

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2014, nr 3 (55)



A. Rudawska, M. Szarek, *Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność*, „e-mentor” 2014, nr 3 (55), s. 12–21, DOI: 10.15219/em55.1104.



## Postawy studentów względem pracy zespołowej i ich zespołowa efektywność

Aleksandra  
Rudawska



Malwina  
Szarek

Współcześnie praca zespołowa stanowi użyteczną metodę, za pomocą której realizowane są cele w różnych obszarach ludzkiego działania, np. w biznesie, nauce, sporcie, polityce. Z analizy potrzeb obecnego rynku pracy wynika, że umiejętność pracy w zespole jest kompetencją pożądaną przez pracodawców, a nawet wymaganą na wielu stanowiskach. Efektywność pracownika jako członka zespołu zależy od jego postawy względem pracy zespołowej oraz stopnia opanowania istotnych umiejętności.

Celem artykułu jest identyfikacja postaw studentów względem pracy zespołowej oraz identyfikacja obszarów, w których należy doskonalić ich umiejętności zespołowe. Zostały w nim zaprezentowane wyniki badania dotyczące postaw studentów wobec pracy zespołowej oraz oceny efektywności ich działań jako członków zespołu.

### Potrzeba wykształcenia umiejętności pracy zespołowej u przyszłych pracowników

Obecnie wiele przedsiębiorstw zawdzięcza swój sukces efektywnie pracującym zespołom<sup>1</sup>. W odniesieniu do rynku pracy umiejętność pracy w zespole postrzegana jest jako kluczowa kompetencja, którą powinien posiadać potencjalny pracownik. Wyniki badania A. Budnikowskiego i in. z 2012 r. dotyczące poświadczonych przez pracodawców kompetencji pracowników wskazują, że uznają oni umiejętność pracy w zespole za bardzo ważną. Jednocześnie ocenili realną umiejętność pracy zespołowej absolwentów średnio na 3,69 („dostateczny plus”) w pięciostopnio-

wej skali<sup>2</sup>. W bezpośrednich wywiadach pracodawcy, zapytani o charakterystykę idealnego absolwenta szkoły wyższej, wśród innych jego kompetencji wymienili umiejętność pracy zespołowej na piątej pozycji, podobnie jak znajomość języków obcych<sup>3</sup>.

Biorąc pod uwagę obecne realia rynku pracy, na którym czynnikiem dominującym są korzyści pracodawcy, oraz przywołane wyniki badania, istotne wydaje się podjęcie problematyki doskonalenia umiejętności pracy w zespole – szczególnie kształtowania postaw oraz doskonalenia efektywności zespołowej – wśród studentów szkół wyższych, będących przyszłymi pracownikami różnego rodzaju organizacji. Konieczne jest także podjęcie konkretnych działań służących rozwijaniu omawianych kompetencji u młodych osób.

### Postawy wobec pracy zespołowej

Zachowania pracownika w organizacji oraz stopień wykorzystania przez niego wiedzy i umiejętności zależą od jego postaw<sup>4</sup>. Postawę wobec pracy zespołowej można zdefiniować jako generalną ocenę (pozytywną lub negatywną)<sup>5</sup> dotyczącą tego rodzaju pracy, wpływającą na tendencję danej osoby do reagowania w określony sposób<sup>6</sup> (pozytywnie lub negatywnie) na taką pracę. Postawa składa się z trzech komponentów:

- poznawczego (przekonań, opinii, wiedzy osoby dotyczącej obiektu postawy),
- emocjonalnego (emocji i uczuć, jakie osoby wiążą z danym obiektem postawy),

<sup>1</sup> B. Fischer, A. Boynton, *Wirtuozerskie zespoły*, „Harvard Business Review Polska” 2006, nr 4, s. 90.

<sup>2</sup> A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946>.

<sup>3</sup> *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012.

<sup>4</sup> M. Juchnowicz, *Postawy pracowników wobec pracy jako składnik potencjału kompetencyjnego*, [w:] tejże (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, PWE, Warszawa 2014, s. 100.

<sup>5</sup> S.P. Robbins definiuje postawę jako ocenę – pozytywną lub negatywną – przedmiotów, ludzi lub zdarzeń, natomiast M. Rokeach jako względnie trwałą organizację przekonań dotyczących pewnego przedmiotu lub sytuacji, predysponującą nas do reagowania na nie w określony sposób. S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 2004, s. 50; M. Rokeach, *Attitude change and behavioral change*, „Public Opinion Quarterly” 1966, Vol. 30, No. 4, s. 530.

<sup>6</sup> L.J. Mullins, *Management and Organizational Behaviour*, Third edition, Pitman Publishing, London 1994, s. 112.

## Postawy studentów względem pracy zespołowej...

- oraz behawioralnego (zamiaru postępowania w dany sposób wobec obiektu postawy)<sup>7</sup>, przy czym komponent behawioralny wynika z dwóch pierwszych.

Zgodnie z funkcjonalnym podejściem do kształtowania postaw zaproponowanym przez D. Katza<sup>8</sup> postawa danej osoby względem pracy zespołowej pełni funkcję instrumentalną (nazywaną również utylitarną lub adaptacyjną), czyli ukierunkowuje działania danej osoby w celu maksymalizowania nagród i minimalizowania sankcji. Instrumentalna postawa dotycząca danego obiektu wynika z wcześniejszych pozytywnych lub negatywnych doświadczeń danej osoby<sup>9</sup>. Dlatego można przyjąć, że postawy studentów i absolwentów względem pracy zespołowej wynikają głównie z doświadczeń nabytych podczas całej edukacji, w tym również edukacji podczas studiów<sup>10</sup>. Jeżeli we wcześniejszych doświadczeniach studenta praca zespołowa umożliwiała mu osiąganie bardziej satysfakcjonujących efektów niż praca indywidualna, podczas realizacji kolejnych projektów zespołowych (na studiach lub w pracy zawodowej) będzie on chętniej podejmował tę formę pracy<sup>11</sup>.

