

Katarzyna Dziewanowska
Uniwersytet Warszawski

Zajęcia dydaktyczne jako element procesu współtworzenia wartości na uczelni – perspektywa studenta i wykładowcy

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na kwestii współtworzenia wartości w szkolnictwie wyższym. W części teoretycznej artykułu przedstawiono przegląd literatury przedmiotu z zakresu definicyjnego i procesowego podejścia do współtworzenia wartości. Natomiast w części badawczej przeprowadzono analizę wyników badania jakościowego, które koncentrowało się na percepcji dydaktyki przez dwie grupy uczestników tego procesu: studentów i pracowników naukowych wykazując podobieństwa i różnice w podejściu poszczególnych grup badanych.

Słowa kluczowe: wartość, współtworzenie, dydaktyka, szkolnictwo wyższe.

Kody JEL: I23, M30, M31

Wstęp

Sektor szkolnictwa wyższego nieustannie przechodzi różnorodne zmiany, co wynika z jego powiązań z państwem i społeczeństwem. W ostatnich dwóch dekadach obecna jest w literaturze przedmiotu debata na temat bieżących wyzwań stojących przed tym sektorem i sposobami, w jaki jego uczestnicy do nich podchodzą (Maringe, Gibbs 2009). Jednym z bardziej kontrowersyjnych wątków jest dyskusja na temat roli marketingu w szkolnictwie wyższym oraz korzyści i zagrożeń wynikających z postępującego urynkowienia tego sektora (Molesworth i in. 2009; Taylor, Judson 2014). Jednocześnie warto zauważyć, że rozważania nad marketingiem są prowadzone w dwóch kontekstach: narzędziowym, koncentrującym się głównie na aspektach komunikacyjnych (Ivy 2008; Hall, Witek 2016) i relacyjnych (w tym zadowoleniu i lojalności studentów) (Ehigie, Taylor 2009) oraz koncepcyjnym, w którym nacisk jest położony na zachodzące w szkolnictwie procesy i uczestniczące w nich grupy interesariuszy (Lusch, Wu 2012; Judson, Taylor 2014; Taylor, Judson 2014; Diaz-Mendez, Gummeson 2012). W ten drugi trend wpisują się rozważania na temat zastosowania logiki usługowej w marketingu (*Service-Dominant Logic*) wraz z jej kluczowym filarem, jakim jest koncepcja współtworzenia wartości (Vargo, Lusch 2016).

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji współtworzenia wartości w kontekście szkolnictwa wyższego z perspektywy definicyjnej i procesowej, a następnie omówienie wyników jakościowego badania własnego, którego celem jest poznanie sposobów postrzegania dydaktyki przez studentów i pracowników oraz identyfikacja czynników sukcesu i trudności w procesie dydaktycznym.

Proces współtworzenia wartości – ujęcie definicyjne i procesowe

Wprawdzie zainteresowanie praktyków i teoretyków marketingu koncepcją współtworzenia wartości sięga lat 90. ubiegłego stulecia, jednak momentem przełomowym był rok 2000, w którym pojawiła się publikacja autorstwa Prahalada i Ramaswamy (2000; 2004) popularyzująca tę koncepcję oraz rok 2004, w którym Vargo i Lusch (2004) rozpoczęli debatę nad logiką usługową w marketingu i uczynili ze współtworzenia wartości jej kluczowy element. Począwszy od 2008 roku badania nad różnymi aspektami procesu współtworzenia wartości wyraźnie zintensyfikowały się, ale jednocześnie można zauważyć, że niewielu badaczy przytacza jego definicję (np. (Ramaswamy 2009; McColl-Kennedy i in. 2012). Co więcej, bywa ono stosowane zamiennie z innymi, pokrewnymi pojęciami, np. wspólną produkcją lub otwartą innowacją (Leclercq i in. 2016), co sprzyja niejasności co do założeń tej koncepcji. W artykule przyjęto następującą, opracowaną na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, definicję: współtworzenie wartości to rozciągnięty w czasie proces, który może występować w dowolnej fazie procesu podejmowania decyzji zakupowej, podczas konsumpcji i po jej zakończeniu, w ramach którego szeroko rozumiani uczestnicy (aktorzy: jednostki, przedsiębiorstwa i inne podmioty) dobrowolnie wchodzą w bezpośrednie i pośrednie interakcje oparte na wykorzystaniu i wymianie zasobów, w efekcie czego każda ze stron uzyskuje jakąś korzyść (wartość).

