

Myślenie problemowe w twórczości naukowej prof. dr hab. Grażyny Osbert-Pociechy

Stanisław Nowosielski

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
e-mail: stanislaw.nowosielski@ue.wroc.pl
ORCID: 0000-0003-4082-949X

Cytuj jako: Nowosielski, S. (2024). Myślenie problemowe w twórczości naukowej prof. dr hab. Grażyny Osbert-Pociechy. W: J. Lichtarski, S. Nowosielski, C. Zajac (red.), *W kręgu zmiany organizacyjnej. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesor Grażyny Osbert-Pociechy* (s. 19-33). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

1. Wprowadzenie

Współcześnie w sytuacji nieustannych zmian, zróżnicowania i złożoności zjawisk, pożądanymi kierunkami drogi stają się twórczość, kreatywność i innowacyjność. Pozwalają one człowiekowi odkryć nowe rozwiązania, pomysły, zaproponować nowe idee, ułatwiające odnalezienie własnego miejsca w otaczającym świecie (Łukasik, 2015, s. 203). Twórczość jest przedmiotem zainteresowania wszystkich nauk społecznych. Jak zauważają Nęcka i in. (2005, s. 45), podjęcie próby przeanalizowania twórczości (nawet w ramach jednej dziedziny) implikuje potrzebę uwzględnienia licznych aspektów tego zjawiska. W twórczości naukowej prof. dr hab. Grażyny Osbert-Pociechy odnajdujemy nie tylko Jej dzieła oraz proces ich powstawania, ale także specyficzne cechy osobowości Pani Profesor. Jest to zatem wieloaspektowe zjawisko związane z powstawaniem nowych i wartościowych wytworów pracy naukowo-badawczej Jubilatki. Jej twórczość publikacyjna, w formie różnych opracowań (książek, artykułów, referatów, prac badawczych), zaowocowała uzyskaniem oryginalnych wyników, które znalazły uznanie specjalistów z przedmiotowej dyscypliny i które są zarazem cennymi rekomendacjami dla praktyki gospodarczej. Oryginalne są także procesy twórcze powstawania tych dzieł, zrealizowane z wykorzystaniem także znanych, co prawda, metod badawczych, ale za pomocą m.in. wysokiej umiejętności prof. dr hab. Grażyny Osbert-Pociechy formułowania pytań problemowych, połączonej z Jej krytycyzmem, refleksyjnością i dużą kreatywnością. To właśnie zagadnieniu zadawania pytań pro-

blemowych przez Jubilatkę, ich prezentacji i próbie analizy poznawczej, głównie w oparciu o publikacje Jubilatki z obszaru zarządzania procesami, będącego domeną zainteresowania autora tego rozdziału, poświęcone jest to opracowanie¹. Taki przegląd aktualnego myślenia na dany temat zostanie przeprowadzony na podstawie wybranych pozycji autorskich Jubilatki, z jednoczesną dyskusją nad znaczeniem (trafnością i prawdziwością), ale także zręcznością stylistyczną formułowanych pytań. Zanim to nastąpi, Czytelnikowi należy się wprowadzenie teoretyczne w podstawowe zagadnienia, będące przedmiotem rozdziału.

2. Twórczość naukowa w ujęciu literaturowym

Twórczością nazywane są działania mające na celu uzyskanie wyników oryginalnych i zarazem cennych dla społeczeństwa, nazwanych utworami lub dziełami (Stachak, 2006, s. 27 i n.). Oryginalne mogą być zarówno procesy, jak i wyniki. Literatura przedmiotu – jak zauważa Szmidt – wskazuje cztery aspekty/wymiary twórczości: aspekt atrybutywny – twórczość jako wytwór; aspekt procesualny – twórczość jako proces; aspekt personologiczny – osoba twórcy oraz aspekt czynników wpływających na proces tworzenia (stymulatorów oraz inhibitorów procesu tworzenia) (Szmidt, 2007, s. 62–67). W procesach twórczych istotną rolę odgrywa wyobraźnia badacza, kontrolowana przez niego i niepozwalająca na sprowadzanie go na manowce, wspomagana także krytycyzmem i refleksyjnością². Twórczym procesom sprzyja wrażliwość na problemy, tj. skłonność do dostrzegania błędów i niedoskonałości w otoczeniu, samodzielność myślenia, zdolność do rewidowania własnych i cudzych poglądów (Stachak, 2006, s. 28). W myśleniu twórczym duże znaczenie mają: intuicja, oryginalność i odkrycia. Można powiedzieć, że to głównie (choć nie wyłącznie) poprzez procesy twórcze badacz dostrzega luki w istniejącej (zastanej) wiedzy, błędy popełniane przez poprzedników i przez siebie, wady w stosowanych metodach i możliwości ich udoskonalenia (Stachak, 2006, s. 27). Nie należy również zapominać o czynnikach tworzących klimat (warunki i bodźce) pracy twórczej.

Twórczość naukowa w szczególności – zdaniem Stachaka – polega na stwierdzeniu podobieństw, różnic i zależności między badanymi przedmiotami, przez gromadzenie i kombinacje (skojarzenia) treści poznawczych. Istotne miejsce w twórczości naukowej zajmuje kombinowanie myśli (łączenie, dzielenie i przekształcanie zgroma-

¹ Potrzeba powstania niniejszego tekstu jest w głównej mierze okolicznościowa, ale też systematyzująca i wzbogacająca – jak ma nadzieję autor – refleksję teoretyczną nad formułowaniem problemów (pytań) badawczych w metodologii nauk społecznych. Zamiarem autora jest też zachęcenie zarówno nauczycieli, jak i studentów do „uprawiania” myślenia problemowego w codziennej praktyce akademickiej.