W nielicznych badaniach dotyczących identyfikacji postaw studentów względem pracy zespołowej w ocenie uwzględniano głównie ich przekonania dotyczące tego, na ile taka praca umożliwia uzyskanie pożądanych przez zespół efektów (zrealizowanie zadania) oraz osiągnięcie indywidualnych celów studentów. Cytowane przez B.C. Ruiz Ulloę i S.G. Adams<sup>12</sup> badania wskazują, że ankietowani są raczej sfrustrowani uczelnianymi doświadczeniami związanymi z pracą zespołową i choć dostrzegają w niej możliwości rozwijania swoich umiejętności, to mimo wszystko preferują pracę indywidualną. Jednak wyniki badań przeprowadzonych przez tych autorów sugerują, że wdrażając zasady efektywnej pracy zespołowej podczas realizacji projektów studenckich, można uzyskać pozytywne zmiany postawy studentów względem pracy zespołowej<sup>13</sup>.

Z perspektywy potrzeby kształtowania pozytywnej postawy studentów wobec pracy zespołowej, wpływającej na ich przyszłe zachowania, istotne wydaje się zidentyfikowanie obecnej postawy studentów,

a następnie takie dostosowywanie działań dydaktycznych, by odpowiednio zmodyfikować ich odczucia i przekonania dotyczące tego rodzaju pracy.

### **Efektywność pracy zespołowej a efektywność członków zespołu**

Praca zespołowa umożliwia organizacjom osiągnięcie różnorodnych rezultatów, które można zaobserwować na trzech płaszczyznach, tj.:

- indywidualnej (efekty dla poszczególnych członków zespołu),
- grupowej (efekty dla danej grupy),
- oraz organizacyjnej (efekty dla organizacji)<sup>14</sup>.

Z tego względu ocena efektywności danego zespołu nie powinna dotyczyć wyłącznie ilości i jakości wykonanej pracy, ale również efektów grupowych i indywidualnych. Przykładowo S.G. Cohen i D.E. Bailey zaproponowali trzy kategorie oceny efektywności zespołu:

- wyniki pracy zespołu (ilościowa i jakościowa ocena rezultatów pracy zespołu),
- postawy (zmiana postaw zachodząca podczas pracy w danym zespole, m.in. zaangażowanie, satysfakcja),
- zachowania (behawioralne efekty wynikające z pracy w danym zespole, m.in. poziom absencji i fluktuacji)<sup>15</sup>.

Tak szeroko rozumiana efektywność zespołu zależy od wielu czynników, które można podzielić na zewnętrzne (dotyczące otoczenia danego zespołu, głównie kontekstu organizacyjnego) oraz wewnętrzne (dotyczące danego zespołu, jego członków). Jednym z istotnych wewnętrznych determinantów efektywności pracy zespołowej są zachowania członków zespołu prowadzące do uzyskania zakładanych efektów pracy.

M.J. Stevens i A.M. Champion<sup>16</sup>, w wyniku przeprowadzonego przeglądu literatury (głównie z obszaru zachowań organizacyjnych), wyróżnili 14 wymagań w zakresie umiejętności i zdolności, jakie powinni posiadać członkowie zespołu, by ich uczestnictwo w pracy zespołowej przynosiło zakładane rezultaty (było efektywne). Wymagania te podzielili na dwie kategorie:

<sup>7</sup> S.J. Becker, *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, Vol. 47, No. 6, s. 1191–1205.

<sup>8</sup> D. Katz, *The Functional Approach to the Study of Attitudes*, „Public Opinion Quarterly” 1960, Vol. 21, s. 163–204.

<sup>9</sup> W.B. Locander, W.A. Spivey, *A Functional Approach to Attitude Measurement*, „Journal of Marketing Research” 1978, Vol. 15, s. 577–578.

<sup>10</sup> M. Beigi, M. Shirmohammadi, *Attitudes towards teamwork: are Iranian university students ready for the workplace?*, „Team Performance Management” 2012, Vol. 18, No. 5/6, s. 297.

<sup>11</sup> Postawa kształtowana jest w rezultacie analizy wartości cech danego obiektu, por. M. Juchnowicz, *Postawy...*, dz.cyt., s. 108–109.

<sup>12</sup> B.C. Ruiz Ulloa, S.G. Adams, *Attitudes toward teamwork and effective teaming*, „Team Performance Management” 2003, Vol. 10, No. 7/8, s. 146.

<sup>13</sup> Tamże, s. 150–151.

<sup>14</sup> S.G. Cohen, D.E. Bailey, *What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite*, „Journal of Management” 1997, Vol. 23, No. 3, s. 243.

<sup>15</sup> Tamże, s. 243.

<sup>16</sup> M.J. Stevens, M.A. Champion, *Knowledge, Skills and Ability Requirements for Teamwork*, „Journal of Management” 1994, Vol. 20, No. 2, s. 503; M.J. Stevens, M.A. Champion, *Staffing Work Teams: Development and Validation of a Selection Test for Teamwork Settings*, „Journal of Management” 1999, Vol. 25, No. 2, s. 207–228.

- umiejętności i zdolności interpersonalne, a wśród nich m.in. rozwiązywanie konfliktów, wspólne rozwiązywanie problemów oraz komunikacja,
- umiejętności związane z samodzielnym działaniem, a wśród nich m.in. definiowanie celów i ukierunkowywanie działań na wyniki oraz planowanie i koordynacja zadań.

Natomiast J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum i in. sugerują, że aby członkowie zespołu wnosili istotny wkład w pracę realizowaną w zespole, oprócz kompetencji zespołowych powinni posiadać również kompetencje zadaniowe, tj. wiedzę i umiejętności związane z danym zadaniem<sup>17</sup>.

M.L. Loughry, M.W. Ohland i D.D. Moore, opierając się na rozległych badaniach literaturowych i empirycznych prowadzonych wśród studentów, twierdzą, że efektywność zespołowa członków zespołu związana jest z następującymi grupami zachowań<sup>18</sup>:

- wkład w pracę zespołu – kategoria uwzględniająca takie zachowania, jak sprawiedliwy udział w pracy realizowanej przez zespół, terminowe wykonywanie zadań indywidualnych,
- interakcja z innymi członkami zespołu, w tym umiejętność efektywnej komunikacji oraz zachowania związane z akceptowaniem informacji zwrotnej otrzymanej od innych członków i korzystaniem z niej,
- dbanie o dobry kierunek pracy zespołu, w tym monitorowanie prac jego członków i całego zespołu oraz wprowadzanie istotnych zmian,
- oczekiwania dotyczące efektów i jakości pracy,
- posiadanie wiedzy, zdolności i umiejętności stosownych do realizowanej pracy.

