

Doświadczenia we wspólnotach wokół marki w szkolnictwie wyższym

Nadesłany: 06.12.15 | Zaakceptowany do druku: 13.03.16

Katarzyna Dziewanowska*

Niniejsze opracowanie ma charakter teoretyczny i jego celem jest przedstawienie możliwości zastosowania koncepcji społeczności wokół marki budowanej na doświadczeniach będących nośnikami wartości w szkolnictwie wyższym. W artykule przedstawione są wyzwania stojące przed sektorem szkolnictwa wyższego, uzasadniające celowość podjęcia nowatorskich działań przez funkcjonujące w nim organizacje. Nakreślony jest także szerszy kontekst teoretyczny łączący społeczności konsumenckie z koncepcją gospodarki doświadczeń, według której doznania nabywców są nośnikami wartości współtworzonej we wspólnotach wokół marek.

Słowa kluczowe: społeczności, doświadczenia, wartość, szkolnictwo wyższe.

Experience in Brand Communities: The Case of Higher Education Institutions

Submitted: 06.12.15 | Accepted: 13.03.16

This paper is of theoretical nature and its objective is to present the possibility of application of the concept of brand community based on consumer experiences as enablers of value in higher education. The paper briefly presents the challenges facing the higher education sector as a justification for undertaking innovative actions by organizations operating in this sector. Also, a broader theoretical context is drawn connecting consumer communities with the concept of the experience economy according to which consumer experiences are enablers of value co-created within brand communities.

Keywords: community, experience, value, higher education.

JEL: M30, M31, I23

* **Katarzyna Dziewanowska** – dr, Uniwersytet Warszawski, Wydział Zarządzania.

Adres do korespondencji: Uniwersytet Warszawski, Wydział Zarządzania, ul. Szturmowa 1/3, 02-678 Warszawa; e-mail: kdziewanowska@wz.uw.edu.pl.

1. Wprowadzenie

Zarówno w Polsce, w Europie, jak i na całym świecie sektor szkolnictwa wyższego stoi w obliczu licznych i poważnych wyzwań. Można do nich zaliczyć zarówno trendy demograficzne przejawiające się kurczącą się populacją młodzieży w wieku akademickim (zjawisko szczególnie zauważalne w krajach europejskich) (Alves, 2010), przemiany społeczne, takie jak wkroczenie przedstawicieli pokolenia Y, a nawet Z na uczelnie i towarzysząca temu konieczność zaadresowania ich odmiennych potrzeb i wartości (Judson i Taylor, 2014; Stein, 2013, Ledden, Kalafatis i Samouel, 2007), jak i szybkie zmiany technologiczne wpływające na sposób świadczenia usługi edukacyjnej (Wong, 2012). Ponadto zwiększa się intensywność konkurencji, która wykracza poza ramy krajowe i coraz częściej odbywa się na arenie międzynarodowej (Allen i Shen, 1999). Uczelnie stoją także przed koniecznością znajdowania nowych źródeł finansowania swojej działalności badawczej i dydaktycznej (Harman, 2006; Rozmus i Pado, 2009). Można zaobserwować także dodatkowe wyzwania, które wynikają z założeń procesu bolońskiego: rosnący nacisk kładziony jest na mobilność studentów, jakość nauczania, a także postępującą standaryzację oceny kształcenia. Prowadzi to do koncentracji na parametrach pozwalających na uzyskanie porównywalności (np. kryteria oceny, efekty nauczania), co skutkuje kodyfikacją i ujednoliceniem interakcji zachodzących między studentem a wykładowcą i uczelnią (Diaz-Mendez i Gummeson, 2012; Morley 2003, s. 129). W rezultacie coraz większa uwaga jest poświęcana metodom pozyskiwania i utrzymywania konsumentów (studentów), zwiększaniu ich zadowolenia oraz obietnicom lepszych szans na zatrudnienie po ukończeniu studiów (Taylor i Judson, 2014).

Powyższe wyzwania i trendy prowadzą do rosnącego urynkowienia sektora szkolnictwa wyższego. Jednym z jego przejawów jest traktowanie studentów oraz klientów i koncentrowanie się na ich bieżącej satysfakcji, zamiast podejmowania próby przekształcenia ich w poszukiwaczy wiedzy (Arum i Roksa, 2011), a sama edukacja traktowana jest jako prywatne dobro nabywane indywidualnie. Uczelnie ulegają presji i skupiają się na podnoszeniu wydajności swojej działalności (tj. dostarczaniu wartości, np. w postaci dyplomu ukończenia studiów) zamiast na edukacji i kształceniu akademickim (co wiąże się ze wspólnym tworzeniem wartości) (Taylor i Judson, 2014).

Podejście takie wydaje się być krótkowzrocznym. Świadczyć o tym mogą zarówno raporty ukazujące niewystarczające dopasowanie polskiego szkolnictwa wyższego do rynku pracy (ThinkPaga!, 2015), jak i te głoszące niską wartość dyplomu uczelni wyższej (uważa tak 57% Polaków) (CBOS, 2013). Jednocześnie studenci deklarują wysokie zadowolenie z wyboru danego kierunku i uczelni (78% dla kierunków społecznych, 83% dla ekonomicznych i administracyjnych, 88% dla informatycznych) (MNiSW, 2013).

W związku z powyższym coraz częściej podejmowana jest dyskusja na temat działań, które pozwolą uczelniom skutecznie realizować swoją misję,

a jednocześnie budować przewagę konkurencyjną i kreować atrakcyjną propozycję wartości dla studentów. Niniejszy artykuł nie przedstawia propozycji rozwiązania dla wszystkich powyższych wyzwań i bolączek szkolnictwa wyższego. Jego celem jest przyjrzenie się możliwości zastosowania koncepcji wspólnot wokół marki opartych na doznaniach będących nośnikami wartości w szkolnictwie wyższym. Poniższe rozważania są uporządkowane w następujący sposób. Najpierw przedstawiono koncepcję gospodarki doświadczeń i rolę, jaką odgrywają w niej społeczności konsumentów. Następnie omówiono samo pojęcie doświadczenia i jego związek z wartością. W kolejnej części opisano specyfikę społeczności wokół marki i jej zastosowanie w szkolnictwie wyższym. Ostatnia część artykułu przedstawia przykładowe działania uczelni nakierowane na budowanie społeczności oraz podsumowanie.