² Jak twierdzi Szmidt (2013), mimo wielu oczekiwań kierowanych pod adresem psychologów twórczości, których badania korelacyjne miały ostatecznie wyjaśnić istotę procesu twórczego i stworzyć uniwersalną charakterystykę osobowości twórczej, nadal nie dysponujemy taką wiedzą.

dzonych treści), bez którego nie powstanie twórcze dzieło. Kombinowanie naukowe obejmuje wszelkie rozumowania (dedukcyjne, indukcyjne, przez analogię) wraz z ich odmianami (abstrahowanie, kojarzenie, metaforyzowanie). Kombinowanie zależy od pomysłowości, wyuczonych umiejętności i chęci. Twórczość wiąże się z artystyzmem i, podobnie jak refleksyjność, nie należy jej utożsamiać z racjonalnym rozwiązywaniem problemów w postaci jednej, stałej, poprawnej odpowiedzi, co jest też wynikiem nieustających zmian warunków, w jakich te problemy się pojawiają. Twórczość naukowa, jak twierdzi Stachak, przejawia się przede wszystkim w formułowaniu problemów i celów badawczych, w doborze metod oraz w procesach realizacji. Twórczym procesom sprzyja myślenie problemowe (Stachak, 2006, s. 28).

3. Myślenie problemowe

Twórcza praca uczonego polega – jak twierdzi Pieter, wybitny polski humanista, psycholog, pedagog, filozof i metodolog – na rozwiązywaniu problemów naukowych. Ustalenie problemu jest więc zadaniem podstawowym w obrębie szeroko pojętej metody naukowej. Jest zarazem tą jej częścią, której opanowanie sprawia najwięcej kłopotu początkującemu pracownikowi naukowemu. Kłopotliwy bywa przede wszystkim wybór odpowiedniego problemu jako przedmiotu badań. Jednym z warunków po temu jest umiejętność trafnej oceny względnej ważności problemów naukowych, gdyż w dużej mierze decyduje o wartości przedsięwzięć badawczych. Do poszukiwania i rozwiązania problemów naukowych potrzebne jest myślenie problemowe, gdyż myślenie naukowe ma właśnie charakter problemowy. Myślenie problemowe zaczyna się wówczas, gdy subiektywnie uprzytomniamy sobie stan określonej niewiedzy (Pieter, 1967, s. 46). Kończy się poprzez samodzielne i krytyczne rozwiązanie problemu, w drodze pokonywania przeszkód myślowych w formie „zadań” narzuconych przez naturę lub wątpliwości wyłaniających się z dotychczasowego stanu wiedzy (Pieter, 1967, s. 50, 51)³.

Przedmiotem zainteresowania myślenia problemowego jest właśnie problem naukowy. Jest on swoistym pytaniem⁴, a jako taki zakłada pewną wiedzę: coś się wie, formułując problem, a czegoś się nie wie i właśnie chodzi o to, aby się dowiedzieć, czego się nie wie (Pieter, 1967, s. 52). Na problem naukowy składa się pytanie lub seria

³ Dla porządku należy wymienić cztery istotne etapy w klasycznej metodzie problemowej: wytworzenie sytuacji problemowej; formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania; weryfikację pomysłów rozwiązania; porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym lub teoretycznym.

⁴ Formułowanie problemów badawczych to z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania. W rzeczywistości jest to złożone i relatywnie trudne zadanie. Sformułowany problem musi wyczerpywać zakres stwierdzonej niewiedzy, nie można ograniczać się do wyjaśnienia aspektów dość łatwych, a pomijać trudniejsze. Wielokrotnie jest potrzeba określenia wielu pytań, wzajemnie powiązanych, w celu objaśnienia problemu badawczego.

pytań, odnoszących się do pewnego wycinka stanu niewiedzy. Pytania te nazywa się pytaniami badawczymi. Pytania badawcze nie mogą być dziełem przypadku – muszą zachować właściwy poziom szczegółowości i trzymać się określonego porządku oraz muszą być adekwatne do zdiagnozowanych problemów badawczych⁵. Umiejętność formułowania pytań jest ważną i cenną cechą badacza. Zasadnicza rola pytań w metodzie problemowej polega – zdaniem Nowak (2005, s. 148) – na pobudzaniu do autentycznego myślenia, odkrywaniu nowych szczegółów, związków między nimi i wydobywania dzięki temu nowej wiedzy. Pytanie problemowe inicjuje myślenie, nie przesądza z góry odpowiedzi, otwiera horyzont poszukiwań. Stworzenie sytuacji problemowej zamyka się sformułowaniem pytania werbalizującego uświadomione zagadnienie do rozstrzygnięcia. Istotnym warunkiem uzyskiwania rzetelnej wiedzy naukowej jest zatem problemowe myślenie metodyczne, które polega na umiejętnym stawianiu pytań i szukaniu na nie trafnych odpowiedzi. Wiedza naukowa jest w większym albo mniejszym stopniu oryginalna, ścisła, pewna i użyteczna w zależności od tego, jak trafne, jasne i ścisłe pytania doprowadziły do jej powstania. Kto nie umie zadawać prawidłowych pytań, ten nie uzyska wartościowych twierdzeń naukowych. Potoczne twierdzenie: „jakie pytanie – taka odpowiedź” jest szczególnie ważne w nauce. Formułowanie i zadawanie przez badacza prawidłowych pytań jest warunkiem koniecznym, choć nie wystarczającym do uzyskania wartościowej wiedzy naukowej (Stachak, 2006, s. 71, 72).

Myślenie problemowe u człowieka nie bierze się znikąd. Nie wszyscy mają wrodzoną zdolność do tego. „Wymyślenie” odpowiedniego pytania badawczego może być niezwykle trudne. Nie jest to umiejętność, która przychodzi naturalnie; jest to raczej coś, czego trzeba się nauczyć i prawdziwe jest tu powiedzenie, że praktyka czyni mistrza. Myślenia problemowego przede wszystkim nie ma bez nauczania problemowego, które jest niewątpliwie jedną z najefektywniejszych strategii nauczania, nie tylko w czasie studiów. Wyzwała ona u studenta, później młodego naukowca, samodzielność myślenia, a także pobudza jego kreatywność. Ci bardziej uzdolnieni twórczo zadają dociekliwe pytania, potrafią wcześniej niż inni odkryć paradoks, braki wiedzy, nieścisłość lub sprzeczność oraz podać w wątpliwość jakieś ugruntowane przekonanie. Cechuje ich, jak twierdzi Szmidt (2006), wysoki poziom myślenia pytajnego. Poszukują rozwiązań nietypowych i mało popularnych, nie podążają za innymi, nie naśladują znanych sposobów rozwiązywania problemów – dążą do zaznaczenia własnej oryginalności. Często buntują się przeciwko schematom i normom narzuconym przez nauczyciela lub lidera opinii. Mają zatem opinię nonkonformistów, oryginałów,