Powyższych pięć grup podlega ewaluacji w opracowanym przez wspomnianą M.L. Loughry narzędziu do samooceny członków zespołu i oceny zachowań przez kolegów.

### Metodologia badań własnych

Badanie z wykorzystaniem kwestionariusza ankietowego przeprowadzone zostało w czerwcu 2013 roku wśród studentów pierwszego roku kierunku *zarządzanie* na studiach stacjonarnych oraz niestacjo-

narnych drugiego stopnia na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego. Respondenci realizowali w zespołach pracę projektową z przedmiotu *zarządzanie strategiczne* (praca była realizowana przez cały semestr). W badaniu wzięło udział 108 studentów, reprezentujących 20 zespołów projektowych. Zostało ono przeprowadzone na ostatnich zajęciach, przez osobę, która nie realizowała danego przedmiotu z badanymi studentami.

Badaniu poddane zostały trzy obszary związane z pracą zespołową. Po pierwsze chciano uzyskać informację na temat sposobu rozumienia przez studentów istoty tego typu pracy. W tym celu opracowano trzy stwierdzenia charakteryzujące naturę pracy zespołowej w kontekście wspólnoty celów („zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele”), podziału pracy („praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej realizacji poszczególnych części przez członków zespołu”) i odpowiedzialności („praca zespołowa wiąże się z odpowiedzialnością zespołową i ograniczoną odpowiedzialnością indywidualną”). Następnie poproszono respondentów o ocenę, w jakim stopniu zgadzają się z tymi stwierdzeniami (w skali od 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, 5 – „zdecydowanie się zgadzam”).

Drugim badanym obszarem były ogólne postawy studentów wobec pracy zespołowej. Na podstawie analizy dotychczas przeprowadzonych w tym zakresie badań<sup>19</sup> opracowano miarę służącą ocenie omawianych postaw. Postawy wobec pracy zespołowej analizowano w dwóch wymiarach (uwzględniających poznawczy i emocjonalny komponent postawy)<sup>20</sup>:

- przekonanie o efektywności pracy zespołowej, tj. postrzeganie, w jakim stopniu praca zespołowa przyczynia się do osiągnięcia lepszych efektów w kategoriach „szybciej”, „lepiej”, „nowe rzeczy”, „samorozwój” oraz „satisfakcja” (5 stwierdzeń, każde z nich oceniane było w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”);
- preferencja działań kolektywistycznych (5 stwierdzeń, każde oceniane było w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się nie zgadzam”<sup>21</sup>).

<sup>17</sup> J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum, E. Salas, C.E. Volpe, *Defining team competencies and establishing team training requirements*, [in:] R. Guzzo, E. Salas (ed.), *Team effectiveness and decision making in organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 333–380.

<sup>18</sup> M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, *Development of a theory-based assessment of team member effectiveness*, „Educational Psychological Measurement” 2007, Vol. 67, s. 505–524.

<sup>19</sup> M. Beigi, M. Shirmohammadi, dz.cyt., s. 301–302; D. Thompson, I. Anitsal, H. Barrett, *Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities*, „Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings” 2008, Vol. 13, No. 2, s. 86–98; R.C. Pineda, B. Barger, L.D. Lerner, *Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students*, „Journal of International Business & Cultural Studies” 2009, Vol. 1, s. 1–9.

<sup>20</sup> Przeprowadzona eksploracyjna analiza czynnikowa potwierdziła występowanie przyjętych dwóch wymiarów postawy. Natomiast analiza hierarchiczna czynników ukosnych potwierdziła, że opracowane miary wymiarów postaw względem pracy zespołowej dotyczą jednego czynnika wtórnego.

<sup>21</sup> Ze względu na treść stwierdzeń zastosowanych do oceny preferencji działań kolektywistycznych, wyniki zostały zakodowane odwrotnie (i w ten sposób zaprezentowane) niż stwierdzenia dotyczące oceny przekonania o efektywności pracy zespołowej. Celem tego zabiegu było jednakowe ukierunkowanie miar postaw, tak by wyższe wyniki ocen (w skali 1–5) oznaczały pozytywną postawę względem pracy zespołowej.

## Postawy studentów względem pracy zespołowej...

Trzeci badany obszar stanowiła ocena efektywności zachowań członków zespołu projektowego. W tym celu skorzystano z narzędzia CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*) opracowanego przez zespół M.L. Loughry, M.W. Ohlanda i D.D. Moore'a<sup>22</sup> i zmodyfikowanego przez zespół M.W. Ohlanda i in.<sup>23</sup>, w którym ocenie podlega pięć kategorii efektywności członka zespołu:

- wkład w pracę zespołu,
- komunikacja z jego członkami,
- utrzymywanie właściwego kierunku pracy,
- dążenie do wysokiej jakości pracy

- posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności.

Każda z tych kategorii była oceniana w skali 1–5, przy czym poszczególnym ocenom przypisano dokładne opisy zachowań – zastosowano skalowanie typu BARS (*Behaviorally Anchored Rating Scale*)<sup>24</sup>. Ocenie 1 przypisano zachowania negatywne, ocenę 3 poprawne, a ocenę 5 zachowania wyróżniające się dodatkowym zaangażowaniem, to znaczy należące do kategorii „ponadprzeciętnych” i „doskonałych”. W tabeli 1 przedstawiono charakterystykę zachowań przypisanych poszczególnym ocenom.