Dostępne w literaturze rozważania na temat procesu współtworzenia wartości różnią się pod względem przyjętego punktu odniesienia (klient lub przedsiębiorstwo), a także pod względem poziomu szczegółowości i abstrakcji. Z jednej strony można napotkać próby uporządkowania prowadzonych rozważań i sprowadzenia ich do wspólnych ram umożliwiających analizę, które polegają na identyfikacji głównych uczestników (kto), zasobów i interakcji (jak) oraz wyników (co) (Saarijärvi i in. 2013; Breidbach, Maglio 2016), a także tego, gdzie i kiedy wartość powstaje (Heinonen i in. 2013). Z drugiej strony, pojawiają się propozycje *stricte* menadżerskie, sprowadzające proces współtworzenia wartości do kilku elementów, którymi można efektywnie zarządzać, np. model DART (dialog, dostęp, ryzyko-korzyści i przejrzystość) (Prahalad, Ramaswamy 2004; Albinsson i in. 2016). Trzecim sposobem analizy współtworzenia wartości jest podejście procesowe, które analizuje to zjawisko z perspektywy działań realizowanych przez różnorodnych uczestników, w wyniku których dochodzi do integracji zasobów, uczenia się i powstawania wartości (Payne, Storbacka, Frow 2008; Leclercq i in. 2016). Elementem wspólnym tych podejść jest zgodność co do tego, że kluczową rolę we wspólnym tworzeniu wartości odgrywają interakcje zachodzące między aktorami, czyli przede wszystkim między klientem a przedsiębiorstwem i jego przedstawicielami.

Nie ulega wątpliwości, że w kontekście szkolnictwa wyższego głównymi uczestnikami procesu współtworzenia wartości są studenci i wykładowcy (Diaz-Mendez, Gummeson 2012; Wong 2012; Lusch, Wu 2012). Natomiast głównym punktem styku tych dwóch grup interesariuszy są zajęcia dydaktyczne, w ramach których dochodzi do interakcji, wymiany zasobów i generowania wartości. W dalszej części artykułu przedstawiono percepcję tego procesu z perspektywy obu grup aktorów.

Metodyka badania własnego

Prezentowane badanie jest częścią projektu, którego celem jest analiza stylów współtworzenia wartości w szkolnictwie wyższym. Celem przedstawionej części badania jest poznanie stosunku studentów i wykładowców do zajęć dydaktycznych oraz zidentyfikowanie pozytywnych i negatywnych czynników wpływających na przebieg procesu dydaktycznego.

Zastosowaną metodą badawczą były pogłębione wywiady indywidualne z 36 pracownikami naukowo-dydaktycznymi z 12 ośrodków naukowych o profilu menadżerskim w Polsce oraz 7 wywiadów grupowych ze studentami I i II stopnia, które przeprowadzono w okresie marzec-czerwiec 2016 roku. Informacje na temat stopni naukowych/poziomu studiów i płci badanych przedstawiono w tabeli 1. W wywiadach wykorzystano częściowo strukturalizowany scenariusz, w którym przygotowane pytania stanowiły główną oś, ale jednocześnie pozwalały na elastyczność i swobodę wypowiedzi uczestników. Każdy wywiad (indywidualny i grupowy) trwał 45-120 minut, został nagrany, poddany transkrypcji oraz przeanalizowany w programie Atlas.ti.

Tabela 1
Charakterystyka uczestników badania

Stopień naukowy/poziom studiów	Mężczyzna (M)	Kobieta (K)
Magister (doktorant)	2	3
Doktor	6	13
Doktor habilitowany	5	2
Doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny	2	1
Profesor zwyczajny	1	1
FGI 1 (poziom pierwszy L)	1	5
FGI 2 (poziom drugi M)	2	3
FGI 3 (poziom pierwszy L)	3	4
FGI 4 (poziom pierwszy L)	3	5
FGI 5		
(poziom pierwszy L)	1	2
(poziom drugi M)	0	2
FGI 6		
(poziom pierwszy L)	0	2
(poziom drugi M)	2	2
FGI 7 (poziom pierwszy L)	3	2