2. Istota gospodarki doświadczeń

Koncepcja gospodarki doświadczeń wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, a za jej ojców uważani są Pine i Gilmore (1999). Jedną z nielicznych, a jednocześnie pojemnych znaczeniowo definicji gospodarki doświadczeń przedstawili Sundbo i Sorensen (2013), według których jest to koncepcja menedżerska i naukowa koncentrująca się na realizowaniu i badaniu działań organizacji obecnych zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym, prowadzących do zaspokojenia ludzkich potrzeb i doznań. Z perspektywy naukowej badania w obszarze gospodarki doświadczeń uwzględniają różnorodne perspektywy (np. ekonomiczną, marketingową lub antropologiczną) i charakteryzują się interdyscyplinarnym podejściem. Jednocześnie posiadają one kluczową część wspólną, którą jest dogłębne poznanie mechanizmów stojących za intencjonalnym stosowaniem różnorodnych bodźców przez organizacje (przedsiębiorstwa i instytucje) w celu wywołania pożądanej reakcji konsumenta. To sprawia, że badania nad gospodarką doświadczeń powinny być traktowane jako oddzielna specjalizacja w ramach nauk społecznych (Sundbo i Sorensen, 2013).

Analizując obszar zastosowania gospodarki doświadczeń, należy wyróżnić dwa sektory: pierwotny i wtórny (Sundbo i Bærenholdt, 2007; za: Sundbo i Sorensen, 2013). W sektorze pierwotnym znajdują się branże nazywane kreatywnymi, w których głównym celem prowadzonej działalności jest wytwarzanie doświadczeń o naturze ekspresyjnej i autotelicznej (powszechnych np. w rozrywce czy turystyce). To właśnie na sektorze pierwotnym oparli swoje rozważania Pine i Gilmore (1999; 2011), można więc go uznać za kolebkę gospodarki doświadczeń. W przypadku sektora wtórnego funkcjonujące w nim organizacje realizują inne cele (np. produkcyjne), natomiast doświadczenia stanowią element dodatkowy, który towarzysząc produktom i usługom, zwiększa ich wartość w oczach konsumentów (Schmitt, 1999; Brakus, Schmitt i Zarantonello, 2009; Verhoef, Lemon, Parasuraman, Roggeveen, Tsiros i Schlesinger, 2009). Szkolnictwo wyższe należy

zakwalifikować do sektora wtórnego, gdyż jego podstawowym celem jest zwiększanie zasobów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które studenci uzyskują w procesie kształcenia, nie zaś kreowanie doznań samych w sobie. Jednak ze względu na fakt, iż jest to usługa, wiążą się z nią różnorodne interakcje, które stanowią niezwykle bogate źródło doświadczeń (McAlexander i Koenig, 2010).

Pomimo stosunkowo niedługiej historii, koncepcja gospodarki doświadczeń przeszła kilka przeobrażeń i obecnie jesteśmy świadkami drugiej jej generacji. Podstawową różnicą jest zmiana ról, jakie odgrywają konsumenci i przedsiębiorstwa. Pierwsza generacja gospodarki doświadczeń zakładała wprawdzie aktywny udział konsumenta, ale w ramach wyraźnie nakreślonych przez przedsiębiorstwo, które „inscenizowało” doznanie (Pine i Gilmore, 1999; 2011). W drugiej generacji obecne jest założenie, że konsumenci są w stanie otwarcie zakomunikować, czego chcieliby doświadczać, a przedsiębiorstwa powinny podążać za głosem konsumenta (Boswijk, Thijssen i Peelen, 2007). Pomiędzy obiema stronami powinien mieć miejsce otwarty dialog, w wyniku którego wspólnie tworzone jest doświadczenie, a obie strony są jednakowo odpowiedzialne za sam przebieg i osiągnięty efekt (Vargo i Lusch, 2008; Christensen, 2013; Caru i Cova, 2007). W idealnym układzie przedsiębiorstwo wciela się w rolę przewodnika przedstawiającego możliwe do wykorzystania opcje, natomiast faktycznym twórcą doświadczenia jest sam konsument (rysunek 1).

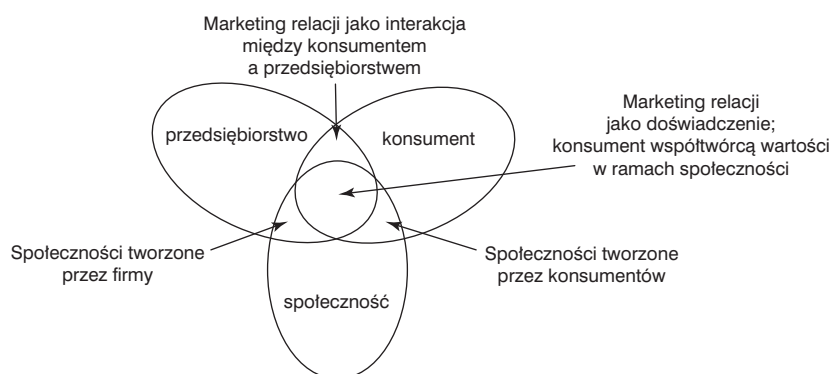


Rys. 1. Przejście od pierwszej do drugiej generacji gospodarki doświadczeń. Źródło: B.A. Christensen. (2013). *Connecting Experience and Economy – Aspects of Disguised Positioning. Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47, s. 84.