**Tabela 1. Ocena efektywności członków zespołu**

Kategorie oceny efektywności	Charakterystyka zachowań odnoszących się do ocen 1–5
Wkład w pracę zespołu	<b>Ocena 1.</b> Nie miał odpowiedniego wkładu w pracę zespołową. Pracę wykonywał niedbale i niekompletnie. Nie dotrzymywał terminów. Był nieprzygotowany, spóźniony lub nieobecny na spotkaniach. Nie pomagał kolegom z zespołu. Rezygnował, gdy praca stawała się trudna.
	<b>Ocena 2.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	<b>Ocena 3.</b> Wykonał odpowiedni zakres pracy w projekcie w sposób zadowalający. Dotrzymywał zobowiązań i realizował zadania na czas. Wypełniał zadania za kolegów z zespołu, gdy były łatwe lub ważne.
	<b>Ocena 4.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	<b>Ocena 5.</b> Wykonał więcej i lepszej jakości pracę niż oczekiwano. Istotnie przyczynił się do poprawy pracy zespołowej. Pomagał członkom zespołu dokończyć zadania, jeśli mieli trudności z ich wykonaniem.
Komunikacja z członkami zespołu	<b>Ocena 1.</b> Przerzywał, ignorował lub wyśmiewał kolegów z zespołu, rządził się. Bez wiedzy członków zespołu podejmował działania, które na nich wpływały. Nie dzielił się informacjami. Skarżył się, czynił wymówki lub nie współpracował z członkami zespołu. Nie przyjmował pomocy lub porad.
	<b>Ocena 2.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	<b>Ocena 3.</b> Słuchał członków zespołu i szanował ich zdanie. Komunikował się jasno. Dzielił się informacjami z kolegami z zespołu. W pełni uczestniczył w działaniach zespołu. Szanował informacje zwrotne od kolegów z zespołu i reagował na nie.
	<b>Ocena 4.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	<b>Ocena 5.</b> Dopytywał i wykazywał zainteresowanie pomysłami i wkładem kolegów z zespołu. Poprawiał komunikację między członkami zespołu. Zachęcał do działania i wywoływał entuzjazm w zespole. Prosił członków zespołu o informację zwrotną i wykorzystywał ich propozycje do poprawy własnego działania.
Utrzymywanie właściwego kierunku pracy	<b>Ocena 1.</b> Nie zwracał uwagi na to, czy zespół zrealizował swoje cele, ani na postępy kolegów z zespołu. Unikał omawiania problemów zespołu, nawet jeśli były one istotne.
	<b>Ocena 2.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	<b>Ocena 3.</b> Zauważał zmiany, które wpływały na sukces zespołu. Wiedział, co powinien zrobić każdy z członków zespołu i sygnalizował zaistniałe problemy. Alarmował kolegów z zespołu lub sugerował rozwiązania, gdy sukces całego zespołu był zagrożony.
	<b>Ocena 4.</b> Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w punkcie 3, jak i 5.
	<b>Ocena 5.</b> Obserwował czynniki wpływające na pracę zespołu i monitorował postęp prac. Upewniał się, czy inni członkowie zespołu robią odpowiednie postępy. Udzielał kolegom z zespołu konkretnych, aktualnych i konstruktywnych informacji zwrotnych.

<sup>22</sup> M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, dz.cyt., s. 505–524.

<sup>23</sup> M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 609–630.

<sup>24</sup> Tamże, s. 626. Autorki otrzymały zgodę autorów na wykorzystanie narzędzia do celów badawczych i dydaktycznych.

cd. tabeli 1

Kategorie oceny efektywności	Charakterystyka zachowań odnoszących się do ocen 1–5
Dążenie do wysokiej jakości pracy	Ocena 1. Był zadowolony, nawet jeśli zespół nie spełniał wyznaczonych wymogów. Chciał, aby zespół unikał pracy, nawet jeśli to wywierało negatywny wpływ na całą grupę. Miał wątpliwości, czy zespół sprosta wymaganiom.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Zachęcał zespół do wykonania pracy, która spełnia wszystkie wymagania. Chciał, aby grupa wykonała swoją pracę na tyle dobrze, by zdobyć wszystkie dostępne nagrody. Wierzył, że zespół jest w stanie w pełni wywiązać się ze swoich obowiązków.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Motywował zespół do bardzo dobrej realizacji zadania. Dbął o to, aby grupa wykonała znakomitą pracę, nawet jeśli nie było z tego tytułu dodatkowych nagród. Wierzył, że zespół może wykonać doskonałą pracę.
Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności	Ocena 1. Brakowało mu podstawowych kwalifikacji potrzebnych do realizacji celu zespołu. Nie potrafił lub nie chciał rozwijać wiedzy i umiejętności. Był niezdolny do wykonywania obowiązków innych członków zespołu.
	Ocena 2. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 1, jak i 3.
	Ocena 3. Posiadał dostateczną wiedzę, umiejętności i zdolności do realizacji celu zespołu. Zdobywał wiedzę i umiejętności niezbędne do spełnienia wymagań. Był w stanie wykonać niektóre zadania, zwykle wykonywane przez innych członków zespołu.
	Ocena 4. Wyróżniał się zachowaniami opisanymi zarówno w ocenie 3, jak i 5.
	Ocena 5. Demonstrował swoją wiedzę, umiejętności i zdolności potrzebne do wykonania doskonałej pracy. Nabywał nową wiedzę lub umiejętności w celu poprawy wyników grupy. Jeśli to konieczne, był w stanie pełnić rolę każdego członka zespołu.

Źródło: tłumaczenie własne CATME-BARS na podstawie M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 626.

Respondent, w oparciu o opis specyficznych zachowań, wystawiał każdej z ocenianych osób (włącznie z samooceną) po jednej ocenie w ramach każdej z pięciu kategorii. Ocena efektywności zachowań poszczególnych studentów została dokonana przez obliczenie średniej z samooceny i oceny podanej przez każdego z członków zespołu projektowego, do którego należał dany student. Ze względu na fakt, że studenci oceniali swoich kolegów z zespołu projektowego, zadbano o odpowiednie rozsadzenie badanych, tak aby zapewnić im komfortowe warunki, umożliwiające wyrażenie jak najbardziej obiektywnych opinii.

### Identyfikacja postawy studentów względem pracy zespołowej

Sposób rozumienia istoty danej metody lub działania ma wpływ na postawy jednostki względem nich. Studenci uczestniczący w badaniu zgodnie wskazali, że zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele – 94 proc. badanych udzieliło odpowiedzi „zgadzam się” i „zdecydowanie zgadzam się” (tabela 2). W przypadku określenia metody pracy w zespole studenci nie udzieliли jednoznacznej odpowiedzi – blisko 39 proc. twierdziło, że praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej ich realizacji przez poszczególnych członków zespołu, lecz ponad 44 proc. badanych nie zgodziło się z takim stwierdzeniem. Można wywnioskować, że różnice między pracą zespołową

a grupową nie są do końca jasne dla badanych. Ponadto 66 proc. studentów traktuje pracę zespołową jako formę pracy, dzięki której ograniczona zostaje odpowiedzialność indywidualna. Takie postrzeganie pracy zespołowej może mieć wpływ na poziom zaangażowania oraz dbałość o jej jakość, zgodnie z podejściem: „jeśli wszyscy są odpowiedzialni, to nikt nie jest odpowiedzialny”.

