerovať (Kosová, Koreňová, Cínová, 2013).

Presypávanie a prelievanie sú taktiež dôležitou súčasťou cvičení každodenného života a praktizujú sa na tácke. Presypávacie aktivity predchádzajú prelievaniu. Čím rozmanitejšie materiály ponúkame dieťaťu, tým viac skúsenosti získava a nadobúda. Ponúkame dieťaťu nádoby rôznej veľkosti, šírky aj váhy. Presypávanie a prelievanie pomáha dieťaťu precvičovať základy matematických schopností. Rozvíja reakcie dieťaťa, rozvíja mu jemnú motoriku, koncentráciu pozornosti, koordináciu oka a ruky, spoluprácu rúk, presnosť ale i zmysli. Šinková, (2018)

Koberček je jedným z charakteristických prvkov každého Montessori priestoru, je jeho podstatnou a dôležitou súčasťou. Predstavuje pracovnú plochu teda pracovný priestor kde sa dieťa učí, vzdeláva. Dáva dieťaťu hranice, pocit bezpečia, slobody a zodpovednosti. Koberček ohraničuje pracovný priestor, učí dieťa aby rešpektovalo a nevstupovalo do pracovného priestoru iného dieťaťa a vážilo, akceptovalo si jeho prácu. Dôležité pravidlo pri práci na koberčeku, ktoré musia všetci dodržať je nestúpať na koberček druhého, nezasahovať ani do práce druhého bez dovolenia.

Nosenie stoličiek a prenášanie predmetov patrí k činnostiam z oblasti cvičenia každodenného života. Významné je v pedagogike Montessori nosenie a prenášanie stoličky, pri ktorej sa kladie dôraz na správny úchop a postup nosenia. Efektom tohto cvičenia je koordinovať pohyb, cvičiť koncentráciu, ale aj bezpečnosť pri správnom nosení a pokladaní stoličky. Deti sa učia zaobchádzať s vecami či materiálom opatrne a bez hluku. (Slováček, Miňová, 2017).

ZÁVER

Využitie daných prvkov Montessori pedagogiky má preukázateľný vplyv na zníženie nežiadúcich prejavov u žiakov s ADHD. Zlepšenie jednotlivých prezentovaných kompetencií im otvára cestu k lepšej komunikácii a orientácii v medziľudských vzťahoch. Zlepšujú sa rovesnícke kontakty a vytvára sa tak priestor pre účelnú komunikáciu. (Gejdoš, Korčeková, 2015).

Je pozorované zníženie agresívneho správania v jednotlivých organizačných formách počas dňa. Využitie prvkov Montessori pedagogiky má tiež vplyv na zníženie konfliktných situácií a na zlepšenie komunikačných stratégií u žiakov s ADHD. V oblasti rovesníckych kontaktov nastáva zlepšenie v komunikačných zručnostiach, čím sa znižuje výskyt nežiadúceho správania.

Prvky Montessori pedagogiky považujeme za motivujúce a inovatívne postupy, ktoré vďaka svojim špecifickým vlastnostiam umožňujú žiakom samostatné riadenie poznávacej činnosti a zároveň im prinášajú radosť a potešenie.

V závere tiež poukazujeme na následné zlepšenie celkovej klímy v triede a skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu pri znížení nežiadúceho správania. Nezanedbateľným prínosom je zníženie stresu a frustrácie pedagóga ako aj rodinných príslušníkov dieťaťa s ADHD: „*Moja dcéra má vážny prípad ADHD. Učila sa inak ako ostatní a jej správanie bolo niekedy nekontrolované a divoké, ostali sme šokovaní, že jej ADHD bola považovaná za tak vážnu pre pedagógov. Zapísali sme ju do skutočnej montessori školy vo veku siedmych rokov. Hneď prvý rok v škole bol pre nás nádych čerstvého vzduchu.*“ (The ADHD Child and the Montessori Classroom – Owlcation – Education. 2013)

LITERATÚRA:

- [1] Bartoňová M., 2004, *Kapitoly ze špecifických poruch učení*, Brno, MU, 2004. ISBN 8021036133.
- [2] Bobeková S., 2010, *Zmyslová výchova*, In kosová I., Almáši-Koreňová Z., Činová E., 2013, *Pomôž mi, aby som to urobil sám*, Úvod do pedagogiky.
- [3] Gejdoš M. (90%), Korčeková A., *A Description of the interaction style of the teacher on the educational results of pupils*, EDU Catt, Milano. Italia. 2015. P.139. ISBN edizione cartacea: 978-88-6780.
- [4] Gejdoš M., *Učiteľ a európske hodnoty*, Ružomberok. Verbum. KU. Ružomberok. 2012. Počet strán 119. ISBN 978-80-8084-946-7.
- [5] Gejdoš M., *Podstata človeka vo filozofii*, Ružomberok: Pedagogická fakulta KU, 2005. počet strán 108 ISBN 80-8084-014-8.
- [6] Hainstock E.G., 2008, *Metoda Montessori*, 2.vyd. Euromedia Group, 2008, 120s. ISBN 978-80-7549-626-3.
- [7] Jurcovičová D., Žáčková H., 2010, *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s., Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
- [8] Jurcovičová D., Žáčková H., 2015, *Máme dítě s ADHD: Rady pro rodiče*, 1.vyd.Praha: Grada Publishing, 2015, 264 s., ISBN 978-80-247-5971-5.
- [9] Michalová Z., 2011, *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*, 1. vyd. TU v Liberci. 2011. 120s. ISBN 978-80-7372-733-8.
- [10] Montessori M., 2016, *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*, 1.vyd., Praha: Portál, 2018, 304 s., ISBN 9788026213932.