W przypadku szkolnictwa wyższego także można zaobserwować analogiczną ewolucję, która w dużej mierze opiera się na zmianie postrzegania roli studenta. Obecnie nie jest on tylko biernym i podporządkowanym odbiorcą nauk przekazywanych przez wykładowców, lecz jest podmiotem posiadającym swoje prawa, które jest w stanie wyegzekwować. Co więcej, coraz częściej studenci mają (i chcą mieć) wpływ na kształtowanie zarówno oferty edukacyjnej, jak i sposobu jej dostarczenia. Oznacza to, że procesy edukacyjne zachodzące na poziomie wyższym są współtworzone przez uczel-

nią, jej pracowników i studentów, a w przypadku niektórych jednostek mogą przekształcić się w osobistą i autonomiczną podróż studenta po świecie nauki.

Podjęcie łączące powyższe koncepcje w spójną całość przedstawili Palmer i Koenig-Lewis (2009), którzy uznali, że koncentracja na doświadczeniach konsumenta nie jest przejawem nowego paradygmatu, lecz koniecznym dostosowaniem przeprowadzonym w ramach marketingu relacji, którego założenia były słuszne, lecz niewłaściwie realizowane. Badacze twierdzą, że niezbędne jest uwzględnienie powiązań między konsumentami w ramach sieci powiązań, oraz postulują doznania konsumenta jako punkt integrujący relacje z firmą, marką i innymi konsumentami (rysunek 2). Podjęcie to łączy założenia gospodarki doświadczeń z koncepcją społeczności wokół marki, gdzie doświadczenia, jakie stają się udziałem uczestników danej wspólnoty, wpływają na kształt powstających w jej ramach relacji. W przypadku szkolnictwa wyższego oznacza to, że studenci stają się częścią społeczności akademickiej, w ramach której przeżywają różnorodne doznania pozwalające na (lub uniemożliwiające) budowanie relacji z uczelnią i innymi członkami tej społeczności.



Rys. 2. Doświadczenie konsumenta jako centrum marketingu relacji. Źródło: A. Palmer i N. Koenig-Lewis. (2009). *An Extended, Community Focused, Experiential Framework for Relationship Marketing*. *Journal of Customer Behaviour*, 8 (1), s. 87.

3. Doświadczenie jako nośnik wartości dla konsumenta

Zarówno doświadczenie konsumenta, jak i wartość dla konsumenta są zjawiskami, które doczekały się wielu interpretacji definicyjnych w literaturze przedmiotu. Niewątpliwie świadczy to o ich złożoności i wieloznaczności. W przypadku doświadczenia do najczęściej przytaczanych charakterystyk tego zjawiska można zaliczyć to, że zachodzi w umyśle człowieka (Giddens, 1991), obejmuje reakcje natury m.in. poznawczej, emocjonalnej, społecznej

i fizycznej (Gentile, Spiller i Noci, 2007), ma charakter osobisty (Holbrook i Hirschman, 1982), powstaje w odpowiedzi na bodźce ze strony przedsiębiorstwa (Verhoef i inni, 2009), a także, zgodnie z założeniami logiki usługowej, jest współtworzone przez konsumenta (Poullsson i Kale, 2004). Z kolei wartość jest najczęściej rozumiana jako cena produktu w ujęciu monetarnym (Oliva, 2000) lub efekt porównania korzyści otrzymanych przez konsumenta do dokonanych poświęceń/poniesionych kosztów (Zeithaml, 1988; Woodruff, 1997; Holbrook, 1999). Pojawiają się jednak także propozycje bezpośrednio łączące wartość i doświadczenie, do których należy definicja przedstawiona przez Holbrooka (1999, s. 5), według którego wartość to interaktywne, względne i subiektywne doznanie.

Analiza definicji doświadczenia konsumenta i wartości dla konsumenta pozwala zauważyć występujące między nimi powiązania i podobieństwa. Po pierwsze, coraz silniej aspirująca do miana paradygmatu koncepcja logiki usługowej w marketingu zakłada, że doświadczenie jest bezpośrednim nośnikiem wartości oraz stanowi podstawę wymiany gospodarczej (Pine i Gilmore, 1999; Vargo i Lusch, 2004). Po drugie, oba zjawiska cechuje subiektywizm (są ostatecznie definiowane przez konsumenta), względność (zależą od percepcji danego zjawiska i otoczenia, w którym ono zachodzi) oraz fenomenologiczny charakter (Sanchez-Fernandez i Iniesta-Bonillo, 2006).

Porównując dostępne w literaturze typologie doświadczeń i wartości, trudno zignorować ich podobieństwo. Wprawdzie każdy badacz stara się zaproponować autorską i unikalną typologię doznań czy rodzajów wartości, w licznych przypadkach wyraźnie zauważalna jest obecność analogii (tabela 1). Znacząca część wspólna oraz nakładanie się na siebie poszczególnych

Zjawisko	Przykładowe typologie		
Wartość dla konsumenta	(Park, Jaworski i MacInnis, 1986)	(Sheth, Newman i Gross, 1991)	(Smith i Colgate, 2007)
	– funkcjonalna – symboliczna – doświadczalna	– funkcjonalna – społeczna – emocjonalna – kognitywna – sytuacyjna	– funkcjonalna – hedonistyczna – symboliczna – kosztowa
Doświadczenie konsumenta	(Schmitt, 1999)	(Gentile, Spiller i Noci, 2007)	(Kacprzak, Dziewanowska i Skorek, 2015)
	– zmysłowe – afektywne – behawioralne – intelektualne – relacyjne	– sensoryczne – emocjonalne – kognitywne – pragmatyczne – styl życia – relacyjne	– zmysłowe – afektywne – kognitywne – utylitarne – symboliczne – kosztowe – relacyjne – eskapistyczne

Tab. 1. Zestawienie typologii wartości i doświadczeń konsumenta. Źródło: opracowanie własne.

klasyfikacji potwierdza słuszność założenia wynikającego z logiki usługowej odnośnie do kluczowej roli doświadczeń konsumenta w procesie współtworzenia wartości.