W pierwszym badanym wymiarze, tj. przekonaniu o efektywności pracy zespołowej (tabela 3), postawy studentów zostały ocenione na poziomie 3,62 (w skali od 1 do 5). Oznacza to, że nie dostrzegają oni jednoznacznie wyższej efektywności pracy zespołowej w porównaniu z pracą indywidualną. Z analizy odpowiedzi na poszczególne pytania wynika, że tylko w opinii około 47 proc. studentów praca zespołowa przynosi lepsze rezultaty niż praca indywidualna (a 43 proc. nie ma zdania), z kolei 55 proc. badanych uznało, że praca zespołowa umożliwia szybsze wykonywanie zadań.

Tylko przez połowę badanych praca w zespole jest określana jako satysfakcjonująca, a blisko 23 proc. respondentów uznaje, że to praca indywidualna przynosi więcej satysfakcji. Studenci są przekonani głównie o tym, że dzięki pracy zespołowej mogą nauczyć się nowych rzeczy (80 proc.) oraz zwiększając swoją indywidualną zdolność do lepszej pracy (74 procent). Nie są zatem zdecydowani, czy praca zespołowa daje wymierne, zadaniowe efekty, uznając ją raczej za sposób na doskonalenie własnych umiejętności

## Postawy studentów względem pracy zespołowej...

**Tabela 2. Istota pracy zespołowej w opinii studentów**

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (1)*	Nie zgadzam się (2)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (4)*	Zdecydowanie się zgadzam (5)*
Zespół to grupa osób pracujących razem, aby zrealizować wspólne cele.	4,44	0,75	0%	4,63%	1,85%	38,89%	54,63%
Praca zespołowa polega na podzieleniu projektu na części i samodzielnej realizacji poszczególnych części przez członków zespołu.	2,93	1,13	8,33%	36,11%	16,67%	32,41%	6,48%
Praca zespołowa wiąże się z odpowiedzialnością zespołową i ograniczoną odpowiedzialnością indywidualną.	3,58	0,88	0,93%	14,95%	17,76%	57,94%	8,41%

\* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3. Postawa względem pracy zespołowej – przekonanie o efektywności pracy zespołowej**

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (1)*	Nie zgadzam się (2)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (4)*	Zdecydowanie się zgadzam (5)*
Kiedy realizuję projekty w zespole, uzyskuję lepszy rezultat.	3,45	0,79	0,00%	10,28%	42,99%	38,32%	8,41%
Kiedy realizuję projekty w zespole, zadania są wykonywane szybciej.	3,55	0,94	0,93%	13,89%	29,63%	40,74%	14,81%
Praca w zespołach pozwala mi nauczyć się nowych rzeczy.	4,01	0,77	0,00%	4,63%	14,81%	55,56%	25,00%
Gdy pracuję jako członek zespołu, zwiększa się moja zdolność do efektywnego działania.	3,78	0,84	0,00%	11,11%	14,81%	59,26%	14,81%
Praca w zespole jest dla mnie bardziej satysfakcjonująca niż praca w pojedynkę.	3,32	1,07	5,56%	17,59%	26,85%	38,89%	11,11%
Przekonanie o efektywności pracy zespołowej	<b>3,62</b>	0,628					

\* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

$\alpha$  Cronbacha = 0,75;  $\alpha$  standaryzowana = 0,76, średnia korelacja między pozycjami = 0,39

Źródło: opracowanie własne.

(„pracuję w zespole, ponieważ mogę się czegoś nowego nauczyć, a nie ze względu na to, że zadanie przypisane zespołowi zostanie lepiej wykonane”).

Z analizy preferencji badanej grupy studentów, które dotyczą działań kolektywnych lub indywidual-

alnych, wynika, że przeważają wśród nich postawy indywidualistyczne – średnia ocena znaczenia pracy kolektywnej dla studentów wynosi 2,98 (skala 1–5, gdzie oceny zbliżone do 1 oznaczały preferowanie pracy indywidualnej, a zbliżone do 5 – kolektywnej;

tabela 4). Aż 43 proc. badanych jest przekonanych, że jeśli chcą wykonać dobrą pracę, muszą zrobić to sami, a tylko co czwarty student ma w tej sytuacji odmienne zdanie (wyniki te są zbieżne z opisywanym wcześniej postrzeganiem efektywności pracy). Również w zakresie oceny efektów pracy przeważają postawy indywidualistyczne, gdyż respondenci wolą być oceniani indywidualnie (40 proc.), a nie zespołowo. Wynika z tego, że jeśli chcą wykonać dobrą pracę i otrzymać adekwatną do poziomu zaangażowania ocenę – wybierają działania indywidualne, gdyż wtedy są niezależni i polegają wyłącznie na sobie.

Potrzebę współpracy dla osiągnięcia sukcesu w życiu dostrzega 43 proc. badanych studentów, a ponad 27 proc. twierdzi, że aby osiągnąć sukces, trzeba polegać na samym sobie. Odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy w dłuższej perspektywie można liczyć na innych, rozkładają się równomiernie: 1/3 respondentów twierdzi, że można polegać tylko na sobie, a 1/3 uznaje, że można liczyć na innych, reszta nie wyraziła zdania na ten temat.

Przedstawione wyniki dotyczące postaw studentów względem pracy zespołowej ujawniają, że zaufanie do innych członków zespołu jest niskie, szczególnie w odniesieniu do jakości wkładu w pracę zespołu i zaangażowania w nią.