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badania

Nie ulega wątpliwości, że zajęcia dydaktyczne są przestrzenią, w której dochodzi do zetknięcia się studentów oraz pracowników uczelni. W wersji minimalnej do kontaktu dojdzie

raz, podczas zaliczenia. Studenci zapytani o uczestnictwo w zajęciach (zwłaszcza wykładach, podczas których nie jest sprawdzana lista obecności) przedstawili szerokie spectrum odczuć:

„Chodzę na zajęcia z przyjemnością, bo chcę. Gdybym nie chciała to bym po prostu to rzuciła, bo to nie jest obowiązkowe. [...] chodzi o to właśnie, żebyśmy czerpali przyjemność z tego co robimy. Nawet z tych głupich zajęć, które nas nie interesują”. K1, L, FGI 3

„Ja w tamtym semestrze chodziłem na coś z przedsiębiorstwami, ale nigdy się tak nie wynudziłem”. M1, L, FGI 4

„Unikam, jeśli nie muszę”. K3, M, FGI 2

Kwestię obecności studentów poruszali także wykładowcy, podkreślając, że nie zawsze jest ona pożądana lub wręcz osiągalna.

„Nie sprawdzam obecności [...] mam dosyć dużą frekwencję bez tego. [...] jeżeli ktoś nie jest zainteresowany, nie chce mu się nic robić, to pozwałam mu dążyć do osiągnięcia minimum i nieprzeszkadzania innym”. M1, dr

„Mimo że ustalam na początku ćwiczeń, że dwie nieobecności... nie ma tego. Ja sprawdzam na każdych zajęciach i nie przychodzą”. K1, dr

„U mnie są punkty za przyjście na zajęcia, w związku z czym mam stuprocentową frekwencję”. K9, dr

Podczas gdy studenci traktowali zajęcia jako jeden z naturalnych elementów procesów studiowania i przejawiali do nich neutralny stosunek, o ile nie przeszkadzają im w innych ważnych sprawach („Ja ostatnio mam problem z natłokiem tych spraw wszystkich, ale tak to chodzę”. K4, L, FGI 5), żaden z wykładowców uczestniczących w badaniu nie wyraził postawy całkowicie obojętnej wobec dydaktyki. Zakres wyrażanych emocji był szeroki, od pełnego uwielbienia do nienawiści. Zarówno w przypadku pozytywnych, jak i negatywnych odczuć pojawiały się ich trzy źródła: (nie)obecność interakcji z grupą i jej zaangażowania, czynniki wewnętrzne, takie jak poczucie misji wykładowcy lub poziom wypalenia zawodowego oraz czynniki zewnętrzne, jak np. realizacja badań lub zaangażowanie się w pracę administracyjną.

„Bardzo lubię. Dydaktyka mnie nie męczy”. K11, dr

„Jestem wypalona zawodowo, jeśli chodzi o pracę ze studentami”. K9, dr

„Nienawidzę jej po prostu, bo uważam, że mi przeszkadza w tym, co mogłabym robić, czyli na przykład w badaniach”. K13, dr

Zarówno w przypadku studentów, jak i wykładowców jednym z kluczowych czynników sukcesu zajęć dydaktycznych były wzajemne interakcje. Studenci uczestniczący w badaniu przyznawali wprost, że wykładowca odgrywa główną rolę w zachęceniu ich do udziału w zajęciach:

„Nie było listy a sala była wypełniona, bo ludzie przychodzili z własnej motywacji, z tego jak prowadzący prowadzi zajęcia”. M2, M, FGI2

Charakteryzując dobrych wykładowców, studenci wymienili kilka grup czynników. Pierwsza dotyczyła przygotowania wykładowcy, czyli zapewnienia logicznego układu treści, aktualności wiedzy, umiejętności jej przekazania własnymi słowami oraz ilustrowania teorii przykładami. Uczestnicy badania szczególnie docenili trafne przykłady praktyczne, podkreślając jednocześnie, że nie powinny one zdominować przekazu:

„Na pewno prowadzący to sprawa. Jeżeli mówi, opowiada o tym co ma na slajdzie. Jakies przykłady z życia, niż jak siedzi przed pulpitem i czyta”. M2, L, FGI4

„Uwielbiam jak wykładowca mówi na przykładach, bo wtedy można najlepiej sobie zapamiętać”. K1, M, FGI2

„Problem polega na tym, że on nas nie uczy, a tylko podaje zbiór ciekawostek”. K3, L, FGI1

W drugiej grupie znalazła się ogólna postawa wykładowcy przejawiająca się z jednej strony kulturą osobistą i umiejętnością budowania autorytetu, zaś z drugiej pasją i zaangażowaniem wskazującymi na to, że lubi to, co robi. Szczególnie pożądaną przez uczestników badania cechą było właśnie zaangażowanie, które – jak deklarowali – znajduje odzwierciedlenie w postawach studentów.