W procesie edukacji zachodzącym w szkolnictwie wyższym można zaobserwować występowanie wielu spośród wymienionych powyżej typów doświadczeń i wynikającej z nich wartości dla konsumenta (studenta), na przykład:

- doświadczenia intelektualne/kognitywne są naturalnie wpisane w proces uczenia się; studenci poznając nowe teorie czy rozwiązując zadania, podejmują wysiłek intelektualny (wartość kognitywna);
- doświadczenia emocjonalne wiążą się z odczuciami związanymi ze studium, np. radość ze zdanego egzaminu czy stres przed kolokwium (wartość emocjonalna);
- doświadczenia sensoryczne wynikają z kontaktu z otoczeniem fizycznym, w jakim świadczona jest usługa edukacyjna – estetyka otoczenia, panująca w nim temperatura, obecne zapachy itp. (wartość sytuacyjna i funkcjonalna);
- doświadczenia symboliczne wiążą się ze znaczeniem, jakie ma wyższe wykształcenie dla danego człowieka, np. jego posiadanie może sprawiać, że aspiruje on do lepszej grupy społecznej (wartość symboliczna);
- doświadczenia relacyjne wynikają z kontaktów występujących zarówno między samymi studentami, jak i między studentami a pracownikami danej uczelni (wartość społeczna i hedonistyczna);
- wysiłek związany z samą nauką, konieczność poniesienia określonych opłat stanowi wymiar kosztowy doświadczenia, a jednocześnie przyczynia się do powstania wartości kosztowej.

Ponieważ przeżywane przez konsumenta doświadczenia pozwalają na kreowanie określonych rodzajów wartości, kluczowe jest zrozumienie, jakie doświadczenia stają się udziałem konsumenta w danym kontekście. W dalszym kroku należy dążyć do umiejętnej stymulacji pożądanych doznań, które najsilniej przyczyniają się do powstawania wartości oraz wiążą się z osiąganiem szeroko rozumianych celów organizacji. Należy pamiętać, że te same doświadczenia mogą być źródłem różnorodnych typów wartości, np. uczestnictwo w wykładzie może dostarczać studentom wiedzy (wartość kognitywna), poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej (wartość społeczna) czy rozrywki (wartość hedonistyczna). Z perspektywy uczelni istotne jest nie tylko to, jakie rodzaje doświadczeń czy wartości są oferowane studentom, ale także (a być może przede wszystkim), jakie są konsekwencje tychże doświadczeń i wartości. Warto zadać sobie pytanie, czy ważniejsze jest zadowolenie studenta znajdujące odzwierciedlenie w jego satysfakcji z formy i przebiegu zajęć, czy też jego poczucie więzi z uczelnią i innymi studentami, która znajdzie odzwierciedlenie w przynależności do stowarzyszenia absolwentów i skłonności do wspierania *Alma Mater*. Znając swoje krótko i długookresowe cele, uczelnie powinny świadomie stymulować powstawanie korzystnych z ich perspektywy doświadczeń i eliminować te niepożądane.

4. Społeczności wokół marek w szkolnictwie wyższym

Trwałe grupy konsumentów praktykujące wspólne zachowania konsumpcyjne znajdują się w obszarze zainteresowań badaczy od ponad czterech dekad i funkcjonują pod różnorodnymi nazwami (Patterson i O'Malley, 2006): wspólnoty konsumpcji (Boorstin, 1973), neoplemiona (Cova, 1997), subkultury konsumpcyjne (Schouten i McAlexander, 1995), kultury konsumpcji (Kozinets, 2001), społeczności wokół marki (Muniz i O'Guinn, 2001; McAlexander, Schouten i Koenig, 2002), kult marki (Belk i Tumbat, 2005), zaś bardziej współczesne zbiorowości nazywane bywają społecznymi kolektywami (Greenwood, 1994) czy społecznościami stylu życia (Firat i Dholakia, 1998).

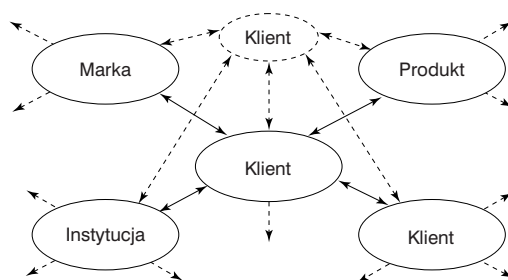
Według autorów definicji społeczności wokół marki należy ją rozumieć jako „wyspecjalizowaną, niepowiązaną geograficznie wspólnotę, która opiera się na społecznych powiązaniach występujących między zwolennikami danej marki” (Muniz i O'Guinn, 2001, s. 412). Społeczność taka ma trzy kluczowe cechy: wspólną świadomość, wspólne tradycje i rytuały wzmacniające poczucie przynależności oraz odpowiedzialność moralną odczuwaną jako zobowiązanie jednostki wobec społeczności i jej uczestników (Muniz i O'Guinn, 2001). Co więcej, współczesne społeczności funkcjonują (przynajmniej częściowo) w sferze wyobraźni, co wynika z braku faktycznego kontaktu między wszystkimi uczestnikami i braku powiązań geograficznych (Anderson, 1983). W przeciwieństwie do innych typów grup konsumenckich społeczności wokół marki nie mają charakteru marginalnej subkultury i nie odcinają się od swojego otoczenia. Cechuje je względna stabilność i stosunkowo wysoki poziom zaangażowania. Teoretycznie społeczności mogą powstać wokół dowolnej marki, w praktyce jednak bardziej prawdopodobne jest powstanie wspólnoty wokół marki posiadającej silną tożsamość, bogatą historię, silnych konkurentów, a także tych, których konsumpcja ma charakter raczej publiczny niż prywatny (Muniz i O'Guinn, 2001).