### Ocena efektywności zachowań członków zespołu

Samoocena zachowań studentów podczas realizacji semestralnego projektu i ocena dokonana przez kolegów z zespołu przy wykorzystaniu narzędzia CATME-BARS umożliwiła zidentyfikowanie obszarów, w których studenci jako członkowie zespołów radzą sobie lepiej i gorzej (tabela 5). Średnia ocena efektywności zespołowej badanych wyniosła 3,59, co oznacza, że zachowania studentów można określić jako poprawne. Spośród pięciu ocenionych kategorii zachowań studenci najlepiej radzą sobie z komunikacją – średnia ocena 3,68 (99 proc. badanych oceniono jako komunikujących się poprawnie, przy czym 62 proc. studentów oceniono jako komunikujących się lepiej niż poprawnie), posiadają także wiedzę, umiejętności i zdolności niezbędne do realizacji zadania projektowego – średnia 3,62 (54 proc. badanych oceniono jako posiadających wiedzę i umiejętności na poziomie wyższym niż wystarczający).

Działania studentów w pozostałych trzech kategoriach efektywności zespołowej ocenione zostały niżej niż w dwóch wcześniej opisanych, przy czym najgorzej oceniono ich dążenie do wysokiej jakości pracy (średnia 3,51), następnie utrzymywanie właściwego

**Tabela 4. Postawa względem pracy zespołowej – preferencja pracy kolektywnej**

Definicje	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Struktura odpowiedzi				
			Zdecydowanie się nie zgadzam (5)*	Nie zgadzam się (4)*	Trudno powiedzieć (3)*	Zgadzam się (2)*	Zdecydowanie się zgadzam (1)*
Tylko ci, którzy polegają na sobie samych, mogą w życiu osiągnąć sukces.	3,12	1,02	3,74%	39,25%	29,91%	19,63%	7,48%
Jeśli chcę zrobić coś dobrze, muszę zrobić to sam.	2,73	0,99	1,85%	23,15%	31,48%	33,33%	10,19%
W dłuższej perspektywie mogę liczyć tylko na siebie.	2,99	1,00	3,74%	30,84%	33,64%	24,30%	7,48%
Wolę być oceniany indywidualnie niż zespołowo.	2,81	1,07	4,63%	23,15%	32,41%	27,78%	12,04%
Nie lubię pracy zespołowej, ponieważ zawsze znajdują się osoby, które nie chcą się zaangażować.	3,06	1,11	10,19%	25,00%	33,33%	23,15%	8,33%
Preferencja pracy kolektywnej**	2,98	0,67					

\* liczba punktów przypisana poszczególnym odpowiedziom

\*\* wartość średnią pokazuje, jak bardzo respondenci cenią sobie pracę kolektywną; im wyższa ocena, tym bardziej jest ona ceniona

$\alpha$  Cronbacha = 0,65;  $\alpha$  standaryzowana = 0,65, średnia korelacja między pozycjami = 0,27

Źródło: opracowanie własne.



**Tabela 5. Ocena efektywności członków zespołu projektowego studentów**

Kategorie oceny efektywności członków zespołu	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Rozkład ocen zachowań studentów*				
				Zachowania negatywne – ocena 1	Ocena 2	Zachowania poprawne – ocena 3	Ocena 4	Zachowania wyróżniające się – ocena 5
Wkład w pracę zespołu	3,57	3,50	0,69	0%	6%	43%	41%	10%
Komunikacja z członkami zespołu	3,68	3,75	0,61	0%	1%	37%	51%	11%
Utrzymywanie właściwego kierunku pracy	3,54	3,50	0,74	0%	11%	41%	38%	10%
Dążenie do wysokiej jakości pracy	3,51	3,50	0,57	0%	7%	44%	44%	5%
Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i zdolności	3,62	3,63	0,51	0%	4%	42%	49%	5%
Średnia	3,59							

\* kategorie oceniano w skali BARS (od 1 do 5) – ocenie 1 przypisane są zachowania negatywne, ocenie 3 poprawne, a ocenie 5 – zachowania wyróżniające się, oceny 2 i 4 są ocenami pośrednimi

Źródło: opracowanie własne.

kierunku pracy (średnia 3,54) oraz wkład w pracę zespołu (średnia 3,57).

W przypadku dążenia członków zespołu do wysokiej jakości pracy zachowania 49 proc. badanych studentów zostały ocenione jako lepsze niż poprawne. 44 proc. badanych dążyło do wykonania pracy spełniającej stawiane wymagania (praca miała być wykonana poprawnie, a nie doskonale), a 7 proc. badanych zostało ocenionych jako nieskoncentrowanych na poprawnym wykonaniu pracy (por. tabela 1 i 5). Wyniki w tym obszarze sugerują, że praca w zespole przy realizacji projektu zaliczeniowego nie wywoływała w członkach zespołu większej motywacji do uzyskiwania ponadprzeciętnych rezultatów. Wskazywać to może na motywacyjną rolę zadania, jakie jest stawiane przed zespołem, oraz postrzeganie celowości tego zadania.

Natomiast słabe wyniki w kategorii utrzymywania właściwego kierunku pracy sugerują występowanie problemów z koordynowaniem pracy zespołu oraz indywidualnego podejścia do odpowiedzialności za pracę zespołu. Wprawdzie zachowania 10 proc. badanych studentów zostały ocenione jako wyróżniające się (monitorowanie postępów prac zespołu, ocena postępów pozostałych członków grupy, informowanie innych o postępach pracy, por. tabela 1), ale zachowania 11 proc. badanych zostały ocenione niżej niż poprawnie.

## Wnioski i zalecenia

Postawa studentów względem pracy zespołowej została oceniona z uwzględnieniem aspektu poznawczego (przekonanie o efektywności pracy zespołowej) oraz emocjonalnego (preferencja pracy kolektywnej

nad samodzielną). Uzyskane wyniki badań wskazują, że studenci nie dostrzegają wyraźnych efektów wynikających z pracy w zespole oraz że preferują pracę samodzielną (choć w tym obszarze około 1/3 badanych nie ma sprecyzowanego zdania). Generalnie postawę studentów względem pracy zespołowej można ocenić jedynie na 3,13 (w skali od 1 – ocena negatywna – do 5 – pozytywna; to średnia z dwóch badanych wymiarów postawy). Ponadto przeprowadzona ocena zachowań studentów jako członków zespołu wskazuje na potrzebę doskonalenia ich umiejętności zespołowych, szczególnie w zakresie kontrolowania i utrzymywania właściwego kierunku pracy, dążenia do wyzwolenia i wykorzystania efektu synergicznego z pracy zespołowej (oczekiwania dotyczące jakości pracy) oraz sumienności realizacji indywidualnych zadań i odpowiedzialności za zespół (wkład w pracę zespołu). Uzyskane wyniki, w kontekście wymagań i preferencji pracodawców, wskazują na potrzebę aktywnego kształtowania kompetencji zespołowych młodych ludzi oraz rozwijania pozytywnych postaw względem pracy zespołowej.