⁵ Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi, myślenie problemowe warto jest rozpocząć od wstępnej próby postawienia pytania (pytań) badawczych, zanim sięgnie się po literaturę jako źródło pomysłów na pytania badawcze. Na początku mogą być one dość ogólne i mgliste, bo wbrew pozorom zadanie trafnego pytania to sztuka. Co więcej, właściwie zadane pytanie ustawia dalsze etapy procesu badawczego. Dlatego dobrze jest mieć choć wstępny obraz tego, czego się szuka (*Skąd się biorą pomysły...*, b.d.).

uczniów niesfornych, kłopotliwych, mających własne zdanie lub podążających własnymi ścieżkami. Niestety, nauczanie problemowe w szkołach wyższych sprowadza się najczęściej jeszcze do utożsamiania go z metodą pytań i odpowiedzi, co świadczy o niezrozumieniu jego istoty. Nie polega ono bowiem na pytaniach nauczyciela i odpowiedziach studenta, lecz na tworzeniu (powstawaniu) sytuacji problemowych, na samodzielnym poszukiwaniu przez badacza (studenta, doktoranta, pracownika naukowego) pomysłów ich rozwiązywania oraz na sprawdzeniu trafności (prawdziwości) tych pomysłów. Jest to zatem prosta droga do samodzielnego myślenia problemowego. Metody problemowe, nawet jeśli oficjalnie się je stosuje w polskich szkołach wyższych, często nie są skuteczne. Powodów może być wiele, a jednym z nich jest jakość stawianych przed studentami i badaczami pytań i problemów: nie są one bowiem tymi, które ich rozwijają, zachęcając do szukania odpowiedzi, które wyzwalały w nich samodzielność i współpracę, a szczególnie refleksyjność i krytycyzm, kreatywność i twórczość⁶. Tymczasem paradygmat refleksyjny jest najodpowiedniejszy do naszych czasów, gdyż związany jest ze (stałą) zmiennością i niepewnością warunków życia i pracy, przygotowując do ich zachodzenia. Encyklopedyczne przekazywanie wiedzy powinno przy tym stanowić uzupełnienie, szczególnie w obecnych czasach powszechnego dostępu do internetu i sztucznej inteligencji.

4. Pytania w badaniach ekonomicznych jako element myślenia problemowego – ujęcie literaturowe

Najogólniej pytanie jest zdaniem gramatycznym skierowanym przez jego autora do innych osób albo do siebie jako życzenie lub żądanie otrzymania określonej w nim wiedzy (Stachak, 2006, s. 72). Zdania pytające (podobnie jak rozkazujące) pełnią funkcję bodźcową, tzn. mają skłaniać ich adresatów do podzielenia się posiadaną wiedzą albo do podjęcia badań w celu uzyskania nieistniejącej wiedzy. Wskazują, jakiej wiedzy potrzebuje pytający. Badacze formułują i stawiają pytania kontrolne lub czysto poznawcze. Pytania kontrolne stawiają wtedy, kiedy znają na nie odpowiedzi. Adresują je zaś do osób badanych, by sprawdzić ich wcześniejsze wypowiedzi, albo do siebie, by się upewnić, że ich wiedza jest prawdziwa. Z kolei pytania czysto poznawcze badacze zadają (innym osobom lub sobie) wtedy, kiedy nie mają potrzebnej im wiedzy i chcą ją otrzymać od innych osób albo przez własne badania. Warunkiem formułowa-

⁶ Niektórzy nauczyciele, także nauczyciele akademicy, mogą postrzegać krytyczne myślenie, będące immanentną częścią myślenia problemowego, jako zbyt trudne, a nawet nieodpowiednie, biorąc pod uwagę ich tradycyjne role i konteksty nauczania. Unikają zatem sytuacji problemowych i nie mają zaufania do podawania czegokolwiek w wątpliwość, ponieważ są przyzwyczajeni do tradycyjnego podejścia, które wiąże się z przeświadczeniem o konieczności okazywania szacunku swoim nauczycielom (i przekazywanej przez nich wiedzy). W takiej sytuacji odporność na zmiany jest bardzo wysoka (Zbróg, 2020, s. 384).

nia prawidłowych pytań i otrzymywania na nie trafnych odpowiedzi jest znajomość struktury zdań pytających, gdyż określa ona do pewnego stopnia oczekiwane odpowiedzi. Zdania pytające mają trzy istotne cechy: a) wskazują na niedostateczną znajomość rzeczy lub zjawisk; b) są stawiane w celu uzyskania brakujących informacji; c) nie wskazują na jednoznaczne odpowiedzi (Stachak, 2006, s. 73). Każdemu pytaniu można przypisać pewien zbiór zdań oznajmujących, mianowicie zbiór możliwych odpowiedzi (hipotez). Tylko pytania właściwe, stawiane na serio, kierowane na uzyskanie informacji prawdziwych, są pytaniami naukowymi⁷. Jako takie można je podzielić na pytania do rozstrzygnięcia i pytania do dopełnienia. Oceny prawidłowości stawianych pytań można dokonać, wykorzystując do tego kryteria podane przez Stachaka (2006, s. 72). A zatem pytania prawidłowo sformułowane to te, które: dotyczą zjawisk istotnych, a nie banalnych, są ukierunkowane na uzyskanie wiedzy sprawdzalnej empirycznie, są jasno i jednoznacznie sformułowane, przez co ich adresaci nie mają wątpliwości, jakiej wiedzy należy szukać, a co najważniejsze mają założenia: pozytywne lub negatywne⁸. W literaturze podkreśla się, że w badaniach naukowych, i to bez względu na dziedzinę, pytania mają inspirować do formułowania problemów badawczych. Problem jako swoiste pytanie określa jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (brak w dotychczasowej wiedzy). Określa cel i granice pracy naukowej, a praca naukowa bez problemu byłaby niejako chodzeniem po omacku i w kierunku niewiadomym (Pieter, 1967, s. 53). Stąd tak ważne jest umiejętne stawianie pytań, jeśli chcemy podejmować ważne społecznie wyzwania lub inspirować innych do podejmowania badań. Pytanie należy uznać za kluczowe, gdy nie tylko inspirowa do poznawania tematu, zachęca i rozwija krytyczne myślenie i jest zakotwiczone w rzeczywistości, ale także daje możliwość uzyskania odpowiedzi. Zazwyczaj pytania badawcze są ustalane po przeglądzie literatury, aby odkryć luki w obecnej wiedzy lub potwierdzić konieczność dalszych badań w danej dziedzinie. Mogą one być dostosowywane i zmieniane, gdy w trakcie procesu badawczego pojawią się nowe informacje, ale muszą pozostać skoncentrowane na podstawowym temacie lub badanym problemie. Praktyka stawiania pytań obowiązuje obecnie, gdy wielu badaczy (autorów publikacji akademickich) w zakończeniu (podsumowaniu) swoich prac (doktorskich, habilitacyjnych czy tzw. książek profesorskich) prezentuje tematy (kierunki, pytania) badawcze, które mogą się stać impulsem do podejmowania dalszych badań.