Społeczności wokół marki są tworamii wielorakimi i dynamicznymi. McAlexander, Schouten i Koenig (2002) wyróżniają następujące wymiary odzwierciedlające spectrum ich zróżnicowania:

- geograficzny – społeczności mogą równie dobrze być skoncentrowane w jednym miejscu, jak i rozproszone fizycznie, a także mogą funkcjonować wyłącznie w sferze Internetu;
- społeczny – kontakty zachodzące między członkami społeczności mogą mieć charakter osobisty lub nieosobowy (np. za pomocą mass mediów), mogą charakteryzować się różną intensywnością i wiązać z różnym zakresem wiedzy, jaki mają na swój temat członkowie wspólnoty;
- czasowy – niektóre wspólnoty są trwałe, inne mają charakter sytuacyjny i przejściowy;
- podstawa identyfikacji – wspólnoty mogą się opierać na zróżnicowanych cechach wspólnych (np. powiązania zawodowe, przekonania religijne

lub typ rekreacji), co oznacza, że dany konsument może jednocześnie należeć do wielu wspólnot.

Postrzeganie struktury społeczności wokół marki ewoluowało z tradycyjnego modelu przedstawiającego wyłącznie markę i jej relację z użytkownikiem (Aaker, 1997), poprzez model triady powiązań występujących między marką a jej użytkownikiem oraz między samymi użytkownikami (Muniz i O'Guinn, 2001), do koncentrującego się na konsumencie modelu autorstwa McAlexandra, Schoutena i Koeniga (2002). Model ten uwzględnia sieć powiązań i interakcji zachodzących pomiędzy konsumentem a produktem, marką i samym przedsiębiorstwem, a także między samymi konsumentami (rysunek 3). Empiryczna weryfikacja pokazała, że silne relacje w ramach społeczności wokół marki wskazują na integrację w ramach wspólnoty, a także wyższy poziom lojalności jej uczestników, przejawiający się większą otwartością na rozszerzanie marki, skłonnością do rekomendacji i powtórnego zakupu (McAlexander, Koenig i Schouten, 2006).



Rys. 3. Model społeczności wokół marki w szkolnictwie wyższym. Źródło: J. McAlexander, H. Koenig i J. Schouten. (2006). *Building Relationships of Brand Community in Higher Education: A Strategic Framework for University Advancement. International Journal of Educational Advancement*, 6 (2), 107–118.

Powyższy model znajduje odzwierciedlenie w szkolnictwie wyższym i oddaje specyfikę powiązań, jakie występują między studentami a poszczególnymi elementami oferty edukacyjnej i świadczącej ją instytucji (McAlexander, Koenig i Schouten, 2006):

- *Relacja klient–produkt* w kontekście uczelni odzwierciedla związek studenta z jego kształceniem i realizowanymi studiami. W przeciwieństwie do dóbr materialnych, edukację jako produkt trudno zaobserwować, dotknąć czy zmierzyć. Pracownicy uczelni podejmują próby oceny poziomu edukacji (np. za pomocą egzaminów) oraz procesu jej świadczenia (np. badanie zadowolenia studentów). Jednocześnie studia wywierają wpływ na konsumenta (studenta), jego tożsamość, a nawet życie – dostarczają wiedzy, poszerzają horyzonty, pozwalają na uzyskanie dyplomu będącego często wymogiem formalnym w realizacji wymarzonej kariery. Dużym

wyzwaniem dla uczelni w tym przypadku jest rozłożenie wpływu edukacji w czasie i fakt, że jej efekty czasami można dostrzec i docenić dopiero po upływie wielu lat.

- *Relacja klient–marka* dotyczy stosunku i przywiązania studentów (a także innych pracowników) do marki uczelni, wynikających z użytecznych, emocjonalnych i symbolicznych korzyści wiążących się z daną marką. Uczelnie coraz częściej i bardziej otwarcie mówią o konieczności budowania silnej marki, pozycjonowaniu jej i podtrzymywaniu komunikacji z wewnętrznymi i zewnętrznymi klientami organizacji. W tym celu czynione są inwestycje w znaki marki, maskotki, wydarzenia dla studentów, a także w budowanie obiektów uniwersyteckich. Do obiektywnych przejawów siły marki uczelni można zaliczyć jej pozycję w rankingach, a także posiadane przez uczelnię akredytacje (krajowe i międzynarodowe). Z kolei bardziej subiektywnym (i osobistym) przejawem dumy ze związku z marką uczelni jest skłonność studentów (oraz pracowników i absolwentów) do manifestowania swojej przynależności do uczelni (np. na profilach w sieciach społecznościowych) oraz posiadanie obrandowanych dóbr, np. odzieży. Według Reichhelda (2006) skłonność do rekomendacji jest najlepszym predykatorem lojalności klientów, zaś według Pine’a i Gilmore’a (1999; 2011) kupowanie pamiątek i przedmiotów przypominających nam o danym doświadczeniu jest najlepszym sposobem zmierzenia jakości doznania i poziomu jego istotności dla konsumenta (studenta).
- *Relacja klient–instytucja* w przypadku uczelni występuje między studentami a pracownikami szkół wyższych, do których należą przede wszystkim wykładowcy, ale także pracownicy administracyjni. Kontakty z przedstawicielami instytucji mogą wahać się między jednorazowymi interakcjami (np. z pracownikiem wydziałowej kafejki) a długotrwałymi i głębokimi związkami (np. między studentem a promotorem pracy magisterskiej lub ulubionym wykładowcą). Relacje te silnie wpływają na emocje wiążące się z daną instytucją i, w przypadku pozytywnych więzi, przekładają się na liczne korzyści dla uczelni, które są obecne także po ukończeniu toku studiów przez studenta (McAlexander i Koenig, 2001). Jak pokazała w swoich badaniach Drapińska (2010; 2011), budowanie i zarządzanie relacjami między studentami a szkołą wyższą daje możliwość zbudowania przewagi konkurencyjnej o trwałym charakterze także w sytuacji ograniczonych zasobów.
- *Relacja klient–klient* obejmuje związki i interakcje zachodzące między samymi studentami i wiążące się z ich uczestnictwem w zajęciach, kołach zainteresowań, drużynach sportowych czy też z samą obecnością na uczelni (bieżącą lub przeszłą). Często przekształcają się one w związki, które trwają latami po ukończeniu uczelni. Relacje między studentami mogą mieć różnorodny charakter – od czysto towarzyskiego przez romantyczny do kontaktów biznesowych (Dziewanowska, 2014). Konsekwencją tych kontaktów mogą być określone zachowania i emocje

przekładające się na poziom zaangażowania oraz skłonność do rekomendacji (McAlexander, Koenig i Schouten, 2004).