„Wykładowca powinien być wzorem, autorytetem. [...] Przyjść punktualnie, przyjść w ogóle... jakoś ubrany, a nie tak...”. M2, M, FGI2

„Osoba, która lubi to co wykłada, [...] mówi z pasją, bo to widać. I są osoby, które przychodzą i człowiek sam się zachęca żeby posłuchać, bo to jest ciekawe”. K1, M, FGI 2

„Jeżeli wykładowca jest pasjonatem tego, co robi. I to widać od razu, to też jakby jest kluczowe. I jego zaciekawienie pociąga moje i odwrotnie pewnie też tak jest”. K1, M, FGI2

Trzecia grupa cech obejmowała podejście do samych studentów, gdzie pożądane były otwartość i chęć współpracy/wysłuchania, co przekładało się na dobrą atmosferę i możliwość wymiany myśli. Ponadto, docenione zostały pewna doza prostudenckiego podejścia i wyrozumiałości dla tymczasowych niedyspozycji czy nieobecności studenta.

„Dobry wykładowca powinien współpracować ze studentami.[...] Bo jeżeli widzi, że mówi coś interesująco, może ciągnąć temat, zagadać, złapać kontakt ze studentami i to jest super. Jeżeli widzi, że kogoś nudzi, to reaguje na to, wczuwa się w to o czym mówi”. M3, L, FGI7

„Podejście do studenta, że nie ja jestem tutaj, a wy tutaj i daleko wam do mnie i nie chce mi się przychodzić do was na zajęcia.” M1, L, FGI 3

„Taki, który ma zdrowe podejście. Wie, że jego przedmiot nie jest wiodącym i nie ciśnie”. K2, M, FGI2

Wreszcie, w grupie ostatniej znalazły się jasne zasady i uczciwość wykładowcy, które wiążą się przede wszystkim z ostatecznym rozliczeniem zajęć w postaci egzaminu lub zaliczenia. Co ciekawe, zbytnia pobłażliwość nie została doceniona, natomiast wykraczanie podczas egzaminu poza to, co zostało omówione na wykładzie i odwoływanie się do sylabusu i literatury uczestnicy badania uznali za nieuczciwe zachowanie wykładowcy.

„Byłam zażenowana jednym z egzaminów z poprzedniego semestru. Tym, że wszyscy mogli robić, co chcieli”. K2, M, FGI2

„Nie robią tego, a potem wymagają. I mówią, że podawali literaturę. Gdzie nie wspominali, żeby zaglądać [...] jest to trochę nieuczciwe podejście”. M1, L, FGI4

Z kolei wykładowcy uczestniczący w badaniu jako główną, pożądaną cechę studentów wymieniali przejawiane przez nich zaangażowanie, które przekłada się ich zdaniem bezpośrednio na interakcje zachodzące podczas zajęć. Co ciekawe, mówiąc o interaktywności zajęć przedstawiciele obu grup mieli nieco odmienne wyobrażenie na ten temat. Wykładowcy postrzegali interaktywność głównie przez zadawanie pytań studentom, a w wersji zaawansowanej jako zadawanie pytań przez studentów.

„Prowadzę bardzo interaktywne zajęcia, to znacząco dużo się pytam”. M3, dr hab.