Świadomość wymagań metodycznych odnośnie do myślenia problemowego, ale także aktualnych jego niedostatków w nauczaniu akademickim, ma Jubilatka, gdy w swojej twórczości publikacyjnej stara się „podpowiadać” interesujące poznawczo

⁷ Przy okazji należy stwierdzić, że pytania bez niewiadomej (lub z niewiadomą wyrażoną na niby) są pytaniami pozornymi i mogą służyć w dyskusji naukowej do akcentowania ważności twierdzeń (pytanie retoryczne), wywoływania emocji czy ugrzeczniania żądań.

⁸ Założenie pozytywne jest sugestią, że przynajmniej jedna bezpośrednia odpowiedź na postawione pytanie jest prawdziwa, a założenie negatywne – że przynajmniej jedna z bezpośrednich odpowiedzi na pytanie nie jest prawdziwa.

problemy badawcze, ale także wtedy, gdy „tworząc”, używa technik właściwych dla tego rodzaju myślenia (np. metody *mind-mapping*) (Osbert-Pociecha, 2006), co występuje również w Jej pracy dydaktycznej i promotorskiej ze studentami i doktorantami.

5. Pytania w pracach naukowych Profesor Grażyny Osbert-Pociechy

Zadawanie pytań problemowych towarzyszy naszej Jubilatce prawie od początku Jej twórczości pisarskiej. Umiejętność stawiania pytań, często intrygujących, jest ważną i cenną cechą Jubilatki. Jej pytania dotyczą prób rozwiązania nie tylko współczesnych, ale także klasycznych problemów zarządzania, nie w pełni rozwiązanych z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia. Spróbujmy dokonać analizy tej właściwości badawczej Pani Profesor, w ramach przeglądu Jej publikacji (w układzie chronologicznym), skupiając się głównie na poszukiwaniu związków Jej zainteresowań naukowych z orientacją procesową w zarządzaniu organizacją, nie usiłując jednak czynić tej analizy kompletną, a koncentrując się jedynie na wybranych publikacjach.

I tak już w swoim artykule *Ciągłość i zmiana w koncepcjach zarządzania przedsiębiorstwem* (2000), po obszernym wprowadzeniu, Autorka stawia w zakończeniu serię powiązanych ze sobą pytań o bardziej uniwersalnym charakterze:

- Jak zapewnić przejście od tradycyjnego sposobu myślenia do myślenia warunkującego zdolność uczenia się organizacji?
- Czy przy dość powszechnej aprobacie zmiany w zarządzaniu, rozumieniu jej konieczności zasadne jest poszukiwanie tego co stanowi ciągłość, można by posłużyć się analogią do kodu genetycznego?
- Czy zatem w odniesieniu do zarządzania, w wymiarze koncepcyjnym i praktycznym, można i należy identyfikować „kod genetyczny”?
- Czy jest on gwarantem ciągłości?
- Jaka jest jego struktura?
- Czy można na nią oddziaływać? (s. 373).

Są to ważne pytania o charakterze rozstrzygnięcia (zazwyczaj rozpoczynające się partykułą „czy”), na tyle „głębokie”, że nie wystarczy udzielenie prostej, binarnej odpowiedzi tak lub nie. Pytania takie, po ich uszczegółowieniu, mogą stać się (i stały się też) zaczynem dalszych rozważań i kolejnych pogłębionych badań.

W artykule *Zmiana jako metaproces w organizacji procesowej* (2009), Pani Profesor krytycznie wypowiada się na temat możliwości reorganizacyjnych zarządzania procesowego, podnoszonych w literaturze i praktyce. Jej zdaniem „warto się zastanowić, czy i na ile podejście/zarządzanie procesowe jest w stanie stworzyć względnie trwałe i wystarczające warunki do dokonywania nieuchronnych zmian w organizacji (szczególnie tych o przełomowym, radykalnym charakterze) [...] zmian, które naruszają dotychczasową koncepcję biznesowego działania (lub logikę konkurencyjną firmy)

(s. 416). Dalej, kontestując korzyści wnoszone przez podejście procesowe, pyta: „czy nie mamy do czynienia ze zbytnią euforią co do pozytywnego oddziaływania i korzyści z takiego podejścia” (s. 417). W świetle przytoczonych argumentów uważa, że „warto więc przyjrzeć się, na ile zarządzanie procesowe może być traktowane jako alternatywne dla zarządzania opartego na strukturach zorientowanych funkcjonalnie, czy kreuje ono warunki sprzyjające wysokiej dynamice zmian, czy stanowią one odpowiednie środowisko dla skutecznego projektowania i wdrażania zmian w organizacji” (s. 417). Pytania takie „sprowadzają na ziemię” wielu apologetów podejścia procesowego, którzy fetyszyzują jego właściwości sprzyjające zmianom, stawiając przy tym niesłusznie to podejście w kontrze do podejścia funkcjonalnego w zarządzaniu organizacją.