W kontekście powyższego modelu warto także wspomnieć o jeszcze jednym typie powiązań, a mianowicie o *relacjach z absolwentami*. W pewnym sensie stanowią one wypadkową wcześniej omówionych powiązań i, co ważne, wychodzą poza okres bezpośrednich kontaktów studenta z produktem, marką, instytucją i innymi studentami (czyli sam czas trwania studiów). Model ten został empirycznie zweryfikowany właśnie dla grupy absolwentów, potwierdzając, że koncepcja społeczności wokół marki w szkolnictwie wyższym dostarcza użytecznych ram do analizy działań marketingowych i ich konsekwencji w postaci poczucia przynależności i lojalności wobec marki i instytucji (McAlexander i Koenig, 2010).

5. Przykładowe działania prowadzące do budowania społeczności wokół marki

Nie ulega wątpliwości, że uczelnie powinny świadomie działać na rzecz budowania silnych społeczności wokół marek. W tej części artykułu przytoczone zostały przykładowe działania podejmowane przez szkoły wyższe w celu zbudowania i pogłębienia wielostronnych relacji w ramach społeczności wokół marek w szkolnictwie wyższym.

Przede wszystkim konieczne jest zrozumienie, na czym polega doświadczenie edukacyjne z perspektywy studenta. Jak pokazują wieloletnie badania przeprowadzone na Uniwersytecie Harvarda, optymalizacja doświadczenia uniwersyteckiego nie ogranicza się tylko do tego, co jest oferowane, ale liczy się także jak jest oferowane (Light, 2001). Badacze podkreślają rolę wykładowców (obejmującą m.in. doradztwo i mentoring) oraz innych studentów (np. poprzez różnorodność punktów widzenia). Co ciekawe, do doświadczeń niosących ze sobą największą wartość często zaliczane są wydarzenia niewiążące się bezpośrednio z samymi zajęciami, jak np. konieczność wykonania projektu pozwala studentowi odkryć swoje zdolności przywódcze, mieszkanie w akademiku pozwala nauczyć się samodzielności, egzamin ustny zmusza studenta do przełamania nieśmiałości, rozmowa z innym studentem pozwala poznać i zrozumieć odmienny punkt widzenia danego zagadnienia. Dlatego też nie wystarczy opracowanie szczegółowych ram kształcenia i ambitnego programu nauczania. Studiowanie to proces wielopłaszczyznowy, wymagający czasu i zaangażowania ze strony jego uczestników, a rolą uczelni jest zbudowanie platformy, na której doświadczenia takie mogą wystąpić.

Ze względu na swoją specyfikę szkoły wyższe mogą realizować wiele działań, które pozwalają na wzmacnianie kluczowych cech społeczności, tj. wspólnej świadomości, tradycji i rytuałów. Wspólna świadomość oznacza, że studenci (i pracownicy) mają poczucie przynależności do społeczności akademickiej i dzielą jej wartości. Poczucie to może zostać wzmocnione dzięki na przykład otrzymaniu listu informującego o przyjęciu na studia,

napisanego na papierze firmowym uczelni, z własnoręcznym podpisem dziekana lub rektora. Uczelnie często komunikują i podkreślają kluczowe dla nich wartości w folderach promocyjnych i na stronach internetowych, np. motto Uniwersytetu Harvarda to *Veritas*, czyli prawda, a Uniwersytetu w Busan (Korea Południowa) to *Prawda, Wolność i Poświęcenie*. Temu samemu celowi służy upublicznianie misji uczelni, np. Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie informuje na swojej stronie internetowej, że dba o najwyższą jakość kształcenia, łączy teorię z praktyką i prowadzi badania, a jej logo to „żagłowiec na otwartym morzu. Symbolizuje on przygodę, otwartość na nowe horyzonty, twórczą pracę zespołową oraz przywództwo” (<http://www.kozminski.edu.pl/pl/o-uczelni/kim-jestesmy/nasza-misja/>, 13.02.2016). Oczywiście, komunikaty te nie mogą pozostać pustymi słowami i muszą znaleźć odzwierciedlenie w dalszych poczynaniach uczelni, np. organizowanych wydarzeniach, współpracy z biznesem lub przemysłem czy realizowanych projektach badawczych.

Studiowanie w szkole wyższej wiąże się z wieloma czynnościami i wydarzeniami, które mogą przerodzić się w tradycje i rytuały. Niektóre tradycje mają wymiar uniwersalny i są powszechnie praktykowane, jak na przykład otrzęsiny dla nowych żaków, uroczysta graduacja czy Juwenalia (Dni Studenta) obchodzone co roku w maju. Wiele uczelni próbuje jednak dodać elementy będące nawiązaniem do lokalnej specyfiki, np. Uniwersytet Gdański Dni Studenta nazywa Neptunialiami, a Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie organizuje Ursynalia, nawiązujące do położenia kampusu uczelni. Do legendy urosły krakowskie Juwenalia, podczas których odbywa się przemarsz studentów w wymyślnych przebraniach przez Rynek Starego Miasta, uwieńczony przekazaniem im przez prezydenta kluczy do miasta (symbolizujących oddanie władzy), a także wyborami króla żaków oraz najmilszej studentki i studenta.

Rytuały obecne w danej społeczności mogą wiązać się z tradycjami lub występować niezależnie od nich. Rytuałem przed uroczystą graduacją na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego jest wypożyczenie togi i zakup biretu (który później funkcjonuje jako pamiątka tego wyjątkowego wydarzenia), na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego rytuałem jest zaś założenie białej bluzki lub koszuli na egzamin ustny (co w równym stopniu wiąże się z szacunkiem dla egzaminatora, jak też z przesądem na temat powodzenia podczas zaliczenia). Rytuałem może stać się także wspólne wyjście „na piwo” z promotorem po obronie prac dyplomowych.