„Czasami ktoś o coś mnie zapyta, to mnie też uskrzydla”. K11, dr

Natomiast studenci wyrazili pogląd, że sesja pytań i odpowiedzi jest dość trudna do zrealizowania podczas zajęć, chociaż nie niemożliwa przy odpowiednim podejściu wykładowcy:

„Pan profesor tak zadawał pytania, że był blisko, chodził po sali. Zmuszał nas do czujności i słuchania. Sposób jego wykładania i rozmowy ze studentem był interesujący. Nie było złej odpowiedzi”. M1, L, FGI4

„Niektórzy są tacy, że mówią i chcą odpowiedzi z sali. To jakieś niewykonalne mówić, słuchać, notować i analizować”. M3, L, FGI4

Z kolei wykładowcy zapytani o cechy studentów, zbudowali dwa profile – zawierające cechy negatywne i pozytywne. Do cech pierwszego profilu zaliczyć można niski poziom zaangażowania i zainteresowania tematem, niskie ambicje i ogólną obojętność wobec studiów, a także pewną roszczeniowość, oczekiwanie rozrywki połączone z problemami z koncentracją oraz oczekiwanie gotowych rozwiązań. Natomiast wśród pozytywnych cech studentów wymieniono pewność siebie i asertywność, świadomość tego, czego chcą i towarzyszące temu wymagania, a także niepokorność i światowość, co przekłada się na to, że wiedzą, czego chcą się nauczyć i przy okazji nie nudzić się.

Ostatnią poruszoną kwestią jest rola edukacji na poziomie wyższym. Zarówno studenci, jak i wykładowcy zgadzali się, że studia powinny przygotowywać do przyszłego życia zawodowego. Pytania pogłębiające odkryły jednak odmienne znaczenie „przygotowania”. Według wykładowców polega ono na kształtowaniu szeroko rozumianych kompetencji, dostarczeniu pewnych narzędzi i umiejętności (w tym krytycznego myślenia), wyczulenia na kwestie moralne i etyczne oraz zaszczepienia „cnoty ciekawości”:

„Oni powinni wyjść w miarę ogarnięci intelektualnie i w momencie, kiedy będą mieli potrzebę zrobienia czegoś, to będą wiedzieli, jak. Owszem, jest pewien zestaw narzędzi czy umiejętności, czy też stosunku do życia, który powinni wynieść. [...] Ważną rzeczą [są] kwestie etyki czy jakiejś uczciwości”. M1, dr

Z kolei perspektywa studentów była trojaka: z jednej strony – dużo węższa i krótkoterminowa przejawiająca się przekonaniem, że uczelnia powinna przygotować ich do zdobycia praktycznych umiejętności poprzez praktyki i staże oraz zapewnić, aby sprawnie przeszli przez proces rekrutacji; z drugiej – relacyjna: pozwalająca nawiązać wartościowe kontakty

z wykładowcami (będącymi źródłem wiedzy), praktykami (szansa na praktykę lub pracę) oraz studentami; zaś z trzeciej – szeroka i zbliżona do podejścia wykładowców (zdobycie wiedzy i ogólnego obycia).

„Żebyśmy przeszli proces rekrutacji i dostali się na stanowisko, które chcemy”. K2, L, FGI3

„Kontakt z osobami - wykładowcami, ćwiczeniowcami, ale także kontakt ze studentami. Wymiana informacji – ten cały networking i studiowanie”. M2, M, FGI2

„Ogólne obycie, że widać po człowieku, że skończył studia”. M1, M, FGI2

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badania jakościowego wskazują, że proces dydaktyczny i zachodzące między jego uczestnikami interakcje wpisują się w założenia procesu współtworzenia wartości. Należy jednak zauważyć, iż mimo, że uczestnicy badania podobnie werbalizowali pewne kwestie (np. rolę interakcji i edukacji na poziomie wyższym), to pogłębiona analiza wskazuje, że za zbliżonymi hasłami kryje się ich odmienne znaczenie w odbiorze poszczególnych grup. Co więcej, obie grupy wydają się wzajemnie stymulować – zaangażowanie jednych wpływa na zaangażowanie drugich, co w pozytywnym układzie prowadzi do obopólnego zadowolenia, a w układzie negatywnym do zniechęcenia i nudy. Warto także zwrócić uwagę na szeroki zakres oczekiwań studentów względem studiów, gdyż dostarczenie tych elementów może pozytywnie wpłynąć na wartość współtworzoną na uczelniach.