- [11] Montessori M., 2017, *Objevování dítěte*, 1.vyd., Praha: Portál, 2017, 352 s., ISBN 978-80-262-1234-8.
- [12] Rietzler S., Grolimund F., 2018, *Ako sa úspešne učiť s ADHD*, Bratislava: NOXI s.r.o., 2018, 255 s., ISBN 978-80-8111-472-4.
- [13] Slováček M., Miňová M., 2017, *Montessori pedagogika pre každého.*, 1.vyd., Rokus, s.r.o., 2017, 135 s., ISBN 978-80-89510-60-3.
- [14] Svobodová J., 2007, *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*, Brno, MSD s.r.o., 2007, 220 s., ISBN 978-80-86633-93-0.
- [15] Šinková-Arslan P., 2018, *Ako rozvíjať schopnosti dieťaťa*, 1. vyd., Bratislava: Fortuna Libri, 2018, 202 s., ISBN 978-80-8142-760-2.
- [16] Škrdlíková P., 2015, *Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*, 1. vyd. Praha, Portál, 2015, 144 s., ISBN 978-80-262-0928-7.
- [17] Vágnerová M., 2004, *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 872 s., ISBN 80-7178802-3.
- [18] Vlasatá M., a kol., 2013, *ADHD – vím, co s tím?!*, 1. Vyd., Praha, 2013, 58 s., ISBN 978-80-7501-054-4.
- [19] The ADHD Child and the Montessori Classroom – Owlcation – Education. Dostupné na: [<https://owlcation.com/social-sciences/adhdandmontessori>] – 09.01.2021.

ABSTRAKT

Vplyv prvkov Montessori pedagogiky na žiakov s ADHD

V príspevku analyzujeme teoretické východiská syndrómu poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ďalej ADHD) u žiakov. Taktiež ponúkame informácie o agresívnom správaní. Následne sa zameriavame na teoretické východiská Montessori pedagogiky, bližšie opisujeme využitie inovatívnych prvkov pri riešení problémov žiakov súvisiacich s hyperaktivitou. V príspevku sa pokúšame prostredníctvom analýzy aktuálnej literatúry zmapovať nežiadúce prejavy detí vo výchovno-vzdelávacom procese. Prezentujeme vplyv prvkov Montessori pedagogiky u žiakov s ADHD syndrómom, kde sa nám podarilo zaznamenať efektivitu použitých Montessori prvkov vo vybraných oblastiach.

Kľúčové slová: ADHD, Montessori pedagogika, Žiak s ADHD, Nežiadúce prejavy správania.

SUMMARY

The influence of elements of Montessori pedagogy on students with ADHD

In this paper we deal with the theoretical basis of attention deficit syndrome associated with hyperactivity (ADHD) in pupils. We also offer information on aggressive behavior. In this work we focus on the theoretical basis of Montessori pedagogy, we describe in more detail the use of innovative elements in solving children's problems related to hyperactivity. In this paper, we try to map the adverse manifestations of children in the educational process through the analysis of current literature. We present the influence of Montessori pedagogy elements in pupils with ADHD syndrome, where we managed to record the effectiveness of the Montessori elements used in selected areas.

Keywords: ADHD. Montessori pedagogy. Pupil with ADHD, Adverse Behavioral Expressions.

STRESZCZENIE

Wpływ elementów pedagogiki Montessori na uczniów z ADHD

W artykule analizujemy teoretyczne podstawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) u studentów. Oferujemy również informacje na temat agresywnych zachowań. Następnie skupiamy się na teoretycznych podstawach pedagogiki Montessori, dokładniej opisujemy wykorzystanie innowacyjnych elementów w rozwiązywaniu problemów uczniów związanych z nadpobudliwością. W artykule staramy się odwzorować niekorzystne przejawy dzieci w procesie edukacyjnym poprzez analizę aktualnej literatury. Przedstawiamy wpływ elementów pedagogiki Montessori na uczniów z zespołem ADHD, gdzie udało nam się odnotować skuteczność zastosowanych elementów Montessori w wybranych obszarach.

Słowa kluczowe: ADHD. Pedagogika Montessori. Uczeń z ADHD, niekorzystne wyrażenia behawioralne.