Działania prowadzone przez uczelnię powinny być dopasowane do jej wizerunku i specyfiki, a generowany przez nią przekaz powinien być wiarygodny. Należy je dobierać i komponować w taki sposób, aby wzbudzać w członkach społeczności pożądane uczucia (np. dumę i radość) i zachowania (np. przyłączenie się lub pozytywne wypowiedzi). Niewłaściwe działania czy wydarzenia, celowe lub niezamierzone, będą przyczyniać się do osłabienia więzi w ramach społeczności. Jako przykłady można tutaj wskazać nieetyczne

lub niezgodne z prawem zachowania pracowników (np. plagiaty) lub chybione imprezy (np. dużo kontrowersji wzbudziło zorganizowanie wyborów miss na jednej z warszawskich uczelni, podczas których studentki tańczyły na wybiegu w szpilkach, gorsecie i podwiązках), które odbijają się szerokim echem w mediach i podważają wizerunek uczelni, a także prowadzą do zwiększenia dystansu między instytucją, jej pracownikami i studentami.

6. Podsumowanie

W dzisiejszej rzeczywistości uczelnie starają się świadomie budować swoją markę i pozycję rynkową. Zadanie to nie jest proste i wymaga znacznego zaangażowania (także finansowego) oraz czasu. Co więcej, uzyskane efekty w dużej mierze zależą także od działań konkurencji, co sprawia, że niektórym szkołom wyższym trudno jest osiągnąć pożądaną pozycję w oczach studentów. W czasach, gdy innowacyjne działania szybko znajdują naśladowców, a cechy produktu łatwo skopiować, społeczności wokół marki oparte na doświadczeniach wydają się atrakcyjną alternatywą dla dotychczasowych działań uczelni podejmujących próbę zbudowania relacji ze swoimi klientami (studentami) (Skorek, 2014).

W niniejszym artykule przedstawiono argumenty przemawiające za tym, że uczelnie mają możliwości zbudowania silnych i zintegrowanych społeczności wokół marki i uzyskania płynących z tego korzyści w postaci pozytywnych rekomendacji, wyższego poziomu zadowolenia i lojalności. Jako że u podstaw relacji występujących między podmiotami w ramach społeczności znajdują się doznania generujące określoną wartość, istotne jest podjęcie działań w celu ich lepszego poznania. Należy zrozumieć, jakie doświadczenia stają się udziałem studentów (ale także pracowników uczelni) i w jaki sposób przyczyniają się one do kreowania przywiązania i poczucia przynależności do wspólnoty. Ponadto kluczowe jest poznanie sposobu, w jaki współtworzona jest wartość i jakie działania należy podjąć w celu facylitacji tego procesu.

Dotychczasowe badania poświęcone tematyce społeczności wokół marek w szkolnictwie koncentrują się głównie na możliwości zastosowania tej koncepcji w szkołach wyższych oraz na wpływie na relacje z absolwentami (McAlexander i Koenig, 2010). Stosunkowo niewiele badań poświęcono szczegółowej dynamice powiązań zachodzących między poszczególnymi elementami modelu, a także wpływowi społeczności wokół marek na funkcjonowanie uczelni (np. na pozycję w rankingach czy sferę rekrutacji), co wyznacza kierunki przyszłych badań w tym obszarze.

Bibliografia

- Aaker, J. (1997). Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research*, 35, 347–356.
- Allen, R. i Shen, J. (1999). Some New Evidence of the Character of Competition among Higher Education Institutions. *Economics of Education Review*, 18, 465–470.

- Alves, H. (2010). The Measurement of Perceived Value in Higher Education: A Unidimensional Approach. *The Service Industries Journal*, 31 (12), 1943–1960.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Community*. London: Verso.
- Arum, R. i Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Belk, R. i Tumbat, G. (2005). The Cult of Macintosh. *Consumption, Markets, and Culture*, 8 (3), 205–217.
- Boorstin, D. (1973). *The Americans: The Democratic Experience*. New York: Random House.
- Boswijk, A., Thijssen, T. i Peelen, E. (2007). *The Experience Economy – A New Perspective*. Amsterdam: Prentice Hall Pearson.
- Brakus, J.J., Schmitt, B.H. i Zarantonello, L. (2009). Brand Experience: What is It? How Do We Measure It? And Does It Affect Loyalty? *Journal of Marketing*, 73, 52–68.
- Caru, A. i Cova, B. (2007). *Consuming Experience*. Oxford: Routledge.
- CBOS. (2013). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem*. Pozyskano z: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF (1.12.2015).
- Christensen, B.A. (2013). Connecting Experience and Economy – Aspects of Disguised Positioning. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47, 77–94.
- Cova, B. (1997). Community and Consumption: Towards a Definition of the Linking Value of Product and Services. *European Journal of Marketing*, 31, 297–316.
- Diaz-Mendez, M. i Gummesson, E. (2012). Value Co-Creation and University Teaching Quality. *Journal of Service Management*, 23 (4), 571–592.
- Drapińska, A. (2010). Korzyści z budowania relacji pomiędzy szkołą wyższą a studentami. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu*, 608 (15), 29–36.
- Drapińska, A. (2011). *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dziewanowska, K. (2014). Wpływ działań z zakresu marketingu doświadczeń na postrzeganie usługi edukacyjnej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 353, 13–21.
- Firat, F. i Dholakia, N. (1998). *Consuming People: From Political Economy to Theatres of Consumption*. London: Routledge.
- Gentile, C., Spiller, N. i Noci, G. (2007). How to Sustain the Customer Experience: An Overview of Experience Components That Co-Create Value with the Customer. *European Management Journal*, 25 (5), 395–410.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity.
- Greenwood, J. (1994). *Realism, Identity, and Emotion: Reclaiming Social Psychology*. London: Sage.
- Harman, G. (2006). Adjustment of Australian Academics to the New Commercial University Environment. *Higher Education Policy*, 19 (2), 153–172.
- Holbrook, M.B. (1999). *Consumer Value. A Framework for Analysis and Research*. London: Routledge.
- Holbrook, M.B. i Hirschman, E.C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasy, Feelings and Fun. *Journal of Consumer Research*, 9 (2), 132–140.
- Judson, K.M. i Taylor, S.A. (2014). Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education. *Higher Education Studies*, 4 (1), 51–67.
- Kacprzak, A., Dziewanowska, K. i Skorek, M. (2015). *Gospodarka doświadczeń. Perspektywa polskiego konsumenta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozinets, R. (2001). Utopian Enterprise: Articulation the Meanings of Star Trek's Culture of Consumption. *Journal of Consumer Research*, 28, 67–88.
- Ledden, L., Kalafatis, S.P. i Samouel, P. (2007). The Relationship between Personal Values and Perceived Value of Education. *Journal of Business Research*, 60 (9), 965–974.