W artykule *Procesowość jako sposób kreowania i osiągnięcia elastyczności organizacji* (2011b, s. 124) pyta:

„W jakim stopniu zbudowanie takiej organizacji (struktury), jako podstawy do urzeczywistniania zarządzania procesowego, tworzy jednocześnie odpowiednie warunki do wprowadzania zmian zarówno w poszczególnych procesach, jak i w ich architekturze (czyli zmian związanych z wprowadzaniem nowych procesów bądź eliminowaniem dotychczasowych w celu utrzymania optymalnego poziomu elastyczności w organizacji, będącego wyrazem dostosowania się do rosnącej presji różnego rodzaju przesłanek do dokonywania zmian)?”

Uważa, że wymaga to weryfikacji m.in. poprzez badania empiryczne. Pyta: „Czy te potencjalnie sprzyjające czynniki, wynikające z przyjęcia «optyki procesu», rzeczywiście kreują warunki sprzyjające wysokiej dynamice zmian, czy są w stanie uruchomić także określone mechanizmy «obronne» optymalizujące wprowadzanie zmian w organizacji? Czy zatem zarządzanie procesowe (jako alternatywa dla zarządzania opartego na strukturze zorientowanej funkcjonalnie) nie stanowi tylko mutacji «silosów organizacyjnych», nie przynosząc *de facto* jakichś szczególnych ułatwień w urzeczywistnianiu zmian w organizacji i kształtowaniu pożądanego poziomu elastyczności?” (s. 124). Jednocześnie przyznaje, powołując się na wyniki analizy wpływu struktur procesowych jako środowiska dla dokonywania zmian, czyli kreowania i osiągnięcia elastyczności (s. 419–422), że stanowią one naturalnie sprzyjające rozwiązanie dla dokonywania zmian o charakterze operacyjnym (nie wykraczając poza granice wyodrębnionego procesu podstawowego lub pomocniczego). Natomiast – Jej zdaniem – dokonywanie zmian o radykalnym charakterze w organizacjach opartych na strukturze procesowej zdecydowanie zwiększa zapotrzebowanie na elementy zarządzania funkcjonalnego, co wskazywałoby na to, że tylko umiejętne łączenie na zasadach komplementarności struktur funkcjonalnych i procesowych może zapewnić warunki do realizacji pełnego zakresu zmian w organizacji, tj. elastyczności operacyjnej i strategicznej. Zresztą, takie łączne traktowanie, wydawałoby się sprzecznych podejść, jest według Niej jak najbardziej pożądane, czemu daje wyraz przy innej okazji, broniąc jednoczesnego podejścia statycznego (struktury funkcjonalne) i dynamicznego (struktury pro-

cesowe) w organizacji przedsiębiorstwa. Szuka też wsparcia swoich wniosków w dotychczasowych publikacjach, gdy twierdzi, że podobnie na ten temat wypowiada się Niemczyk (2006, s. 229–237), podkreślając, że ujęcie procesowe stanowi połączenie różnych antynomii zarządzania. Racjonalne, sformułowane w pytaniach krytyczne podejście Pani Profesor do właściwości zarządzania procesowego, często „przeklamanego” w literaturze przedmiotu, sprzyja refleksji nad analizowanymi zagadnieniami i pobudza do krytycznej oceny poglądów prezentowanych w piśmiennictwie naukowym.

W swojej książce profesorskiej *Zdolność do zmian jako siła sprawcza elastyczności organizacji* (2011a) Jubilatka już we wstępie napisała: „Podjęte próby syntetyzowania nie aspirują do miana ostatecznych rozstrzygnięć, raczej mieszczą się w konwencji stawiania pytań, które można potraktować jako inspiracje do dalszych badań lub przemyśleń związanych z rozwiązywaniem problemów praktycznych” (s. 12). Takie stwierdzenie Pani Profesor, poczynione po latach pracy naukowej, dotyczy na dobrą sprawę wszystkich Jej wcześniejszych publikacji. Przy okazji warto też zauważyć Jej skromność, gdy formułując swoje zamiary badawcze, pisze „niniejsza monografia stanowi próbę przynajmniej częściowego wypełnienia luki poznawczej, zarówno w wymiarze koncepcyjnym, metodycznym i badawczym” (s. 13). Opisując szeroko związki zdolności do zmian i elastyczności organizacji, nie pomija zagadnień procesowości. Chce bowiem zauważyć wszystko to, co sprzyja czy też nie sprzyja elastyczności organizacji. Dostrzega – za przywołanymi autorami – elastyczność w ujęciu nie tylko zasobowym, ale także procesowym jako zdolność dokonywania zmiany procesów, w zakresie całkowitej zmiany, doskonalenia, przestawiania kolejności wykonywania czynności czy szybkiej reakcji na życzenie klientów (s. 147). Analizując nowoczesne koncepcje i metody zarządzania, w tym zarządzanie procesami, pod kątem wpływu na elastyczność organizacji, stawia ważne pytanie: „czy wychodzą one naprzeciw, czy czynią zadość potrzebie bycia elastycznym?” (s. 179). Jednocześnie, formułując dylematy ustalenia tego związku, zdaje sobie sprawę z trudności uzyskania jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie. Podsumowując swoje rozważania, zauważa, że te nowoczesne koncepcje zarządzania potencjalnie stanowią instrumenty służące kreowaniu i osiągnięciu elastyczności (bardziej w obszarach składowych organizacji aniżeli całej organizacji) oraz są bardziej zorientowane na wspomaganie zdolności do dokonywania zmian wywołanych zmianami w otoczeniu (s. 181). Takie wnioski i związane z nimi wątpliwości mogą być zaczynem kolejnych badań. Pani Profesor, analizując relacje między podejściem procesowym a elastycznością organizacji, zachęca do podjęcia badań: „Wydaje się, że szczególnie warte zaakcentowania, z punktu widzenia dążenia do poprawy elastyczności, jest podejście procesowe, eksponowane w wielu koncepcjach i metodach nowoczesnego zarządzania” (s. 181). Zachęca także do empirycznego sprawdzenia przypuszczenia, czy korzyści zastosowania podejścia procesowego sprzyjają kształtowaniu warunków dla elastyczności organizacji i jej systematycznej poprawy (s. 183). Stawia interesującą hipotezę, że „*de facto* to głównie wprowadzenie relacji rynkowych do wnętrza organizacji oraz wykorzystanie szansy pełniejszego otwarcia

się na otoczenie rynkowe” przesądza o elastyczności, o możliwości poprawy efektywności i konkurencyjności takich organizacji (s. 184). Dalej formułuje ważne pytanie: „w jakiej mierze zbudowanie takiej organizacji (struktury), jako podstawy do urzeczywistnienia zarządzania procesowego, tworzy jednocześnie warunki do wprowadzania zmian – zarówno w poszczególnych procesach, jak i w ich architekturze?” Przyznaje, że wymaga to weryfikacji m.in. poprzez badania empiryczne. Stawia (ponawia) też dalsze pytania, które pojawiały się już we wcześniejszych publikacjach.