Bibliografia

- Albinsson P.A., Perera B.Y., Sautter P. (2016), *DART scale development: Diagnosing a firm's readiness for strategic value co-creation*, "Journal of Marketing Theory and Practice", No. 24(1).
- Breidbach C.F., Maglio P.P. (2016), *Technology-enabled value co-creation: An empirical analysis of actors, resources, and practices*, "Industrial Marketing Management", No. 56.
- Diaz-Mendez M., Gummeson E. (2012), *Value co-creation and university teaching quality*, "Journal of Service Management", No. 23(4).
- Ehigie B.O., Taylor M. (2009), *Managing students' loyalty to school after graduation through relationship marketing*, "The TQM Journal", No. 21(5).
- Hall H., Witek L. (2016), *Conditions, Contemporary Importance and Prospects of Higher Education Marketing on the Example of Polish Universities*, "Procedia Economics and Finance", No. 39.
- Heinonen K., Strandvik T., Voima P. (2013), *Customer dominant value formation in service*, "European Business Review", No. 25(2).
- Ivy J. (2008), *A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing*, "International Journal of Educational Management", No. 22(4).
- Judson K.M., Taylor S.A. (2014), *Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education*, "Higher Education Studies", No. 4(1).
- Leclercq T., Hammedi W., Poncin I. (2016), *Ten years of value cocreation: An integrative review*, "Recherche et Applications en Marketing", June.

- Lusch R., Wu C. (2012), *A Service Science Perspective on Higher Education*, "Center for American Progress", August.
- Maringe F., Gibbs P. (2009), *Marketing Higher Education. Theory and Practice*, McGraw Hill: Open University Press, New York.
- McCull-Kennedy J.R., Vargo S.L., Dagger T.S., Sweeney J.C., van Kasteren Y. (2012), *Health Care Customer Value Cocreation Practice Styles*, "Journal of Service Research", No. 15(4).
- Molesworth M., Nixon E., Scullion R. (2009), *Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, "Teaching in Higher Education", No. 14(3).
- Payne A. F., Storbacka K., Frow P. (2008), *Managing the co-creation of value*, "Journal of the Academy of Marketing Science", No. 36.
- Prahalad C.K., Ramaswamy V. (2000), *Co-opting customer competence*, "Harvard Business Review", No. 78(1).
- Prahalad C.K., Ramaswamy V. (2004), *Co-creation experiences: The next practice in value creation*, "Journal of Interactive Marketing", No. 18(3).
- Ramaswamy V. (2009), *Co-Creation of Value – Towards an Expanded Paradigm of Value Creation*, "Marketing Review St. Gallen", No. 26(6).
- Saarijärvi H., Kannan P., Kuusela H. (2013), *Value co-creation: theoretical approaches and practical implications*, "European Business Review", No. 25(1).
- Taylor S.A., Judson K. (2014), *The Nature of Stakeholder Satisfaction with Marketing Education*, "Higher Education Studies", No. 4(4).
- Vargo S.L., Lusch R.F. (2016), *Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic*, "Journal of the Academy of Marketing Science", No. 44.
- Vargo S., Lusch R. (2004), *Evolving to a New Dominant Logic for Marketing*, "Journal of Marketing", No. 68(1).
- Wong D.H. (2012), *Reflections on student-university interactions for next generation learning*, "Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics", No. 24(2).

Didactics as an Element of the Value Co-Creation Process in Higher Education – Student’s and Lecturer’s Perspective

Summary

The paper focuses on the process of value co-creation in higher education. In the theoretical part of the paper, the author presents a review of literature on the definition and process of value co-creation. In the empirical part, she presents results of a qualitative study which focused on the perception of didactic process by two groups of participants: students and lecturers and emphasises similarities and differences in the approach of both groups.

Key words: value, co-creation, didactics, higher education.

JEL codes: I23, M30, M31

Дидактические занятия как элемент процесса совместного формирования ценности в вузе – перспектива студента и преподавателя

Резюме

Статья сосредоточивается на вопросе совместного созидания ценности в системе высшего образования. В теоретической части статьи представили обзор литературы предмета с точки зрения подхода в области дефиниции и процесса к совместному созиданию ценности, в исследовательской же части провели анализ результатов качественного изучения, которое сосредоточивалось на восприятии дидактики двумя группами участников этого процесса: студентами и научными работниками, указывая сходства и отличия в подходе отдельных обследуемых групп.

Ключевые слова: ценность, совместное созидание, дидактика, система высшего образования.

Коды JEL: I23, M30, M31

Artykuł nadesłany do redakcji w maju 2017 roku

© All rights reserved

Afiliacja:

dr Katarzyna Dziewanowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Zarządzania

Katedra Marketingu

ul. Szturmowa 1/3

02-678 Warszawa

e-mail: kdziewanowska@wz.uw.edu.pl