- Light, R.J. (2001). *Making the Most of College. Students Speak Their Minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- McAlexander, J. i Koenig, H. (2001). University Experiences, the Student-College Relationship, and Alumni Support. *Journal of Marketing for Higher Education*, 3 (10), 21–43.
- McAlexander, J. i Koenig, H. (2010). Contextual Influences: Building Brand Community in Large and Small Colleges. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), 69–84.
- McAlexander, J., Koenig, H. i Schouten, J. (2004). Building a University Brand Community: The Long-term Impact of Shared Experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14 (2), 61–79.
- McAlexander, J., Koenig, H. i Schouten, J. (2006). Building Relationships of Brand Community in Higher Education: A Strategic Framework for University Advancement. *International Journal of Educational Advancement*, 6 (2), 107–118.
- McAlexander, J., Schouten, J. i Koenig, H. (2002). Building Brand Community. *Journal of Marketing*, 66 (1), 38–54.
- MNiSW. (2013). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Pozyskano z: <https://www.nauka.gov.pl/.../0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf> (01.12.2015).
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Muniz, A. i O'Guinn, T. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27 (4), 412–432.
- Oliva, R.A. (2000). Brainstorm You e-Business. *Marketing Management*, 9 (1), 55–57.
- Palmer, A. i Koenig-Lewis, N. (2009). An Extended, Community Focused, Experiential Framework for Relationship Marketing. *Journal of Customer Behaviour*, 8 (1), 85–96.
- Park, C.W., Jaworski, B.J. i MacInnis, D.J. (1986). Strategic Brand Concept-Image Management. *Journal of Marketing*, 50, 135–145.
- Patterson, M. i O'Malley, L. (2006). Brands, Consumers and Relationships: A Review. *Irish Marketing Review*, 18 (1/2), 10–20.
- Pine, B.J. i Gilmore, J.H. (1999). *The Experience Economy: Work is Theatre & Every Business a Stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pine, B.J. i Gilmore, J.H. (2011). *The Experience Economy*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Poulsson, S.H. i Kale, S.H. (2004). The Experience Economy and Commercial Experiences. *The Marketing Review*, (4), 267–277.
- Reichheld, F. (2006). *The Ultimate Question*. Boston: Harvard Business School Press.
- Rozmus, A. i Pado, K. (2009). Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – wybrane dylematy i sugerowane rozwiązania. *e-Finanse*, (2).
- Sanchez-Fernandez, R. i Iniesta-Bonillo, M.A. (2006). Consumer Perception of Value: Literature Review and a New Conceptual Framework. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction & Complaining Behavior*, 19, 40–58.
- Schmitt, B. (1999). *Experiential Marketing: How to Get Customers to SENSE, FEEL, THINK, ACT and RELATE to Your Company and Brands*. New York: The Free Press.
- Schouten, J. i McAlexander, J. (1995). Subcultures of Consumption: An Ethnography of the New Bikers. *Journal of Consumer Research*, 22, 43–61.
- Sheth, J., Newman, B. i Gross, B. (1991). *Consumption Values and Market Choices*. Cincinnati: South-Western.
- Skorek, M. (2014). Budowanie grup konsumenckich wokół marki. *Marketing i Rynek*, (8), 1249–1254.
- Smith, J.B. i Colgate, M. (2007). Customer Value Creation: A Practical Framework. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 15 (1), 7–23.
- Stein, J. (2013). Millennials: The Me Me Me Generation. *Time*, (20.05.2013). Pozyskano z: http://www.prjohnsonenglish.org/uploads/5/3/8/5/5385246/millennials_themememe-generation.pdf (24.11.2014).

- Sundbo, J. i Bærenholdt, J.J. (2007). Indledning: Den mangfoldige oplevelsesøkonomi. W: J. Sundbo i J.J. Bærenholdt (red.), *Oplevelsesøkonomi: Produktion forbrug kultur*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Sundbo, J. i Sorensen, F. (red.). (2013). *Handbook on Experience Economy*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Taylor, S.A. i Judson, K. (2014). The Nature of Stakeholder Satisfaction with Marketing Education. *Higher Education Studies*, 4 (4), 89–107.
- ThinkPaga! (2015). *Polskie szkolnictwo wyższe a potrzeby rynku pracy*. Pozyskano z: http://www.doradztwo.koweziu.edu.pl/images/Raport_Polskie_szkolnictwo_wyzsze_a_potrzeby_ryнку_pracy_14_04_2015.pdf (01.12.2015).
- Vargo, S.L. i Lusch, R.F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic For Marketing. *Journal of Marketing*, 68, 1–17.
- Vargo, S. i Lusch, R. (2008). Service-dominant Logic: Continuing the Evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, (1), 1–10.
- Verhoef, P.C., Lemon, K.N., Parasuraman, A., Roggeveen, A., Tsiros, M. i Schlesinger, L.A. (2009). Customer Experience Creation: Determinants, Dynamics and Management Strategies. *Journal of Retailing*, 85 (1), 31–41.
- Wong, D.H. (2012). Reflections on Student-University Interactions for Next Generation Learning. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24 (2), 328–342.
- Woodruff, R.B. (1997). Customer Value: The Next Source for Competitive Advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (2), 139–153.
- Zeithaml, V.A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-end Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52 (3), 2–22.