- Czy te potencjalnie sprzyjające czynniki, wynikające z przyjęcia „optyki procesów”, rzeczywiście kreują warunki sprzyjające wysokiej dynamice zmian, czy są w stanie uruchomić także określone mechanizmy obronne, optymalizujące wprowadzenie zmian organizacji?
- Czy zatem zarządzanie procesowe (jako alternatywa zarządzania opartego na strukturze zorientowanej funkcjonalnie) nie stanowi tylko mutacji „silosów organizacyjnych”, nie przynosząc *de facto* jakichś szczególnych ułatwień w urzeczywistnianiu zmian w organizacji i kształtowaniu pożądanego poziomu elastyczności? (s. 184).

Pozostając w konwencji procesowej, należy podkreślić, że takie pytania są szczególnie ważne w sytuacji dokonywania drobnych zmian w drodze ciągłego doskonalenia procesów (m.in. z wykorzystaniem narzędzi typu *Lean Management*) i wprowadzania rewolucyjnych zmian (np. za pomocą koncepcji *Business Process Reengineering*). Bardzo ważne jest też pytanie o sposoby i bariery kształtowania w czasie niezbędego poziomu zdolności organizacji do wprowadzania zmian w procesach. Szczególnie istotne jest ono w kwestii projektowania koncepcji ciągłego doskonalenia procesów w organizacji, gdy jednocześnie wiadomo, że w praktyce nie udaje się utrzymywać takiej (wysokiej) zdolności organizacji w sposób ciągły, czyli gotowości organizacji do zmian w każdym momencie.

Pani Profesor stara się także nadążać za artykułowanymi w publikacjach naukowych propozycjami łącznego traktowania różnych koncepcji zarządzania w celu rozwiązywania coraz bardziej złożonych problemów. Zainteresowanie Jubilatki stawianiem pytań dotyczących integratywnego podejścia do zarządzania jest widoczne w artykule *Zdolność organizacji do zmian – dlaczego zmiany wymagają podejścia procesowego i/lub projektowego* (2017). W tym przypadku już w tytule pojawia się pytanie. Jubilatka, podejmując się próby identyfikacji relacji pomiędzy poszczególnymi koncepcjami zarządzania zmianami, zarządzania procesami i zarządzania projektami, podąża za prezentowanymi w literaturze „innowacjami” organizacyjnymi, w ramach których postuluje się łączne (integratywne) rozpatrywanie koncepcji zarządzania procesami i zarządzania projektami w celu rozwiązywania problemów organizacji. Wiele płaszczyzn wspólnego działania tych koncepcji przemawia za ich integracją/symbiozą, co jest szczególnie ważne w kontekście nieuchronności dokonywania (w stosunkowo szybkim tempie) zmian w organizacji, narastania złożoności działań organizacji, przy jednoczesnym spadku ich powtarzalności. Autorka zadaje złożone, a jednocześnie interesujące poznawczo pytania: w jakim stopniu realizacja zmian w organizacji,

jako urzeczywistnianie metaparadygmatu w zarządzaniu wymaga podejścia (zarządzania) procesowego, na ile zarządzanie projektowe przyczynia się do realizacji zmian w organizacji, w jakich relacjach pozostają te subdyscypliny zarządzania, jakie są szanse na ich pełniejszą integrację? (s. 90). Widząc użyteczność podejścia procesowego i projektowego w rozwijaniu zdolności organizacji do wprowadzania zmian, uważa, że pojawia się potrzeba sprawdzenia możliwości wykorzystania zasad, narzędzi, rozwiązań dotyczących istotnych kwestii związanych ze zmianą, procesem, projektem i wymiany dorobku między tymi subdyscyplinami zarządzania (s. 95). Jest to zatem stwierdzenie (zidentyfikowanie) kolejnej luki badawczej, ważnej i aktualnej, do której wypełnienia zachęca Pani Profesor.

Kończąc ten krótki z konieczności przegląd, należy najpierw stwierdzić konsekwentne podejście Pani Profesor w przekazywaniu swoich przemyśleń i wniosków, rozwijanych w czasie (w kolejnych publikacjach), a dotyczących najogólniej związków podejścia procesowego z problematyką zmian i elastyczności organizacji. Zauważyć należy także Jej nieustanne i pogłębiające się z upływem czasu zaangażowanie w kwestii formułowania pytań problemowych. Pani Profesor robi to w każdym miejscu swoich opracowań, w którym dyskusyjne i inspirujące do dalszych badań wydają się Jej własne spostrzeżenia i wnioski. Stawia innym, albo sobie, pytania czysto poznawcze, o charakterze kluczowym, na które Jej zdaniem nie ma jeszcze potrzebnej wiedzy i chce ją pozyskać od innych osób (czytelników) lub przez własne badania. Formułowane przez Jubilatkę problemy (tematy badawcze) w formie pytania albo wypowiedzi (którą można sprowadzić do zdania pytającego) cechuje oryginalność, mająca cechy nowości rodzajowej, a nie indywidualnej⁹. Jednocześnie są one zarówno ważne, jak i aktualne. Są także istotne i trafne, bo adekwatne do przedmiotu badań¹⁰ i dotyczące aktualnych i palących problemów, a także empirycznie wykonalne, a ponadto interesujące poznawczo, intrygujące zarówno dla badacza, jak i dla większej społeczności akademickiej. Wśród zadawanych przez Panią Profesor pytań odnaleźć można różne ich rodzaje, mianowicie: opisowe, eksploracyjne, porównawcze, predykcyjne, oparte na relacjach i oceniające. Zawierają (choć nie zawsze) prawdopodobne odpowiedzi, które uważny czytelnik może potraktować jako potencjalne (wstępne) hipotezy i próbować poddać je sprawdzeniu (weryfikacji lub falsyfikacji) w swoich własnych badaniach. Konstrukcja pytań uwzględnia szerszą perspektywę, co sprzyja zainteresowaniu czytelnika pytaniem (problemem), wzbudza chęć uzyskania odpowiedzi na nie, zachęca do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi. Stawiając pytania, Pani Profesor ma świadomość, że dydaktyczny autentyzm dialogu z czytelnikiem wymaga od autora pytania (nauczyciela akademickiego) postawy