Problematyka rozwijania kompetencji zespołowych studentów jest poruszana przez badaczy i nauczycieli akademickich w coraz liczniejszych pracach. Między innymi K.J. Chapman i S. Van Auken przypisują istotną rolę nauczycielom akademickim w rozwijaniu tych kompetencji u studentów, wskazując, że samo przypisanie ich do zespołów projektowych i przydzielenie im zespołowego zadania do wykonania nie jest wystarczające w kształtowaniu postaw i umiejętności<sup>25</sup>. Poniżej przedstawiono wybrane wskazówki dotyczące prowadzenia projektów zespołowych studentów na etapie edukacji wyższej.

<sup>25</sup> K.J. Chapman, S. Van Auken, *Creating positive group project experiences: an examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects*, „Journal of Marketing Education” 2001, Vol. 23, No. 2, s. 117–127.

- Przygotowanie merytoryczne studentów do pracy zespołowej<sup>26</sup>: studenci potrzebują wyraźnego wytłumaczenia, jakie efekty daje praca zespołowa, jakie jest jej znaczenie w praktyce biznesowej oraz jak ona przebiega. W szczególności ważne są: omówienie problematyki dynamiki grupowej, komunikacji i konfliktów oraz dyskusja nad wcześniejszymi doświadczeniami studentów związanymi z pracą zespołową.
- Przydzielenie odpowiedniego zadania do realizacji przez grupę, biorąc pod uwagę cel zajęć. Zbyt duże obciążenie pracą może spowodować negatywne nastawienie do pracy w zespole<sup>27</sup>.
- Zaangażowanie nauczycieli w procesy zespołowe, m.in. poprzez wymaganie od studentów określenia planu działania w ramach projektu, ze wskazaniem, co i kiedy powinno być wykonane, oraz wymaganie raportowania o postępach w pracach<sup>28</sup>.
- Zachęcenie studentów pracujących w danym zespole do zorganizowania zespołowego spotkania towarzyskiego poza zajęciami w celu bliższego poznania się – przez przydzielenie studentom takiego zadania do wykonania i złożenie sprawozdania z jego realizacji<sup>29</sup>.
- Uwzględnienie oceny z pracy zespołowej każdego z członków zespołu, obok oceny merytorycznej za wykonanie zadania, w końcowej ocenie z danego projektu<sup>30</sup>. Celem takiego działania jest pokazanie studentom, że istotny jest nie tylko efekt działania (zrealizowany projekt), ważne jest również samo dojście do tego efektu (praca zespołowa). Rozbudowanie systemu oceny zespołowej pracy projektowej ma na celu zmotywowanie studentów do podjęcia działań zespołowych i zwiększenia zaangażowania w nie.
- Wyraźne docenienie wkładu pracy poszczególnych członków zespołu, aby wyeliminować brak spójności między wkładem pracy a oceną. W tym celu sugeruje się wykorzystanie ocen przeprowadzanych przez kolegów z zespołu (*peer evaluation*). Ta forma oceny jest często sugerowanym działaniem wpływającym na

rozwijanie kompetencji zespołowych. Jedną z propozycji jest zastosowanie wspomnianego w niniejszym artykule narzędzia CATME-BARS<sup>31</sup>. Ocena dokonywana przez kolegów powinna być anonimowa oraz przeprowadzana nie tylko na koniec projektu, lecz również w czasie jego trwania, w celu udzielenia członkom zespołu informacji zwrotnej i zmotywowania ich do większego wkładu w pracę zespołową, ograniczenia występowania tzw. syndromu próżniactwa społecznego oraz wskazania, że mimo odpowiedzialności zespołowej odpowiedzialność indywidualna nadal jest istotna<sup>32</sup>.

- Stworzenie warunków ułatwiających pracę zespołową, m.in. poprzez umożliwienie częściowej realizacji projektu podczas zajęć<sup>33</sup>, odpowiednią aranżację sal wykładowych oraz tworzenie na uczelni przestrzeni przeznaczonych do prac zespołowych<sup>34</sup>.

Przedstawione wyniki badania wskazują, że pozytywne nastawienie do pracy zespołowej nie jest jednoznaczne i niezbędne są dalsze badania w celu ustalenia, jak prezentuje się nastawienie do pracy zespołowej studentów w Polsce oraz jakie czynniki determinują to nastawienie. Z perspektywy edukacyjnej interesujące jest również sprawdzenie, jak w toku edukacji wyższej zmienia się nastawienie studentów do pracy zespołowej oraz czy zmieniają ich umiejętności z tym związane.

## Bibliografia

T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, *Exploring the „Lone Wolf” Phenomenon in Student Teams*, „Journal of Marketing Education” 2005, Vol. 27, No. 1, s. 81–90.

S.J. Becker, *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, Vol. 47, No. 6, s. 1191–1205.

M. Beigi, M. Shirmohammadi, *Attitudes toward teamwork: are Iranian university students ready for the workplace?*, „Team Performance Management” 2012, Vol. 18, No. 5/6, s. 295–311.

S. Brutus, M.B. Donia, *Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system*, „Academy of Management Learning and Education” 2010, Vol. 9, s. 852–662.

<sup>26</sup> K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 125–126; T.A. Fredrick, *Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration*, „Business Communication Quarterly” 2008, Vol. 71, No. 4, s. 448–450; E. Paff, P. Huddleston, *Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork?*, „Journal of Marketing Education” 2003, Vol. 23, No. 1, s. 37–45.

<sup>27</sup> E. Paff, P. Huddleston, dz.cyt., s. 43.

<sup>28</sup> R.C. Pineda, L.D. Lerner, *Goal attainment, satisfaction and learning from teamwork*, „Team Performance Management” 2006, Vol. 12, No. 5/6, s. 190.

<sup>29</sup> T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, dz.cyt., s. 86.