⁹ Kolejny utwór nie jest kopią poprzedniego, ma inne niż on cechy (Stachak, 2006, s. 27). Oryginalność uznawana jest obecnie za jedną z naczelnych wartości w sztuce współczesnej. Dotyczy to przede wszystkim jednej z jej odmian – nowości. Oryginalność polega przede wszystkim na tworzeniu dzieł o nowym charakterze i nowej wymowie.

¹⁰ Stawiane pytania zachowują właściwy poziom szczegółowości i trzymają się określonego porządku, a przede wszystkim są adekwatne do zdiagnozowanych problemów badawczych.

inicjatora, czasem prowokatora, ale nie arbitralnego sędziego. Nie wyrokuje zatem, jakie mają być ostateczne pytanie i odpowiedź, ale inspiruje czytelnika do refleksji nad samą konstrukcją pytania (merytoryczną i stylistyczną) i poszukiwania „na własną rękę” rozwiązania problemu badawczego, zaanonsowanego w postawionym pytaniu. Zna swoje miejsce w procesie problemowego uczenia: chce nie tylko zachęcić do podjęcia się tego tematu, ale pomóc potencjalnemu badaczowi w przebrnięciu przez jakąś zbyt wielką trudność z nim związaną. Celem pytania jest wtedy zmniejszenie, niejako obniżenie, tego progu trudności, nie jej wyeliminowanie.

Pani Profesor zna ludzką aktywność poznawczą, która towarzyszy człowiekowi od zawsze. Formułuje pytania będące znakiem aktu myślenia (człowiek pytający to człowiek myślący). Jak zgrabnie ujęła to Nowak (2005, s. 144): „pyta, bo nie wie, a chce się dowiedzieć, bo nie zna, a chce poznać, bo wątpi, a chce mieć pewność”. Pytania jako efekt i intelektu, i emocji mają doprowadzić do odkrycia nowych prawd (w tym naukowych), przy czym często zadanie pytania jest trudniejsze niż udzielenie na nie odpowiedzi. Pytanie bowiem świadczy o intelektualnej gotowości, stanowi sygnał uświadomienia sobie przez człowieka niewiedzy, a jednocześnie rodzi się na podstawie pewnej wiedzy już posiadanej, inicjując tym samym myślenie refleksyjne¹¹ i produktywne, kończące się wytwarzaniem czegoś nowego.

W końcu nie da się nie zauważyć, że Jubilatka umiejscowiła pytania problemowe na najwyższym szczeblu w hierarchii pracy naukowej. Są one konsekwencją Jej krytycyzmu, twórczości i refleksyjności, które to cechy są charakterystyczne dla ludzi ciągle i świadomie dążących do rozwoju samego siebie. Aby odkryć luki w obecnej wiedzy lub potwierdzić konieczność dalszych badań w danej dziedzinie, Jej pytania badawcze są ustalane po krytycznym przeglądzie literatury. W tym procesie posiłkuje się też bogatym własnym doświadczeniem. Jest przy tym przekonana, że zidentyfikowane wstępnie pytania problemowe mogą być dostosowywane i zmieniane, gdy w trakcie procesu badawczego pojawią się nowe informacje, ale muszą pozostać skoncentrowane na podstawowym temacie lub badanym problemie.

Nie należy zapominać też o językowej stronie twórczości publikacyjnej prof. Grażyny Osbert-Pociechy. Oprócz wysokiej wartości merytorycznej, stawiane pytania cechuje stylistyczna poprawność i konkretność. Rozsądna zwięzłość łączy się tu z precyzją wypowiedzi. Ta ostatnia cecha, odnoszona do używanych w dyscyplinie zarządzania pojęć (terminów) jest szczególnie ważna w sytuacji panującego wciąż chaosu terminologicznego. Należy także zauważyć powściągliwy sposób prezentacji myśli

¹¹ Myślenie refleksyjne – jak zauważa Pieter (1967, s. 68) – nigdy nie jest łatwe, bo wymaga wielkiej siły woli, by wytrzymać stan intelektualnego niepokoju związanego z brakiem natychmiastowej odpowiedzi. Jego sednem jest umiejętność odsunięcia w czasie ostatecznej odpowiedzi i cieszenie się chwilową niepewnością. Trzeba zdobyć się na zajęcie stanowiska krytycznego wobec zasobu badań – na pokrewne tematy – już wykonanych. Trzeba mieć też wiedzę na ten krytykowany temat, aby formułować zastrzeżenia i propozycje nowych badań, tzw. sprawdzających. Trzeba mieć też odwagę w formułowaniu, dopuszczaniu i uznawaniu nowych pomysłów.

Autorki w trakcie formułowania pytań. Gdy wielu autorów publikacji oznajmia „co i jak jest i co będzie”, często „głosem nieznoszącym sprzeciwu”, Pani Profesor jest w ciągłym procesie zwątpienia, wypowiadając ostrożnie opinie (sądy) na temat uzyskanych wyników badań (stosuje autocenzurę). Dla przykładu, w jednym ze swych artykułów Jubilatka, nie zadając pytania, a wyrażając wątpliwość, poddaje krytycznej ocenie relacje między analizowanymi kategoriami: „w świetle przeprowadzonych rozważań trudno jednoznacznie wykazać, że efektywność i elastyczność wzajemnie się wykluczają, należy raczej przyjąć, że pozostają one w stosunku do siebie w koegzystencji”. I dalej, bez używania żadnej formy presji na czytelnika, stwierdza „wydaje się, że dla tego współistnienia pożądane jest respektowanie wzajemnego sprzężenia” oraz „można przypuszczać, że ważnymi uwarunkowaniami tej symetrii są także czynniki kontekstowe, jak np. kultura organizacyjna, przywództwo itp.” Zachęca do pogłębiania badań w tym przedmiocie, gdy mówi „określenie ich roli w układzie «sił» między efektywnością a elastycznością wymaga jednak oddzielnego opracowania” (Osbert-Pociecha, 2007, s. 348).

6. Zakończenie

Jak wynika z przeglądu wybranych pozycji piśmiennictwa Profesor Grażyny Osbert-Pociechy, myślenie problemowe jest obecne w Jej publikacyjnej twórczości naukowej. Pani Profesor, przekazując czytelnikowi wyniki swoich badań i przemyśleń, zamieszczonych w książkach i czasopismach naukowych, formułuje pytania, naprowadzające na istotne problemy badawcze. Ma pełną świadomość, że zidentyfikowanie i poprawne opracowanie pytań badawczych jest warunkiem niezbędnym powodzenia każdego projektu badawczego. Przeprowadzony przegląd przykładowo wybranych „wątków procesowych” z publikacji Pani Profesor i uproszczona z konieczności ich analiza merytoryczna pokazują także, jak wiele kolejnych pytań (ale i pomysłów) wyzwała się i rodzi u czytającego, w trakcie lektury Jej opracowań, jak nastrajają i pobudzają one do myślenia. Refleksyjny i twórczy charakter opracowań Pani Profesor pozwala dostrzec ważne dla współczesnej dyscypliny zarządzania kwestie, których próżno by szukać w „klasycznych” monografiach naukowych. Pytania stawiane przez Jubilatkę w publikacjach są zawsze poprzedzone rzeczowym wprowadzeniem, naświetleniem szerszego kontekstu, z jednoczesnym odwołaniem się do aktualnej literatury z analizowanego obszaru. Pozwala to czytelnikowi na własne wyprowadzanie wniosków, a bardziej wnikliwemu nawet na stwierdzanie merytorycznej zasadności i poprawności zadawanych przez Autorkę pytań. W celu przedstawienia pełnego obrazu myślenia problemowego Pani Profesor, należy zauważyć, że ulokowała Ona pytania na najwyższym szczeblu nie tylko w hierarchii pracy naukowej, lecz także i w pracy dydaktycznej. Znając, z obserwacji, Jej praktyki pracy ze studentami i doktorantami, w trakcie opieki promotorskiej nad pracami dyplomowymi i doktorskimi

(także recenzowania projektów badawczych), docenić należy Jej rolę w promowaniu twórczości i refleksyjności. Takie działania, szczególnie w sytuacji ciągle jeszcze dominującego w szkołach wyższych nauczania podającego, są niezwykle ważne i pomocne, zwłaszcza dla początkującego badacza (także studenta). Jak zauważa Szmidt (2013, s. 35), mądry i twórczy człowiek nie tylko potrafi odpowiadać na trudne pytania i rozwiązywać złożone problemy, lecz także potrafi stawiać dociekliwe, odkrywcze pytania i formułować problemy tam, gdzie inni ich nie widzą. Zdolność ta nie jest prostą funkcją doświadczenia życiowego, lecz pewnego stylu funkcjonowania poznawczego, w którym myślenie pytajne odgrywa istotną rolę, może więc być nieobca nawet dzieciom.

Literatura

- Łukasik, B. (2015). Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rocznik Polsko-Ukraiński*, 17, 203–212.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Gruszka-Gosiewska, A. i Słabosz, A. (2005). *Trening twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemczyk, J. (2006). Ujęcie procesowe w zbiorze antynomii. W: A. Stabryła (red.), *Innowacyjność we współczesnych przedsiębiorstwach*. Konferencja Naukowa Management Forum, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Nowak, E. (2005). Sztuka zadawania pytań. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (s. 143–154). Universitas.
- Osbert-Pociecha, G. (2000). Ciągłość i zmiana w koncepcjach zarządzania przedsiębiorstwem. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, (851), 370–373.
- Osbert-Pociecha, G. (2006). Próba konceptualizacji efektywności organizacji z wykorzystaniem mind-mappingu. W: T. Dudycz (red.), *Efektywność źródłem bogactwa narodów* (s. 7–15). Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu.
- Osbert-Pociecha, G. (2007). Relacja między efektywnością a elastycznością organizacji. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, (1183), 337–349.
- Osbert-Pociecha, G. (2009). Zmiana jako metaproces w organizacji procesowej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (52), 413–423.
- Osbert-Pociecha, G. (2011a). *Zdolność do zmian jako siła sprawcza elastyczności organizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Osbert-Pociecha, G. (2011b). Procesowość jako sposób kreowania i osiągnięcia elastyczności organizacji. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, (169), 117–126.
- Osbert-Pociecha, G. (2017). Zdolność organizacji do zmian – dlaczego zmiany wymagają podejścia procesowego i/lub projektowego. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (463), 87–96.
- Osbert-Pociecha, G. (2019). O potrzebie nowego zarządzania zmianami w organizacji. W: J. Licharski, G. Osbert-Pociecha (red.), *Procesy i projekty – ciągłość i zmiana. Monografia jubileuszowa Profesora Stanisława Nowosielskiego* (s. 115–130). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skąd się biorą pomysły na pytania badawcze? (b.d.). Navigating Social Worlds. Pobrano 2 września 2023 z <https://socialworlds.sgh.waw.pl/pl/designing-research/jak-konstruujemy-pytania-badawcze/skad-sie-biora-pomysly-na-pytania-badawcze>
- Stachak, S. (2006). *Podstawy metodologii nauk ekonomicznych*. Książka i Wiedza.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*. <http://dx.doi.org/10.18778/7525-837-0.02>
- Zbróg, J. (2020). Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego w warunkach akademickich. *Przełąd Pedagogiczny*, (2), 379–392. <https://doi.org/10.34767/PP.2020.02.26>