<sup>30</sup> K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 126.

<sup>31</sup> Powstało internetowe narzędzie CATME Smarter Teamwork umożliwiające nauczycielom wdrażanie najlepszych praktyk w koordynowaniu zespołów studenckich ([www.info.catme.org](http://www.info.catme.org)).

<sup>32</sup> S. Brutus, M.B. Donia, *Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system*, „Academy of Management Learning and Education” 2010, Vol. 9, s. 852–662; K.J. Chapman, S. Van Auken, dz.cyt., s. 125; T.F. Barr, A.L. Dixon, J.B. Gassenheimer, dz.cyt., s. 43–44; V.N. Gretchen, *Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim*, „Business Communication Quarterly” 2001, Vol. 64, No. 4, s. 114–115.

<sup>33</sup> E. Paff, P. Huddleston, dz.cyt., s. 43.

<sup>34</sup> M. Espey, *Does space matter? Classroom design and team-based learning*, „Review of Agricultural Economics” 2008, Vol. 30, No. 4, s. 764–775; M. Beigi, M. Shirmohammadi, dz.cyt., s. 306–607.

# Postawy studentów względem pracy zespołowej...

A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4 (46), s. 4–17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946>.

J.A. Cannon-Bowers, S.I. Tannenbaum, E. Salas, C.E. Volpe, *Defining team competencies and establishing team training requirements*, [w:] R. Guzzo, E. Salas (eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 333–380.

K.J. Chapman, S. Van Auken, *Creating positive group project experiences: an examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects*, „Journal of Marketing Education” 2001, Vol. 23, No. 2, s. 117–127.

S.G. Cohen, D.E. Bailey, *What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite*, „Journal of Management” 1997, Vol. 23, No. 3, s. 239–290.

M. Espey, *Does space matter? Classroom design and team-based learning*, „Review of Agricultural Economics” 2008, Vol. 30, No. 4, s. 764–775.

B. Fischer, A. Boynton, *Wirtuozerskie zespoły*, „Harvard Business Review Polska” 2006, nr 4, s. 89–96.

T.A. Fredrick, *Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration*, „Business Communication Quarterly” 2008, Vol. 71, No. 4, s. 439–455.

V.N. Gretchen, *Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim*, „Business Communication Quarterly” 2001, Vol. 64, No. 4, s. 112–119.

M. Juchnowicz, *Postawy pracowników wobec pracy jako składnik potencjału kompetencyjnego*, [w:] tejże (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, PWE, Warszawa 2014.

D. Katz, *The Functional Approach to the Study of Attitudes*, „Public Opinion Quarterly” 1960, Vol. 21, s. 163–204.

*Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012.

W.B. Locander, W.A. Spivey, *A Functional Approach to At-*

*titude Measurement*, „Journal of Marketing Research” 1978, Vol. XV, s. 577–578.

M.L. Loughry, M.W. Ohland, D.D. Moore, *Development of a theory-based assessment of team member effectiveness*, „Educational Psychological Measurement” 2007, Vol. 67, No. 3, s. 505–524.

L.J. Mullins, *Management and Organizational Behaviour*, Third edition, Pitman Publishing, London 1994.

M.W. Ohland i in., *The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation*, „Academy of Management Learning & Education” 2012, Vol. 11, No. 4, s. 609–630.

E. Paff, P. Huddleston, *Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork?*, „Journal of Marketing Education” 2003, Vol. 23, No. 1, s. 37–45.

R.C. Pineda, B. Barger, L.D. Lerner, *Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students*, „Journal of International Business & Cultural Studies” 2009, Vol. 1, s. 1–9.

R.C. Pineda, L.D. Lerner, *Goal attainment, satisfaction and learning from teamwork*, „Team Performance Management” 2006, Vol. 12, No. 5/6, s. 182–191.

M. Rokeach, *Attitude change and behavioral change*, „Public Opinion Quarterly” 1966, Vol. 30, No. 4, s. 529–550.

S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 2004.

B.C. Ruiz Ulloa, S.G. Adams, *Attitudes toward teamwork and effective teaming*, „Team Performance Management” 2003, Vol. 10, No. 7/8, s. 145–151.

M.J. Stevens, M.A. Campion, *Knowledge, Skills and Ability Requirements for Teamwork*, „Journal of Management” 1994, Vol. 20, No. 2, s. 503–530.

M.J. Stevens, M.A. Campion, *Staffing Work Teams: Development and Validation of a Selection Test for Teamwork Settings*, „Journal of Management” 1999, Vol. 25, No. 2, s. 207–228.

D. Thompson, I. Anitsal, H. Barrett, *Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities*, „Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings” 2008, Vol. 13, No. 2, s. 86–98.

## Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness

*An analysis of contemporary labour market indicates that teamwork skills are among the competences most desired by employers. Therefore, students, future employees, should develop and improve their teamwork skills. The authors argue that team member effectiveness depends, among other things, on the teamwork attitudes.*

*The paper's aim is to identify students' attitude towards teamwork as well as to characterize the needs for the improvement of students' teamwork skills. The results of a survey among 108 students of master degree are presented. The survey inquired several teamwork issues among students in three areas: students' understanding of a teamwork concept, their attitudes towards teamwork and assessment of team member effectiveness with the usage of CATME instrument.*

*The results show that students are not convinced of positive teamwork effects and they rather prefer to work individually. The analysis of their effectiveness as team members indicates that their communication skills, specialized knowledge and competences needed for project tasks are on a quite satisfactory level. However, three other dimensions of effective teamwork behaviour require improvement, i.e. task controlling and keeping team on track, expecting quality of teamwork and contributing to the team's work.*

*Finally, basing on the literature review, the authors propose several hints on how the students' team projects should be pursued by academic teachers.*

**Aleksandra Rudawska** jest doktorem nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu oraz pracownikiem Instytutu Zarządzania i Marketingu Uniwersytetu Szczecińskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół organizacyjnego uczenia się, w tym również grupowego uczenia się i pracy zespołowej, zarządzania wiedzą w organizacji oraz dzielenia się wiedzą.

**Malwina Szarek** jest pracownikiem Instytutu Zarządzania i Marketingu Uniwersytetu Szczecińskiego, jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zarządzania strategicznego oraz współczesnych metod i koncepcji zarządzania.